

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO 2022-2023
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA LECTOESCRITURA: INTERACCIÓN ESCRITURA-DIBUJO EN LA ETAPA INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Marta Hernández Arsuaga

Directora: Arantxa Ruiz Sánchez
Junio 2023

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) expone una propuesta de intervención orientada al estudio sobre la interacción entre los procesos evolutivos en las diferentes etapas de la lectoescritura y el dibujo. Ambas habilidades se desarrollan de manera simultánea y se influyen mutuamente a medida que los niños crecen.

La lectoescritura y el dibujo forman parte de un proceso evolutivo que promueve el desarrollo integral de las habilidades cognitivas y comunicativas de los niños. Por tanto, este trabajo de investigación pretende analizar la expresión plástica y lingüística de diferentes modelos de representación gráfica y textual en la etapa infantil.

El marco teórico de esta investigación proporciona la base conceptual y teórica sobre la cual se sustenta esta investigación y asegura que los hallazgos sean significativos y relevantes para el campo de estudio en cuestión.

El diseño de esta propuesta de intervención está planteado a partir de la hipótesis sobre la interacción de ambos procesos y está centrado en una muestra representativa que consiste en la realización de un dibujo libre y la elaboración de un texto de producción propia. De esta forma, se podrá evaluar en conjunto el proceso evolutivo de la lectoescritura y el dibujo, proporcionar estrategias para el aprendizaje de ésta basadas en los resultados de la investigación y examinar las implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la interacción de ambos procesos.

PALABRAS CLAVE: Lectoescritura, dibujo, interacción, etapas evolutivas.

ABSTRACT

This Final Grade Project (TFG) presents an intervention proposal oriented to the study of the interaction between the evolutionary processes in the different stages of reading and writing and drawing. Both skills develop simultaneously and influence each other as children grow up.

Literacy and drawing are part of an evolutionary process that promotes the integral development of children's cognitive and communicative skills. Therefore, this

research work aims to analyze the plastic and linguistic expression of different models of graphic and textual representation in the infant stage.

The theoretical framework of this research provides the conceptual and theoretical basis on which this research is based and ensures that the findings are significant and relevant to the field of study in question.

The design of this intervention proposal is based on the hypothesis of the interaction of both processes and is centered on a representative sample consisting of a free drawing and the elaboration of a self-produced text. In this way, it will be possible to jointly evaluate the evolutionary process of literacy and drawing, provide strategies for learning it based on the results of the research and examine the implications for teaching and learning of the interaction of both processes.

KEY WORDS: Reading-writing, drawing, interaction, developmental stages.

ÍNDICE

| | | |
|------|---|----|
| 1. | JUSTIFICACIÓN..... | 4 |
| 2. | INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 2.1. | Aspectos de interacción entre lectoescritura y dibujo infantil..... | 7 |
| 2.2. | Elementos relevantes al analizar el dibujo infantil..... | 8 |
| 2.3. | Aspectos importantes en la evolución de la lectoescritura..... | 9 |
| 2.4. | Factores diferenciales en la evolución lectoescritura-dibujo..... | 11 |
| 3. | OBJETIVOS..... | 12 |
| 4. | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 13 |
| 4.1 | La percepción a través de la imagen y el cerebro lector..... | 14 |
| 4.2 | Evolución de la lectoescritura en la etapa de infantil..... | 16 |
| 4.3 | Evolución del trazo en la escritura y el dibujo..... | 19 |
| 4.4 | Desarrollo de la figura humana: Patrones de representación..... | 22 |
| 4.5 | El dibujo infantil y su evolución. Etapas según Lowenfeld..... | 24 |
| 4.6 | La relación de la lectoescritura y el dibujo desde un enfoque Constructivista.. | 28 |
| 5. | DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN..... | 32 |
| 5.1 | Fases de la investigación..... | 33 |
| 5.2 | Participantes..... | 34 |
| 5.3 | Metodología..... | 35 |
| 5.4 | Contextualización..... | 36 |
| 5.5 | Evaluación de la investigación..... | 37 |
| 6. | IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA. ESTUDIO DE CASOS..... | 37 |
| 7. | ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 49 |
| 8. | CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA..... | 54 |
| 9. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 58 |

ANEXOS

Tal y como indica la RAE, en este trabajo se empleará el masculino como neutro sin hacer ninguna discriminación

1. JUSTIFICACIÓN

La etapa infantil es fundamental en el desarrollo cognitivo y creativo de los niños. Durante este período, los niños experimentan cambios significativos en su capacidad para expresarse a través del lenguaje oral, la lectura, la escritura y el dibujo. Partiendo de la propia experiencia profesional en aulas de Educación Infantil, he observado cómo estos procesos evolucionan de manera interconectada, despertando mi interés para investigar más a fondo la relación entre la evolución de la lectoescritura y el dibujo en los niños durante esta etapa.

Resulta interesante examinar las producciones de los niños donde dibujan de acuerdo a sus intereses y preferencias y, al mismo tiempo a través del texto, expresan el mensaje que quieren transmitir sobre esa imagen. Me pregunto si la evolución de dibujo y lectoescritura depende de esta relación, es decir, si representar de forma plástica y textual el mismo contenido favorece el desarrollo de las etapas evolutivas del niño.

En primer lugar, el dibujo es una forma de expresión temprana que los niños utilizan para comunicarse antes de adquirir plenamente las habilidades de lectura y escritura. A través del dibujo, los niños representan su mundo, sus experiencias y sus emociones. A medida que los niños desarrollan su capacidad para representar objetos y situaciones con mayor precisión, también están desarrollando habilidades cognitivas y perceptuales que les serán útiles en el proceso de lectoescritura.

Por otro lado, la lectura y la escritura son habilidades fundamentales para el desarrollo social de los niños. Al mismo tiempo que los niños progresan en su aprendizaje de la lectura y la escritura, también están desarrollando habilidades de pensamiento abstracto, lógica y comprensión. Estas habilidades cognitivas avanzadas también pueden tener un impacto en su capacidad para representar sus ideas y experiencias a través del dibujo.

Además, el dibujo y la escritura comparten elementos comunes, como la representación simbólica, el uso de líneas y formas, y la capacidad de transmitir mensajes y narrativas. A medida que los niños se involucran tanto en la lectoescritura como en el dibujo, pueden desarrollar una mayor comprensión de cómo comunicar ideas visual y textualmente.

Los niños comienzan sus representaciones gráficas a partir de garabatos; éstos evolucionan a lo largo de diferentes etapas hasta que se expresan a través del dibujo y la escritura indistinta y simultáneamente. En este proceso evolutivo, surgen interacciones en las que dibujo y escritura comparten trazos, formas de representación o coherencia expresiva. ¿Se puede entonces afirmar que es una interacción en la que ambas áreas se complementan y se benefician mutuamente para contribuir al desarrollo global del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Asimismo, la investigación existente sobre el tema es limitada y se centra principalmente en aspectos específicos de la lectoescritura o el dibujo, sin abordar la interrelación entre ambos.

Existe una evidencia teórica que sugiere que el dibujo puede ser un precursor importante para la adquisición de habilidades de lectoescritura. Muchos niños comienzan su experiencia con la escritura a través del dibujo, ya que les permite expresar sus ideas y pensamientos de manera visual antes de poder hacerlo a través de la escritura propiamente dicha.

El marco teórico de esta investigación proporciona la base conceptual y teórica sobre la cual se sustenta este estudio. La relevancia y la necesidad de la investigación se establece a partir de las conexiones con teorías existentes y estudios previos de varios autores, que evidencian la relación entre el desarrollo del dibujo en la etapa infantil y la alfabetización temprana. Además, esta revisión del marco teórico ofrece una guía para el diseño del estudio de casos que se va a realizar y asegura que los hallazgos sean significativos y relevantes para el campo de estudio en cuestión. Asimismo, proporciona el contexto adecuado para interpretar los resultados y establecer conclusiones significativas.

En conclusión, al carecer de un marco teórico sólido que apoye la hipótesis que planteo sobre la interacción de la lectoescritura y el dibujo en la etapa infantil, considero necesario abrir una vía de investigación que promueva la búsqueda de fundamentos y relaciones entre ambas áreas. Asimismo, esta investigación pretende contribuir a mejorar las prácticas educativas y promover el desarrollo integral de los niños en su camino hacia la alfabetización temprana y facilitar la expresión creativa de los niños durante esta importante etapa de desarrollo. Los hallazgos podrían ser de gran utilidad para educadores, padres y profesionales del desarrollo infantil, proporcionándoles pautas claras sobre cómo aprovechar el potencial del dibujo como herramienta para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura.

2. INTRODUCCIÓN

La evolución del dibujo infantil y la lectoescritura están estrechamente relacionadas debido a la vinculación mutua durante la etapa de desarrollo infantil. A medida que los niños mejoran su habilidad para dibujar y representar objetos, también adquieren una comprensión más profunda de los elementos visuales y su capacidad para relacionar imágenes con palabras y conceptos escritos. Al mismo tiempo, la adquisición de habilidades de lectoescritura mejora su capacidad para expresarse de manera escrita y representa un estímulo para su desarrollo artístico y su capacidad de representación visual. Esto, a su vez, fortalece su capacidad para reconocer letras, palabras y frases mientras aprenden a leer y escribir.

Desde mis lecturas personales y mi propia experiencia profesional, he reunido diversa información que considero punto de partida para entender los objetivos de esta investigación. Algunas de estas observaciones a tener en cuenta sobre la interacción lectoescritura-dibujo aparecen a continuación.

2.1. Aspectos de interacción entre lectoescritura y dibujo infantil

La conexión entre el dibujo infantil y la lectoescritura radica en que ambas habilidades se desarrollan de manera simultánea. Estos son algunos aspectos en los que estas dos áreas interactúan:

➤ Desarrollo de habilidades cognitivas

El dibujo y la lectoescritura requieren el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales en el dibujo, los niños utilizan habilidades perceptuales espaciales y simbólicas para representar objetos y formas. Estas mismas habilidades cognitivas también son importantes para el reconocimiento y la comprensión de letras, palabras y oraciones durante la lectoescritura.

➤ Desarrollo de habilidades motoras finas

Ambos procesos implican habilidades motoras finas a medida que los niños desarrollan su capacidad para dibujar, también están mejorando su coordinación ojo-mano y su destreza manual. Estas habilidades motoras finas son fundamentales para el desarrollo de la escritura a medida que los niños aprenden a manipular un lápiz o un rotulador para formar letras y palabras.

➤ Representación y asociación simbólica

Tanto el dibujo como la lectoescritura implican el uso de símbolos para representar ideas y conceptos. En el dibujo, los niños utilizan símbolos gráficos para representar objetos y situaciones de la vida real. A medida que los niños adquieren habilidades de lectoescritura, también están aprendiendo a asociar símbolos (letras) con sonidos y significados específicos.

➤ *Desarrollo del lenguaje: Comprensión y Expresión de ideas*

El dibujo y la lectoescritura están vinculados al desarrollo del lenguaje. Según los niños van adquiriendo habilidades de lectoescritura, también están ampliando su vocabulario, mejorando su comprensión del significado de las palabras y desarrollando habilidades gramaticales. Estos avances en el lenguaje también pueden influir en la forma en que los niños representan y expresan ideas a través del dibujo.

El dibujo infantil y la lectoescritura se influyen recíprocamente y se basan en habilidades cognitivas y motoras y lingüísticas compartidas. Al mismo tiempo que los niños desarrollan sus habilidades en una de estas áreas, también pueden observarse avances en la otra. Ambas habilidades son fundamentales en el desarrollo integral de los niños y contribuyen a su expresión creativa y comunicación efectiva.

A medida que los niños crecen y desarrollan sus habilidades motoras, su dibujo evoluciona desde garabatos simples hasta representaciones más detalladas y precisas. Al mismo tiempo, durante este proceso de evolución del dibujo, los niños también están expuestos al lenguaje y la lectura.

Del mismo modo, cuando los niños se sumergen en el mundo de la lectoescritura, su capacidad para comprender y expresar ideas de manera escrita también afecta su dibujo. Aprenden a representar historias y conceptos de manera más organizada y coherente, lo que se refleja en su habilidad para dibujar imágenes más elaboradas y detalladas.

2.2. Elementos relevantes al analizar el dibujo infantil

Por un lado, el dibujo es una forma de expresión muy común entre los niños y puede proporcionar información valiosa sobre su desarrollo emocional, cognitivo y motor. Algunos elementos clave para tener en consideración al analizar el dibujo infantil son:

➤ *Evolución de las etapas del dibujo*

Los niños pasan por diferentes etapas a medida que desarrollan sus habilidades artísticas. Estas fases incluyen el garabato desordenado, el Garabato controlado, la representación de formas básicas, la representación de objetos reconocibles y, finalmente, el dibujo más realista y detallado.

➤ *Progresión del desarrollo de las habilidades plásticas*

A medida que los niños avanzan en sus habilidades artísticas, se puede observar cambios en la precisión, el nivel de detalle, el uso del color y la representación espacial. Estos cambios reflejan el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y perceptuales.

➤ *Representación de los diferentes temas y símbolos*

Los dibujos de los niños a menudo reflejan sus intereses, emociones y experiencias. Pueden representar a su familia, amigos, mascotas o eventos significativos en sus vidas. Además, los niños utilizan símbolos para representar objetos o ideas, lo que muestra su comprensión simbólica.

➤ *Expresión emocional y creativa a través de sus producciones*

El dibujo proporciona a los niños una forma de expresar su creatividad y emociones. Al analizar los dibujos, se puede observar cómo los niños utilizan el arte para transmitir sus sentimientos, deseos y pensamientos internos.

2.3. Aspectos importantes en la evolución de la lectoescritura

La lectoescritura, por otro lado, implica el proceso de aprender a leer y escribir. A medida que los niños adquieren habilidades de lectura, su comprensión del lenguaje y su vocabulario se amplían. Al mismo tiempo, también aprenden a escribir y a expresarse a través de la escritura. Estas habilidades de lectoescritura les permiten comunicarse de manera más efectiva y comprender mejor el mundo que les rodea.

Es un proceso gradual que abarca diferentes etapas y habilidades. Algunos aspectos importantes en su evolución son:

➤ *Consideración de etapas previas al hecho de la escritura: Prelectura y Preescritura*

Antes de comenzar a leer y escribir formalmente, los niños pasan por una etapa de desarrollo previa en la que adquieren habilidades fundamentales relacionadas con el lenguaje y la comunicación. Esto incluye el reconocimiento de letras, desarrollo de vocabulario, la comprensión auditiva, la conciencia fonológica, (la capacidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado), la relación de las letras y sonidos y la comprensión de que el lenguaje escrito representa el lenguaje hablado.

➤ *Desarrollo de la correspondencia letra-sonido*

Dependiendo de la progresión de los niños en su habilidad lectora, comienzan a reconocer las letras del alfabeto, los sonidos que representan y aprenden cómo combinarlos para formar palabras. Esto implica la correspondencia entre letras y sonidos, así como la decodificación y el reconocimiento de palabras.

➤ *Desarrollo de la comprensión lectora*

Mientras los niños adquieren fluidez en la lectura, también desarrollan habilidades de comprensión. Pueden entender el significado de lo que leen, hacen conexiones con sus conocimientos previos y extraen información relevante de los textos.

➤ *Desarrollo paralelo de lectura y escritura convencional*

Los niños también aprenden a escribir de manera convencional. Esto incluye la escritura de letras, palabras o frases.

El proceso de la escritura suele ser paralelo al de la lectura. Los niños comienzan escribiendo trazos y garabatos, luego pasan a escribir pseudoletras y letras y, finalmente, palabras y oraciones.

2.4. Factores diferenciales en la evolución lectoescritura-dibujo

La evolución tanto de la lectoescritura como del dibujo infantil está marcada por unas etapas comunes que coinciden con el desarrollo de la edad evolutiva de los niños. Aún así, influyen diversos factores que interactúan entre sí y hacen que este proceso sea individual y diferente en cada niño. Estos son algunos de los más importantes:

➤ *Factores cognitivos*

Estos incluyen habilidades cognitivas como la memoria, la atención, el razonamiento y la capacidad de procesamiento de información. Los individuos con habilidades cognitivas más desarrolladas pueden tener una ventaja en el aprendizaje de la lectoescritura.

➤ *Factores lingüísticos*

El conocimiento y la comprensión del lenguaje oral son fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura. Los niños que tienen un vocabulario más amplio, una comprensión gramatical más sólida y una conciencia fonológica apropiada tienden a tener un mejor rendimiento en la adquisición de la lectoescritura.

➤ *Factores socioemocionales*

Las actitudes y las experiencias emocionales pueden influir en la motivación y la autoestima de un individuo en relación con la lectoescritura. Un entorno de apoyo, la motivación intrínseca y la retroalimentación positiva pueden fomentar un desarrollo exitoso de la lectoescritura.

➤ *Factores educativos*

La calidad del aprendizaje y los métodos utilizados en el entorno educativo pueden tener un impacto significativo en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Los enfoques pedagógicos efectivos, los materiales didácticos adecuados y la atención individualizada facilitan el aprendizaje de la lectoescritura.

➤ *Factores socioeconómicos y culturales*

El entorno socioeconómico y cultural en el que el niño crece también influye en el desarrollo en la lectoescritura. Los entornos que tienen un acceso más rico a materiales de lectura, recursos educativos y tienen una mayor exposición al lenguaje escrito favorecen la evolución del proceso lectoescritor.

En conclusión, la lectoescritura y el dibujo en la etapa infantil están interconectados y se influyen mutuamente. El desarrollo de habilidades en una área puede facilitar el desarrollo de habilidades en la otra, promoviendo así un crecimiento integral y un enfoque holístico hacia el aprendizaje en los niños, es decir, un enfoque de percepción y de análisis de la realidad de forma integral o global, siendo considerado como un modo de pensamiento natural y muy característico del ser humano, ya que consiste en realizar conexiones entre diversos fenómenos (Arrimada, 2022).

3. OBJETIVOS

A continuación, se detallan los objetivos generales y específicos que persigue este trabajo de investigación:

Objetivos generales:

- Revisar, exponer y analizar la fundamentación teórica sobre la interacción de los procesos evolutivos de la lectoescritura y el dibujo en etapas iniciales.
- Investigar la expresión plástica y lingüística de los casos observados.

- Evaluar el progreso de las distintas fases de lectoescritura y etapas del dibujo infantil a través de los modelos recopilados.
- Proporcionar recomendaciones prácticas para el aprendizaje de la lectoescritura basadas en los resultados de la investigación.

Objetivos específicos:

- Determinar la intencionalidad comunicativa del dibujo y el texto en sus diferentes etapas.
- Examinar las diversas figuras y formas de los dibujos en cada etapa.
- Identificar y evaluar los elementos de la escritura y el dibujo propios de la etapa a la que pertenecen.
- Distinguir entre los modos de representación gráfica: dibujo-escritura.
- Diseñar, planificar e implementar una propuesta de investigación, en relación al estudio de casos.
- Comparar y analizar la información verbal y visual que proporcionan las muestras de dibujo y escritura seleccionadas.
- Comprobar la cohesión existente entre imagen y texto en los diferentes modelos de análisis.
- Analizar y evaluar la propuesta de investigación, así como los resultados obtenidos de la misma.
- Evaluar la comprensión del significado del texto y el dibujo por parte del receptor.
- Explorar la relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el dibujo infantil.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este marco teórico busca comprender cómo se desarrolla la interacción de la lectoescritura y el dibujo a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo infantil y cómo puede ser aprovechada de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ambos. Esto implica revisar distintas teorías y enfoques, además de los trabajos realizados por diversos autores sobre el tema objeto de investigación.

4.1. La percepción a través de la imagen y el cerebro lector

Una tradición muy antigua, especula que la escritura comenzó con la representación pictórica de las formas naturales. Esta perspectiva ya era popular en el siglo XVIII, como lo demuestra el artículo “Escritura” en la enciclopedia de Diderot y d'Alembert:

Esta manera de comunicar nuestras ideas mediante marcas y figuras consistía inicialmente en dibujar al natural las imágenes de las cosas. Así, para expresar la idea de un hombre o de un caballo, uno representa la forma de uno o del otro. El primer intento de escritura fue, como podemos ver, una simple pintura; sabíamos pintar antes de saber escribir. (Dehaene, 2014, pág. 220)

Aún así, desde la prehistoria, los dibujos de animales conviven con un rico conjunto de formas no figurativas, series de puntos, líneas paralelas, tableros de ajedrez, curvas abstractas... Esto demuestra que el simbolismo parece ser tan antiguo como el arte mismo y que los contornos de estos primeros símbolos a veces se parecen a nuestras letras. Poseían cerebros preparados para el lenguaje como los nuestros. Por lo tanto, no había una razón por la que no pudieran intentar expresar mediante la escritura sus ideas abstractas, combinando dibujos y símbolos para transmitir mensajes, como apunta Dehaene (2014).

Por esta razón, también es interesante poner el foco de atención en la combinación de dibujos y símbolos en las producciones de los niños como forma de transmitir mensajes y, así, determinar el desarrollo de la lectoescritura y el dibujo en las diferentes fases evolutivas de la etapa infantil.

De la misma forma, Dehaene (2014) especifica que el dibujo fue el invento que puede haber sido la primera manipulación humana intencional de su sistema nervioso. El dibujo sólo funciona porque tenemos células que están dotadas de una propiedad que se disparan en respuesta al contorno de los objetos, sin que importe si este contorno es una sola línea (como en un dibujo) o la unión de dos superficies (como en una escena en la vida real). Con los grabados y los dibujos, la humanidad inventó la primera forma de autoestimulación neuronal.

Por otro lado, Kellogg (1981) se refiere a la teoría de la *Gestalt*, que subraya la importancia de los patrones y de la organización en la percepción. “*Gestalt*” significa forma, y la teoría de la *Gestalt* sostiene que cuando un niño mira a sus garabatos, la retina de sus ojos ve millones de puntos reflejados por las líneas y el papel. El cerebro del niño debe organizarlos en “*Gestalts*” significativas, esto es, en “*Gestalt*” que “tengan sentido”. La teoría de la *Gestalt* subraya también la fase fisiológica de la percepción. La organización perceptiva, según esta teoría, es algo que nace como una característica fisiológica del sistema nervioso. (Kellogg, 1981, pág. 22).

Como los garabatos se hallan vinculados a la percepción y la percepción se halla vinculada al cerebro, las teorías sobre el arte infantil habrán de fijar su atención tarde o temprano en el funcionamiento del cerebro. El psicólogo de la *Gestalt* W. Kohler (en Vernon, 1962, pág. 52), ha propuesto la hipótesis de que hay ciertas funciones fisiológicas del cerebro responsables de la tendencia a organizar los datos visuales en figuras agradables o “buenas”, esto es, que tengan simetría, sencillez, y regularidad. (Kellogg, 1981, pág. 42).

De este modo, los niños pasan por cuatro estadios sucesivos -patrones, figuras, dibujos y expresiones pictóricas- a través de sus propias actividades y percepciones. (Kellogg, 1981, pág. 51).

De acuerdo a este enunciado, es el niño el que explora sus propias capacidades y recorre diferentes etapas a través de sus experiencias. El niño comprende el mundo que le rodea a medida que evoluciona su percepción de la imagen. Sus figuras se vuelven cada vez más complejas y, de esta forma, también podemos pensar que las formas para la escritura se desarrollan de una forma similar.

Asimismo, D.O. Hebb (1961) explica que las configuraciones totales son una guía para la percepción infantil de la figura y no así las partes pequeñas de los dibujos. Afirma que las partes y los todos se perciben a través de diferentes procesos mentales. La facultad de ver un todo, una *Gestalt*, es innata, mientras que la capacidad para ver las partes se debe adquirir mediante la continua actividad del ojo y del cerebro. (Kellogg, 1981, pág. 49).

Las imágenes estéticas mentales que produce el arte infantil vendrían a reflejar una inteligencia similar a la necesaria para aprender a leer. Si el niño logra aprender a

ver ciertas *Gestalts* artísticas es capaz de aprender *Gestalts* lingüísticas. Los niños desean espontáneamente aprender las de su arte, pero deben ser convenientemente motivados para que se suscite en ellos el deseo de aprender las del lenguaje, y luego habrán de recibir la ayuda necesaria para hacerlo. Aprender el significado de las *Gestalts* artísticas y de las lingüísticas supone dos tipos de actividad mental a un tiempo semejantes y distintos, y ambas son aspectos inseparables del desarrollo de la inteligencia en la niñez. El arte surge antes, luego no puede ignorarse sin arriesgarse a cometer graves errores educativos, según Kellogg (1981, pág. 200).

Esta afirmación nos conduce directamente a la cuestión presentada en este trabajo de investigación, con la hipótesis que plantea el aprendizaje de la lectoescritura y el dibujo dependiente de aspectos inseparables para el desarrollo global del niño a través de las diferentes etapas evolutivas.

4.2. Evolución de la lectoescritura en la etapa infantil

El mundo que rodea al niño es, también, un mundo gráfico. Ven objetos reales y además representaciones y signos diversos (Maruny, LI., Ministral, M., Miralles, M., 1998).

Estos autores (Maruny, LI., Ministral, M., Miralles, M., 1998) desarrollan una serie de fases que caracterizan el proceso lectoescritor del niño en la etapa infantil:

En primer lugar, la primera diferenciación que establecen los niños se refiere a distinguir entre los dibujos, por una parte, y otros signos, como letras, números, grafías diversas, etcétera. En realidad, la mayoría de los niños al llegar a la escuela ya han establecido la diferencia entre dibujar y escribir, pero no todos.

Los *grafismos primitivos* (garabatos, pseudo-letras) son los primeros intentos infantiles al escribir; estos producen unos signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales. Son grafías que intentan parecerse a las letras con mayor o menor fortuna.

El niño advertirá pronto que hay dos clases de signos gráficos, además de los dibujos, letras y números. Al principio los usa indistintamente.

Posteriormente, el niño ya sabe que para escribir se requieren unos signos determinados que no son dibujos ni números. Acerca de estos signos, puede tener determinadas ideas adicionales. Estas ideas pueden referirse a la forma de las letras, a la alineación horizontal de lo que se escribe o bien a la orientación izquierda/ derecha, como señalan Maruny, Ministral y Miralles (1998).

Estos autores también sugieren la idea de que, una vez que ya saben que para escribir se usan unos signos especiales, se plantea el problema de cómo pueden escribirse distintas cosas. En algunos niños aparece un momento evolutivo, en el que las escrituras ocupan toda la anchura de la página. Es lo que se denomina *escritura sin control de cantidad*.

Con este bagaje, el niño ya puede escribir cualquier cosa, es decir, representar mediante signos específicos los nombres de las cosas de las personas, etc. Se trata de una auténtica escritura con leyes personales, no comunicable, si no es con ayuda de la palabra. Pero es que nuestra escritura tampoco es comunicativa para ellos; escribimos unos signos incomprensibles para ellos pero que adquieren significado al leerse. En estos primeros intentos de escritura, puede que aún no haya percibido la diferencia que los adultos hacemos entre las palabras, escriben el mismo conjunto de signos para cualquier cosa. Por ejemplo, utilizan su propio nombre para todo, una especie de llave universal que sirve para escribir cualquier cosa imaginable.

Es en este momento cuando aparecen las *escrituras diferenciadas*. Los niños adquieren rápidamente nuevas diferenciaciones: escriben palabras largas y cortas, letras grandes y pequeñas, variando según criterios establecidos. Incluso tienen ideas muy personales e interesantes acerca de la gramática de lo escrito, como apuntan Maruny, Ministral y Miralles (1998).

Así, pueden escribir partiendo de la idea de que el número de letras de una palabra o el tamaño de las letras está en relación con el objeto que representan. Del mismo modo, utilizan más letras para escribir la misma palabra dependiendo del tamaño de ésta, ya que si el tamaño del objeto representado es mayor, merece más letras. O

bien, para escribir el plural utilizan el recurso de repetir la palabra tantas veces como el número de objetos al que se refiere este plural.

Se puede observar claramente en esta etapa, que la relación de la escritura y el dibujo que representa están fuertemente vinculados y dependen uno del otro. El proceso de aprendizaje del niño se desarrolla de acuerdo con una evolución paralela de ambos, que adquiere sentido para el niño cuando se presentan conectados. Empieza a comprender que las letras pueden representar lo que ve en las imágenes.

En esta etapa aparece la diferenciación en la cantidad, el orden o la variedad de letras. Los niños pueden introducir cambios al escribir distintas palabras, mediante la variación del repertorio de letras utilizadas o introduciendo cambios y diferenciación en cuanto al orden o cantidad de las letras en cada palabra.

La siguiente etapa que aparece en la evolución de la lectoescritura es la *escritura silábica*: cada letra representa un sonido. Dado que la unidad del sonido que se percibe es la sílaba, cada sílaba se representa por una letra o una grafía. En la primera fase de esta etapa casi siempre eligen las vocales para representar las sílabas. Algunos niños, manteniendo la hipótesis silábica, empiezan a escribir con las consonantes, conservando la premisa de hacer corresponder una letra o grafía a cada sílaba.

Posteriormente, el niño descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante y acaba escribiéndolas ambas. De todas formas, la hipótesis silábica -una letra por sílaba- es tan potente y satisfactoria para los niños, que les cuesta mucho renunciar a ella. De forma que transcurre un periodo de tiempo en el que se combina el criterio silábico con escrituras parcialmente alfabéticas. Es decir, nos encontramos con las escrituras *silábico-alfabéticas*.

Finalmente, Maruny, Ministrál y Miralles (1998) diferencian la *escritura alfabética*, en la que el niño llega a escribir todas las letras que escribimos los adultos para representar una palabra. En esta fase aparecen nuevos problemas de escritura: B/V, J/G, H, mayúsculas o minúsculas, la separación de palabras, incluso los acentos.

Siempre estamos aprendiendo a leer y a escribir este proceso de aprendizaje es una construcción progresiva. Pero no es lineal. No se trata de que hoy sepamos una letra y mañana otra.

Aun así, se puede establecer una secuencia de aprendizaje:

1. Escribir = dibujar.
2. Escribir = letras y números.
3. Solo letras. El número de letras y su tamaño dependen de las características del objeto al que nombran.
4. Tantas letras como sílabas tiene el nombre.
5. Tantas letras como fonemas.

Sin embargo, esta secuencia es compleja. A veces coexisten elementos de varias de estas etapas. De la misma forma, no se puede correlacionar la secuencia de aprendizaje con una escala temporal rígida. No existen unos aprendizajes propios de un nivel escolar (de 3, 4 o 5 años). La única aproximación es estadística: la mayoría de alumnos alcanzan la hipótesis alfabética al terminar la educación infantil, pero no se puede establecer esto como criterio universal, como apuntan Maruny, Ministrál y Miralles (1998).

4.3. Evolución del trazo en la escritura y el dibujo

El ojo y el cerebro humano están predispuestos para ver figuras de conjunto y esta predisposición tiene lugar durante la interacción de la mano y el ojo al hacer garabatos; el niño hace figuras con finalidad y claridad crecientes a medida que va creciendo y prefiere las formas equilibradas. Además, los primeros trabajos figurativos del niño están muy influenciados por los garabatos que hizo antes, de forma que los dibujos de Figuras Humanas, Animales, Casas, Plantas y Transportes reflejan los Diagramas, Combinaciones, Agregados, Mandalas, Soles y Radiales que trazó antes (Kellogg, 1981, pág. 254).

La oportunidad de hacer garabatos libremente es importante para dos operaciones decisivas de la inteligencia, la lectura y la escritura. La acción de garabatear favorece la coordinación del ojo y de la mano necesaria para la escritura, y el placer

asociado a los garabatos puede trasladarse a los movimientos -más limitados- de la escritura. Pienso que el niño podría disfrutar en el aprendizaje de las *Gestalts* del lenguaje antes de aprender a leer (Kellogg, 1981, pág. 266).

Al aprender a leer, el niño debe percibir estructuras lineales parecidas a las que ha hecho espontáneamente. Los niños pequeños hacen las letras del alfabeto, tanto mayúsculas como minúsculas, como *Gestalts* artísticas. En arte las letras se colocan, o si o se disponen para completar un patrón o una figura implícita. En lenguaje se disponen en cierto orden dentro de las palabras, y se colocan de izquierda a derecha y de arriba abajo. Al aprender a leer, el niño debe percibir las diferencias entre la disposición estética y la lingüística de las letras, y al aprender a escribir debe poner en práctica esa percepción. (Kellogg, 1981, pág. 267).

La configuración del trazo resulta esencial para progresar en los procesos evolutivos de la lectoescritura y el dibujo en la etapa infantil. Las habilidades motoras finas y la coordinación óculo-manual determinan la realización de las formas y figuras que el niño realiza.

De nuevo, encontramos aspectos comunes que definen el desarrollo de ambas áreas. Como nos refiere Kellogg (1981), los garabatos iniciales facilitan la coordinación necesaria para la posterior escritura y, al mismo tiempo, influyen en los dibujos siguientes que realizan los niños. Asimismo, los modelos que siguen las letras son la conformación de patrones que los niños realizaron primero a partir de diferentes tipos de garabatos.

Según Kellogg (1981), los trazos más significativos en la etapa infantil son los siguientes:

➤ *Garabatos Básicos*

Son estructuras lineales elementales que no requieren control visual. Son veinte clases de trazos que se pueden agrupar en seis categorías de acuerdo con su dirección general, vertical, horizontal, diagonal, circular, alterno y sin movimiento lineal. Todo dibujo, patrón, forma, diseño, símbolo pictórico o lingüístico puede reducirse a sus garabatos componentes, es decir, a sus elementos lineales básicos.

➤ *Los Diagramas*

El análisis del arte infantil puede llevarse a cabo a partir de seis Diagramas, cinco de ellos son figuras geométricas regulares, el rectángulo (incluyendo el cuadrado), el óvalo (incluyendo el círculo), el triángulo, la cruz griega y la cruz de San Andrés. El sexto Diagrama, una figura irregular, sirve para clasificar una gran diversidad de estructuras lineales deliberadas que circundan una superficie irregular. Los Diagramas indican una aptitud creciente para el empleo controlado de las líneas y la utilización de la memoria.

➤ *Las Combinaciones*

Cuando se han unido dos diagramas se da lugar a lo que se denomina una Combinación. Ésta se define en función de su parte dominante y se pueden clasificar en tres categorías, separadas, superpuestas e incluidas. A medida que los niños progresan en el arte espontáneo, van creando gradualmente un sistema de estructuras lineales visiblemente lógico, en el sentido de que una estructura lineal conduce a otra. Las combinaciones ofrecen una vía para determinar y designar una parte importante del proceso del arte espontáneo.

➤ *Los Agregados*

Los Agregados son unidades de tres o más Diagramas. Constituyen el grueso del arte infantil entre los tres y los cinco años. El número de los Agregados posibles es infinito y el niño realiza muchos y complejos durante la etapa infantil.

➤ *Los Mandalas*

Los Mandalas son figuras geométricas dispuestas en estructuras concéntricas. Los Mandalas hechos por los niños son Combinaciones, formadas por un círculo o un cuadrado divididos en cuadrantes por una cruz griega o de San Andrés, o bien Agregados, formados por un círculo o un cuadrado divididos en octavos por la conjunción de ambas cruces. Los círculos o los cuadrados concéntricos son igualmente Mandalas.

➤ *Los Soles*

El Sol es una estructura muy simple pero no aparece hasta que el niño ha trazado Agregados complejos. Se presentan cuando las figuras que realiza están formadas por líneas separadas. Consta de un círculo con el perímetro cortado por varias líneas.

➤ *Los Radiales*

Una estructura Radial es un conjunto de líneas que parten de un punto o de un área reducida. La estructura Radial forma parte de muchos diseños e influye en la colocación de los brazos y las piernas en la Figura Humana.

4.4. Desarrollo de la figura humana: Patrones de representación

El dibujo infantil de la figura humana se refiere a cómo los niños representan a las personas a través del dibujo en sus primeros años de vida. A medida que los niños se desarrollan cognitivamente y adquieren habilidades motoras, su representación de la figura humana evoluciona.

En las primeras etapas, los niños tienden a realizar trazos simples y desorganizados que no se asemejan necesariamente a una figura humana reconocible. Según Kellogg (1981), los primeros dibujos figurativos del niño no se basan principalmente en observaciones de los objetos y personas de su entorno.

A continuación, los niños comienzan a dibujar personas utilizando formas básicas. Por lo general, dibujan una cabeza en forma de círculo con rasgos faciales, como ojos, nariz y boca. También añaden troncos en forma de óvalo y extremidades en forma de palos para representar brazos y piernas. Estas figuras suelen carecer de detalles específicos y suelen ser simbólicas.

A medida que los niños adquieren más habilidades y observan más detalles en su entorno, comienzan a agregar más elementos a sus dibujos de figuras humanas. Pueden incluir manos, pies, ropa, cabello y otros detalles que consideren importantes.

Es importante tener en cuenta que la forma en que los niños dibujan la figura humana puede variar ampliamente, ya que cada niño tiene su propio estilo y ritmo de desarrollo de acuerdo a diferentes etapas evolutivas.

Kellogg (1981) diferencia algunos de los patrones más comunes de representación de la figura humana:

➤ *La Figura Humana en un Agregado*

Es la típica Figura Humana incorporada a un Agregado que no es figurativo. El niño considera la figura como una unidad estética incorporada en la totalidad del dibujo.

➤ *La Figura Humana mandaloide*

Encaja perfectamente en un círculo cruzado, con cabeza, brazos y piernas en equilibrio con la cruz y todo el conjunto dentro de un círculo o un óvalo.

➤ *La Figura Humana Radial*

Tiene brazos caídos que evocan el Sol o, más aún, el Radial. Los brazos se trazan con una longitud que da al conjunto una forma estética.

➤ *La Figuras Humanas en parejas*

Pueden tener un aspecto semejante o mostrar diferencias que hacen a los adultos denominarlos "chico" y "chica". Es difícil determinar qué sexo representan pero, normalmente, la Figura Humana femenina se identifica por el pelo largo, mientras que en la masculina, el pelo es corto.

➤ *La Figuras Humanas en grupos*

Son de igual tamaño todas ellas o bien existe entre ellas una gradación de tamaños, en cuyo caso el grupo se le suele denominar "familia".

➤ *La Figura Humana de cruz griega*

Se utiliza una cruz griega de doble línea para formar el tronco. Se pueden unir brazos y piernas a esta cruz; en esta figura es más importante la estética que el realismo.

➤ *La Figura Humana de cruz latina*

Esta figura tiene los brazos colocados de forma realista en lo alto del tronco. Esta disposición no da la impresión de altura, pero evita el equilibrio de conjunto del Mandala.

4.5. El dibujo infantil y su evolución. Etapas según Lowenfeld

Viktor Lowenfeld (1903–1960) fue un profesor de educación artística en la Universidad Estatal de Pensilvania, que ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística en los Estados Unidos. En 1947 publicó *Creative and Mental Growth*, que se convirtió en el libro más influyente en educación artística durante la última mitad del siglo XX.

Este libro describe las características de las producciones artísticas de los niños en cada edad. Según Lowenfeld (1961), el desarrollo del dibujo pasa por una serie de fases, que en el caso del niño en la etapa infantil son el garabateo y la etapa preesquemática; seguida por otras etapas que pertenecen a niños en etapas superiores tales como la etapa esquemática, pseudonaturalismo y el periodo de la decisión. A continuación, se describirán las primeras fases, propias de los niños en la etapa infantil:

4.5.1. Garabateo

Esta etapa comprende de los 2 a los 4 años de edad. Se inicia desde el primer trazo con movimientos de todo el brazo (dedos, muñeca, codo, hombro) representando evolución en el aspecto psicomotriz. Los garabatos son realizados sin una intención predeterminada y van evolucionando con el transcurrir del tiempo. Pero es hasta los 4 años de edad, cuando las figuras dibujadas comienzan a ser reconocibles. Los primeros trazos son el comienzo de la expresión introduciendo al niño(a) no sólo en el dibujo sino también al aprendizaje progresivo del lenguaje oral y escrito.

Para Lowenfeld (1961), la etapa del garabateo se subdivide en tres categorías, las cuales son:

A. Garabateo sin control o desordenado

Según Lowenfeld y Brittain (1980) “un niño muy pequeño puede encontrar un lápiz más interesante para mirarlo, tocarlo o aun chuparlo” (p.121), en consecuencia, esta primera etapa del desarrollo creativo se da en el niño a partir de los 2 años de edad. Realiza trazos débiles, desordenados, rectos, ligeramente curvos, sin ninguna dirección específica, variando de longitud y dirección. No existe coordinación óculo manual y aún no posee control de su actividad motriz.

A esta edad el niño no tiene una intención de representar algo en específico ya que no intenta reproducir el medio visual circundante, sólo le interesa el placer del movimiento, dejando su huella en el papel que será siempre lo más amplia posible, facilitándole así el progresivo control muscular del gesto. En esta etapa los garabatos van evolucionando a medida que el niño va adquiriendo coordinación motora y pasa a realizar el garabato controlado.

B. Garabateo controlado

Aunque no exista mucha diferencia con los garabatos sin control en esta etapa hay un avance en el aspecto motriz, el niño posee mayor coordinación óculo-manual por lo que se dedica a esta actividad con mayor entusiasmo, es decir, se consigue un control visual sobre lo que realiza; el niño al controlar sus movimientos, disfruta de este descubrimiento, que lo estimula a variar en sus trazos la forma y las dimensiones, notándose trazos verticales, horizontales, circulares y en algunas ocasiones se puede observar el empleo de varios colores. Los trazos son más ordenados; ensaya sobre la forma de agarrar el lápiz y es hasta los tres años de edad que se aproxima a la manera de sostener el lápiz que tiene el adulto.

Siendo la coordinación motora el logro más importante en esta fase, el propósito del niño es el de mover el lápiz sobre el papel, pues todo su placer procede del dominio que va adquiriendo sobre sus movimientos. A medida que el garabato controlado va avanzando, el niño le adjudica un nombre a su garabato y pasa a la etapa del garabato con nombre.

C. Garabato con nombre

Se presenta a los 3 años y medio de edad. El niño ya no dibuja por simple placer motor, sino con una intención; los garabatos no sufren muchas modificaciones con respecto al garabateo controlado, se diferencia de éste cuando para el niño sus trazos tienen un significado y les asigna espontáneamente un nombre. Los mismos trazos pueden simbolizar diferentes cosas y también existe la posibilidad que cambie el nombre de lo que ha dibujado en el transcurso de su actividad creadora.

Es una etapa de gran trascendencia en el desarrollo del niño, es un indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Pasa del placer por el movimiento al pensamiento imaginativo, existiendo ahora una intención previa a la acción.

4.5.2. Etapa Preesquemática

Después que el niño le adjudica un nombre a su garabato se da inicio a esta etapa, que comprende de los 4 a los 7 años de edad. Las representaciones del niño con respecto a cosas o personas son realizadas con mayor detalle y tienen más semejanza con la realidad, aunque se omiten ciertas partes. Los trazos van perdiendo la relación con los movimientos corporales característicos de la etapa del garabateo, evolucionando hacia una representación más definida. Frecuentemente un adulto es capaz de entender el dibujo; apareciendo en este momento las primeras representaciones de objetos y figuras reconocibles para un adulto, ya que anteriormente, el niño daba nombres a grafías incomprensibles para los mayores.

En esta etapa generalmente la motivación para realizar sus dibujos se basa en la representación de la figura humana en forma de sol, pues se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Esta representación se suele denominar “monigote”, “cabeza-pies”, “cabezón” o “renacuajo”. Durante esta fase los símbolos representados varían constantemente, por lo que la figura humana, casa o árbol que represente hoy no será igual al que represente mañana.

Sin embargo, a través de constantes repeticiones expresivas, los dibujos se irán completando con detalles, aunque exista constantemente ausencia de relaciones espaciales. Al mismo tiempo, se organizarán de manera más convencional. Hacia los 7 años de edad, dejará de variar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada cosa, que repetirá continuamente. El niño de esta edad posee poco interés por el cromatismo existiendo poca relación entre los objetos que pinta y su color real. Aunque el niño no está interesado en establecer una determinada relación con el color, disfruta con su utilización. En esta etapa no sólo dibuja la figura humana sino también incorpora en sus creaciones elementos que se encuentran en el medio que le rodea, representando gráficamente todo lo que percibe de su entorno, dando a conocer de esta manera su mundo interior.

4.5.3. Etapa Esquemática

El esquema según Lowenfeld y Brittain (1980) es el “concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto real (...) y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie” (p.173). Siendo el esquema un concepto definido que forma el niño con respecto a los objetos, figuras y personas que conforman el entorno que lo rodean, influye en este esquema la riqueza o pobreza de las experiencias con el medio que está a su alrededor.

Sin embargo, vale resaltar que no es lo mismo un esquema repetido y un estereotipo, pues el primero es flexible presentando variaciones, mientras que el segundo es siempre igual. El esquema puede variar de un niño a otro, debido a que cada uno posee características propias de su personalidad. Llega a esta etapa cuando posee un conocimiento más amplio del mundo que le rodea, comprendiendo esta fase de los 7 a los 9 años de edad.

En la etapa esquemática el niño realiza sus composiciones con ciertas habilidades motoras que se han venido perfeccionando a lo largo del proceso de desarrollo. A esta edad se espera que logre representar un esquema humano con sus detalles

característicos tales como cuerpo, cabeza, brazos, piernas ojos, nariz, boca, cabello, cuello, pies. Incluyendo elementos separados, por ejemplo, manos y dedos.

El principal hallazgo de esta etapa es que el niño descubre que existe un orden en las relaciones espaciales, ya no tiene la concepción de que los objetos se encuentran aislados, sino que establece relaciones entre los elementos, considerándose a sí mismo como una parte del entorno. Al comienzo se inclinará a ubicar los elementos representados en la línea base, es decir, en la parte inferior de la hoja de papel. Luego aparecerá la línea horizonte ubicada en la parte superior de los dibujos. En esta etapa existe una representación muy particular a la cual Lowenfeld (1961) denomina espacio tiempo siendo “diferentes secuencias temporales en un mismo espacio” (p.168).

4.6. La relación de la lectoescritura y el dibujo desde un enfoque Constructivista

El constructivismo es una corriente teórica y pedagógica que se ha desarrollado en el campo de la educación y el aprendizaje. Surgió a principios del siglo XX y, según Carretero (1997), la aportación de las ideas de Piaget y Vygotsky ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo.

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997).

En el enfoque constructivista se considera que los individuos no son simples receptores pasivos de información, sino que son seres activos que construyen significados a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus propias experiencias.

Se considera que el conocimiento no es una entidad fija y definitiva, sino que es flexible y se modifica a medida que los individuos interactúan con nuevas experiencias y situaciones.

Este enfoque pedagógico destaca el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Promueve el aprendizaje social, fomentando la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. Esta perspectiva ha tenido una influencia significativa en la teoría y la práctica educativa y ha llevado a nuevas metodologías y enfoques que buscan promover un aprendizaje significativo y autónomo.

Por lo tanto, los niños inician el aprendizaje de un nuevo contenido basándose en sus ideas y representaciones previas. La información que reciben la hacen suya, la apropian basándose en sus propios esquemas de conocimientos. Así pues, según sus esquemas previos, construirán sus conocimientos de uno u otro modo (Díez de Ulzurrun, 1999, pág. 15).

Por estos motivos, me parece relevante la realización por parte de los niños de producciones propias, dibujo y texto libre, que favorezcan no sólo la creatividad, autonomía o libre expresión, sino también el desarrollo de las diferentes habilidades que se llevan a cabo de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. Estas habilidades marcarán el proceso evolutivo de las distintas etapas de desarrollo del dibujo y la lectoescritura. De esta forma, los niños realizarán sus propias hipótesis en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura o transformarán los diversos elementos del dibujo conforme a su progreso evolutivo.

Pero, como señala Ferreiro (1991), la construcción implica reconstrucción. Esta psicóloga y pedagoga afirma que se puede hablar en sentido estricto de "construcción", usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Esto es lo que los niños hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela (Ferreiro, 1991).

Es en este proceso de reconstrucción cuando el niño se plantea las hipótesis que evolucionan hasta la completa adquisición de la escritura. Si consideramos las primeras hipótesis del niño, siempre están vinculadas al objeto representado, al dibujo. En un primer momento, el niño necesita observar el dibujo para plantear una hipótesis presilábica que tiene una relación directa con ese dibujo. Es interesante preguntarse si el niño podría plantear estas hipótesis sin la referencia de la imagen asociada al objeto.

Como apunta Baez (2019, pág. 74), las hipótesis infantiles constituyen respuestas lógicas a los desafíos que el sistema de escritura alfabético les plantea a medida que sus posibilidades de coordinación y diferenciación, es decir, de operar cognitivamente con el objeto, se complejizan a lo largo de su desarrollo (Baez, 2019)

También es necesario conocer y respetar el momento en que se encuentran los niños para poder movernos a su lado, acompañándoles en su proceso de construcción. Mediante la interacción, el alumnado podrá construir significados, como apunta Díez de Ulzurrun (1999).

Tanto el proceso de lectoescritura como el dibujo infantil siguen un progreso de acuerdo a unas etapas evolutivas, como hemos visto anteriormente, siguiendo y respetando el ritmo y desarrollo global de cada niño. Estas etapas forman parte de un desarrollo global del niño en el que interactúan diversos aspectos y áreas. Seguramente, si nos fijamos en los trazos que realizan los niños cuando escriben y cuando dibujan, encontramos similitudes que nos llevan a pensar que su conocimiento se está construyendo en base a patrones similares y relacionados en ambos ámbitos, que comparten las características de cada etapa.

“La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (Ferreiro, 1990, p. 9).

Así pues, podemos decir que el niño comienza mucho antes de leer, escribir o dibujar a realizar representaciones gráficas del mundo que le rodea. De acuerdo a

las diferentes etapas evolutivas, los primeros garabatos se presentan como el resultado de la necesidad visual y de movimiento del niño. Pero estos trazos son, en realidad, las primeras formas de expresión del niño. Esto sugiere una relación estrecha entre el dibujo y la escritura, ya que ambas se utilizan desde las primeras etapas como formas de expresión. Por lo tanto, esta interacción se basa en la idea de que el dibujo y la escritura son formas complementarias de expresión y representación simbólica en los niños.

Estos trazos progresan a medida que el niño adquiere diferentes habilidades cognitivas, motoras, sociales, atravesando diferentes etapas tanto en la lectoescritura como en el dibujo, compartiendo características, formas y representaciones.

Como señala Baez (2019, pág. 75), el dominio de la representación escrita implica una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización en contextos escolares. También Díez de Ulzurrun (1999, pág. 15) se refiere a este aspecto cuando señala que en el área de lengua, como apuntaba Vygotsky (1979), el aprendizaje escolar nunca empieza desde cero. Tiene una prehistoria que está definida por la interacción que el niño o la niña hayan vivido con el mundo físico y social que le rodea.

La lectura y la escritura son dos actividades complejas que resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura. Según Díez de Ulzurrun (1999), tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados, es decir que leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea.

Así, este modelo constructivista considera la lectura y la escritura dos procesos muy relacionados que en situaciones educativas tienen que abordarse de manera global para garantizar el significado al mismo tiempo, entendiendo que el objetivo básico de la adquisición de la lectoescritura es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural (Díez de Ulzurrun, 1999, pág. 11).

Baez (2019, pág. 76) describe a los niños como sujetos pensantes que, como en otros campos descritos por Piaget, se interrogan y analizan rigurosamente aspectos inherentes a un objeto que se transforma en objeto de conocimiento, es decir, de nuevas preguntas. Así, logran distinguir, en la génesis de la alfabetización, entre las marcas figurativas: los dibujos, y las no figurativas: las letras y los números. Con ello reconstruyen el carácter arbitrario (las letras no reproducen la forma de los objetos) y lineal (las letras se organizan de manera lineal) de las formas que caracterizan nuestra escritura.

“Los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto —para esto sirve el dibujo— y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre” (Ferreiro y Teberosky, 1985, 1979)

Esto llega en una etapa evolutiva en la que el niño empieza a diferenciar la finalidad, por un lado, de la escritura y, por otro, del dibujo. Pero, en este momento, el niño comienza a comprender la cohesión entre el texto y la imagen y realiza producciones escritas narrando la historia que se transmite en el dibujo. Sus producciones alcanzan una información visual más rica y completa y, al mismo tiempo, la intención comunicativa del texto se ajusta completamente a la imagen que se refiere. Resulta relevante prestar atención a esta relación que nos ayuda a comprender mejor la evolución simultánea de la lectoescritura y el dibujo y que merece ser objeto de investigación.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La presente propuesta de investigación tiene como objetivo abordar la hipótesis planteada sobre la interacción de la evolución de la lectoescritura y el dibujo en la etapa infantil, con el fin de profundizar en su comprensión.

Se propone llevar a cabo un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de recolección y análisis de datos, como las hojas de registro. Esta metodología ha sido seleccionada

en función de su idoneidad para responder a los objetivos planteados y para obtener resultados rigurosos y fiables.

Se espera que los resultados obtenidos a partir de esta propuesta contribuyan al conocimiento existente. A continuación, se detallarán las fases de la propuesta, los participantes, la metodología, la contextualización y la evaluación, con el fin de llevar a cabo esta investigación de manera efectiva.

5.1. Fases de la investigación

A continuación, se detallan las distintas fases realizadas para el desarrollo de esta investigación:

➤ *Observación directa de la realidad*

A partir de la observación diaria en la práctica profesional, se advierte la importancia de comprender y analizar la conexión entre el desarrollo de la lectoescritura y el dibujo en las primeras etapas de la infancia, buscando establecer una relación coherente entre ambos procesos.

➤ *Planteamiento de hipótesis*

Partiendo de las observaciones realizadas, se plantea una hipótesis que guíe el proceso de investigación; ésta se irá contrastando a medida que avance la investigación. Esta premisa propone que existe una interacción positiva entre la lectoescritura y el dibujo en la etapa infantil, en la cual el proceso de desarrollo en una de estas áreas puede influir y potenciar la evolución en la otra.

➤ *Revisión y análisis teórico*

Se ha llevado a cabo un análisis y revisión del marco teórico, examinando y evaluando teorías existentes, estudios previos y autores relevantes en el campo de la lectoescritura y el dibujo en etapas iniciales para establecer una base sólida y contextualizar el estudio que se va a realizar.

➤ *Propuesta de intervención*

Tras el análisis de la información recogida, se propone un estudio de casos, analizando diferentes dibujos y escrituras de niños de diferentes edades que se encuentran escolarizados en la etapa de Educación Infantil. Se considera relevante en esta propuesta que los niños realicen un dibujo libre y que lleven a cabo una descripción de la imagen a través de un texto escrito.

➤ *Estudio de casos*

Durante esta fase, se elaborará un estudio de varios dibujos y textos de niños que se encuentran en diferentes etapas de desarrollo tanto en la lectoescritura como en el dibujo.

➤ *Recogida de datos*

Tras visualizar cada dibujo y cada texto, se recopilan los datos en las tres hojas de registro elaboradas para este estudio (ver Anexo 1, Anexo 2 y Anexo 3). Con la información recogida, se puede obtener datos suficientes y una amplia perspectiva para poder contrastarlos con las observaciones previas a la investigación.

➤ *Análisis de datos*

Los datos recogidos se analizan para determinar si han sido alcanzados los objetivos establecidos en el apartado 2 de este documento.

5.2. Participantes

Los participantes en esta investigación son alumnos de diferentes niveles del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil de un colegio concertado situado en una zona urbana de la ciudad de Santander.

5.3. Metodología

En este trabajo de investigación, se utiliza una metodología cualitativa, ya que el objetivo principal es comprender y explorar los fenómenos evolutivos de la lectoescritura y el dibujo infantil desde la perspectiva de los participantes. En el caso de esta investigación sobre dibujo y lectoescritura en educación infantil, la metodología cualitativa permite obtener una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados que los niños atribuyen a estas actividades. Asimismo, este enfoque cualitativo resulta importante en el contexto de esta investigación, por su relevancia dentro del ámbito educativo en las primeras etapas escolares.

Esta metodología se centra en la obtención de datos descriptivos y detallados sobre las producciones y expresiones gráficas y lingüísticas de los niños involucrados en el estudio.

La utilización de la metodología cualitativa permite una comprensión profunda y detallada de los fenómenos estudiados en la investigación (lectoescritura y dibujo infantil). Se busca obtener información rica y contextualizada sobre este tema de estudio específico.

Desde una perspectiva de los participantes, permite entender los significados que los niños atribuyen a sus experiencias lectoras y artísticas y cómo interpretan su entorno a través de sus producciones. Asimismo, es una metodología flexible y se adapta a medida que se recopilan los datos, lo cual permite ajustar las preguntas a medida que se obtienen nuevos conocimientos.

Por otro lado, el empleo de una metodología cualitativa en este estudio tiene como base un diseño de investigación holístico, que reconoce la complejidad de los fenómenos estudiados y busca capturar múltiples dimensiones de los mismos para obtener una imagen completa, comprensiva y realizar conexiones entre los diversos fenómenos que son objeto de estudio (lectoescritura y dibujo infantil).

De la misma forma, esta metodología utilizada es útil en esta investigación para realizar la formulación de hipótesis. Además, a través de la exploración de las

experiencias de los participantes, se pueden identificar patrones, relaciones y conceptos que pueden formar la base para futuras investigaciones y desarrollo teórico.

En primer lugar, se debe desarrollar un diseño de investigación que establezca los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación y los métodos que se utilizarán. En este caso, la investigación se centraría en comprender cómo los niños experimentan y perciben el dibujo y la lectoescritura en la educación infantil.

La recopilación en esta investigación cualitativa implica una combinación de técnicas, como observación, recogida de datos y análisis de documentos. Para este estudio, se realizan observaciones en el aula mientras los niños dibujan y participan en actividades de lectoescritura. Igualmente, los métodos de recogida de datos a través de las hojas de registro contribuyen al sucesivo análisis de documentos.

Posteriormente, se lleva a cabo el análisis de datos, que implica una exploración detallada y sistemática de los materiales recopilados. El análisis puede implicar la identificación de temas y patrones emergentes, la codificación de datos y la búsqueda de conexiones y relaciones entre diferentes ideas.

Una vez completado el análisis de los datos, se deben interpretar los resultados. Esto implica reflexionar sobre los hallazgos clave y buscar conexiones con teorías existentes o perspectivas relevantes en el campo.

En definitiva, esta metodología posibilita el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los fenómenos objetos de esta investigación, atendiendo a sus procesos dinámicos y a sus transformaciones y cambios a lo largo de la etapa infantil.

5.4. Contextualización

El estudio de casos se lleva a cabo en el ámbito escolar. En torno a la libre expresión textual, se trata de enfocar el estudio a partir de la autonomía de los niños en el proceso de lectoescritura, donde se respeta el ritmo de cada uno de ellos y las producciones parten de la propia elaboración de hipótesis silábicas. De la misma

manera, el dibujo libre tiene en cuenta el potencial creativo del niño, que facilita la expresión individual y la adecuada identificación en la etapa evolutiva en la que se encuentra.

5.5. Evaluación de la investigación

Se realiza la evaluación de los datos recogidos a través de diferentes hojas de registro, creadas para esta investigación, “Hoja de registro 1. Análisis descriptivo de la imagen” (ver Anexo 1), “Hoja de registro 2. Análisis descriptivo del texto” (ver Anexo 2) y “Hoja de registro 3. Análisis cualitativo del texto y la imagen” (ver Anexo 3), que reflejan un análisis descriptivo de cada texto e imagen y un análisis cualitativo de ambas muestras.

Asimismo, se efectúa la valoración de los resultados de la lectoescritura de acuerdo a las diferentes hipótesis que se plantean, mediante la transcripción de las mismas. Para esta evaluación, se recopilan los datos en la “Hoja de registro 4. Transcripción de textos” (ver Anexo 4).

6. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA. ESTUDIO DE CASOS

Se propone la elaboración de un dibujo libre, acompañado de un breve texto descriptivo de la imagen, a niños de diferentes edades que están escolarizados en la etapa de Educación Infantil de un colegio concertado de la ciudad de Santander. Posteriormente, se procede al estudio de casos significativos que se encuentran en diferentes etapas de dibujo y lectoescritura y que se adjuntan en el Anexo 5. A partir de las siguientes hojas de registro, se realiza la recogida de datos de cada uno de ellos:

➤ Hoja de registro 1. Análisis descriptivo de la imagen

| Análisis descriptivo | Etapa | Elementos | Trazo | Esquema corporal |
|--|---------------------|--|---|--|
|  <p>Dibujo 1</p> | Garabato con nombre | <ul style="list-style-type: none"> - Soles - Líneas múltiples - Radiales | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Redondeado - Recto | No aparece |
|  <p>Dibujo 2</p> | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana - Soles - Agregados - Diagramas - Radiales - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Débil - Círculo cortado - Círculo imperfecto | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana mandaloide - Sin rasgos faciales |
|  <p>Dibujo 3</p> | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana - Agregados - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Redondeado - Recto - Concéntricos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana alargada y sin brazos - Cabeza, cuerpo y piernas proporcionados |
|  <p>Dibujo 4</p> | Garabato con nombre | <ul style="list-style-type: none"> - Agregados - Diagramas - Puntos - Líneas paralelas | <ul style="list-style-type: none"> - Discontinuo - Débil - Curvos - Rectos | - Figura humana a partir de agregados |
|  <p>Dibujo 5</p> | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinaciones - Agregados - Mandalas - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Círculo imperfecto - Curvos y rectos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana en forma de cruz latina - Desproporcionada y bastante completa |
|  <p>Dibujo 5</p> | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinaciones - Agregados - Mandalas - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Círculo cortado - Curvos y líneas rectas - Círculo concéntrico | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana alargada - En forma de cruz griega |

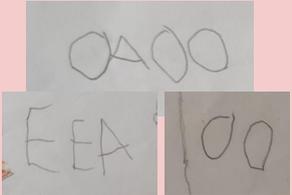
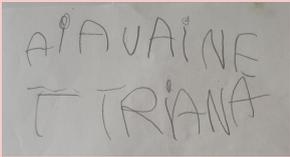
| | | | | |
|---|----------------------|---|---|--|
| Dibujo 6 | | <ul style="list-style-type: none"> - Elementos sueltos aleatorios | | |
|  Dibujo 7 | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinaciones - Soles - Radiales - Formas flotantes - Elementos sueltos aleatorios | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Débil - Curvos y rectos - Círculos imperfectos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana mandaloide - Extremidades hechas de palotes |
|  Dibujo 8 | Preesquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinaciones - Agregados - Soles - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Concéntricos - Curvos y rectos - Ondas | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana mandaloide - Figura humana bastante completa |
|  Dibujo 9 | Esquemática (Inicio) | <ul style="list-style-type: none"> - Radiales - Diagramas - Combinaciones - Soles - Líneas paralelas - Diferentes perspectivas - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Zig-zag - Círculo perfecto | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Figura humana completa y proporcionada |
|  Dibujo 10 | Esquemática (Inicio) | <ul style="list-style-type: none"> - Agregados - Diagramas - Combinaciones - Radiales - Transición: línea de base - Formas flotantes - Diferentes perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Concéntricos | <ul style="list-style-type: none"> - Figuras humanas en grupos - Mismo tamaño - Figura humana de cruz griega - Ausencia de elementos |
|  Dibujo 11 | Esquemática (Inicio) | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Soles - Agregados - Formas flotantes - Transición: línea de base | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Cabeza desproporcionada |

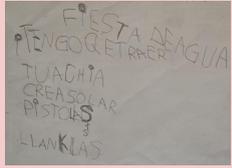
| | | | | |
|---|----------------------|--|---|--|
| | | - Diferentes perspectivas | | |
|  <p>Dibujo 12</p> | Esquemática (Inicio) | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Soles - Agregados - Superposiciones - Formas flotantes | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Cabeza y brazos desproporcionados - Completa |
|  <p>Dibujo 13</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Agregados - Superposiciones - Transición: línea de base | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Zig-zag - Ondas | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Figuras humanas en grupos - Diferentes tamaños (familia) |
|  <p>Dibujo 14</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Soles - Agregados - Transición: línea de base | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Líneas paralelas - Triángulos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz griega - Figuras humanas en grupos - Mismo tamaño - Hechas con triángulos |
|  <p>Dibujo 15</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Agregados - Superposiciones - Formas flotantes - Transición: línea de base | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Cruz - Cuadrados - Zig-zag | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Figuras humanas en grupos - Mismo tamaño |
|  <p>Dibujo 16</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Soles - Radiales - Agregados - Superposiciones | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Triángulos - Superposiciones | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Figuras humanas en grupos - Mismo tamaño - Hechas con triángulos |

| | | | | |
|---|-------------|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Transición: línea de base - Línea de horizonte | | |
|  <p>Dibujo 17</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Soles - Agregados - Superposiciones - Línea de horizonte - Transición: línea de base - Diferentes perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Óvalo - Rectángulos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Desproporcionada |
|  <p>Dibujo 18</p> | Esquemática | <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Combinados - Agregados - Transición: línea de base - Línea de horizonte | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo - Firme - Curvos y rectos - Círculo perfecto - Ondas - Triángulos | <ul style="list-style-type: none"> - Figura humana de cruz latina - Figuras humanas en grupos - Diferentes tamaños (familia) - Figura humana alargada (piernas) |

➤ *Hoja de registro 2. Análisis descriptivo del texto*

| Análisis descriptivo | Fase | Grafomotricidad | Tipo/tamaño de letras | Hipótesis |
|---|---------------------------|--|---|------------------|
|  <p>Texto 1</p> | Escritura no diferenciada | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Grafismos primitivos - Pseudo-letras | - No aparecen |
|  <p>Texto 2</p> | Escritura diferenciada | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | - Pseudo-letras | - Escritura fija |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
|  <p>Texto 3</p> | <p>Escritura diferenciada:</p> <p>Hipótesis presilábicas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y concéntricos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Grandes | <ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis de cantidad y orden |
|  <p>Texto 4</p> | <p>Escritura diferenciada</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Pseudo-letras | <ul style="list-style-type: none"> - Escritura fija |
|  <p>Texto 5</p> | <p>Escritura diferenciada:</p> <p>Hipótesis presilábicas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Diferentes tamaños | <ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis según las características del objeto |
|  <p>Texto 6</p> | <p>Escritura silábica</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas | <p>Hipótesis silábicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocales - valor sonoro |
|  <p>Texto 7</p> | <p>Escritura silábica</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas | <p>Hipótesis silábicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocales - valor sonoro |
|  <p>Texto 8</p> | <p>Escritura silábica</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Pseudo-letra - Grandes | <p>Hipótesis silábicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - con/sin valor sonoro |
|  <p>Texto 9</p> | <p>Escritura silábico-alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de dcha-izqda | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - En espejo - Pequeñas - Grandes | <p>Hipótesis silábicas y alfabéticas</p> |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|--|
|  <p>Texto 10</p> | <p>Escritura silábico-alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos, curvos y concéntricos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Diferentes tamaños | <p>Hipótesis silábicas y alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 11</p> | <p>Escritura silábico-alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Pequeñas - Grandes | <p>Hipótesis silábicas y alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 12</p> | <p>Escritura alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Grandes - Minúsculas | <p>Hipótesis alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 13</p> | <p>Escritura alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Pequeñas | <p>Hipótesis alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 14</p> | <p>Escritura alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Grandes y pequeñas | <p>Hipótesis alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 15</p> | <p>Escritura alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba/ arriba-abajo - Trazo horizontal: de izqda-dcha | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Grandes | <p>Hipótesis alfabéticas</p> |
|  <p>Texto 16</p> | <p>Escritura alfabética</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba/ arriba-abajo | <ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas - Pequeñas | <p>Hipótesis alfabéticas</p> |

| | | | | |
|------------------------|----------------------|--|--------------------------------------|-----------------------|
| | | - Trazo horizontal: de izqda-dcha | | |
| <p>Texto 17</p> | Escritura alfabética | - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba/ arriba-abajo - Trazo horizontal: de izqda-dcha | - Mayúsculas - Grandes y pequeñas | Hipótesis alfabéticas |
| <p>Texto 18</p> | Escritura alfabética | - Trazos rectos y curvos - Trazo vertical: de abajo-arriba/ arriba-abajo - Trazo horizontal: de izqda-dcha | - Mayúsculas - Grandes y pequeñas | Hipótesis alfabéticas |

➤ *Hoja de registro 3. Análisis cualitativo del texto y la imagen*

- 3.1

| Análisis cualitativo texto/imagen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|-----------|--------------------------------------|--|--|--|--|
| Expresión Plástica/ lingüística | Estética | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa |
| Intención comunicativa | No existe | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva |
| Cohesión texto/imagen | No existe | El texto nombra al conjunto dibujado | El texto nombra los elementos de la imagen | El texto nombra los elementos de la imagen | El texto nombra los elementos de la imagen | El texto nombra los elementos de la imagen |
| Significado para el receptor | No existe | No existe | No existe | No existe | El receptor puede intuir el significado | No existe |
| Información visual/verbal | Ninguna | Específica: familiar | Específica: amistad | Específica: familiar | Específica cumpleaños | Determinada: Robot, pelota |

- 3.2

| Análisis cualitativo texto/imagen | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|--|--|--------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Expresión Plástica/ lingüística | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa |
| Intención comunicativa | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva | Informativa | Informativa | Informativa |
| Cohesión texto/imagen | El texto nombra los elementos de la imagen | El texto nombra los elementos de la imagen | El texto describe la imagen | El texto narra la secuencia de imágenes | El texto narra la secuencia de imagen | El texto narra la secuencia de imagen |
| Significado para el receptor | No existe | El receptor puede intuir el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado |
| Información visual/verbal | Concreta: estrella, corazón, flor | Específica: amistad | Específica: naturaleza | Explicativa | Explicativa | Explicativa |

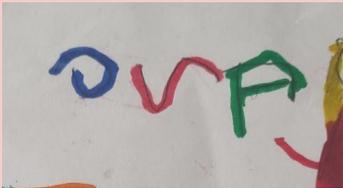
- 3.3

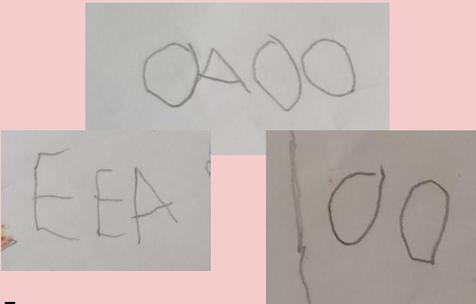
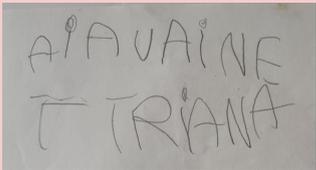
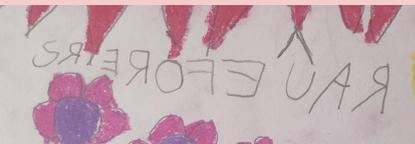
| Análisis cualitativo texto/imagen | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|--|---|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Expresión Plástica/ lingüística | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa | Estética y comunicativa |
| Intención comunicativa | Informativa | Informativa | Descriptiva | Informativa | Informativa | Informativa |
| Cohesión texto/imagen | El texto narra la secuencia de imágenes | El texto narra la secuencia de imagen | El texto nombra la secuencia de imagen y enumera elementos | El texto narra la secuencia de imagen | El texto narra la secuencia de imagen | El texto narra la secuencia de imagen |
| Significado para el | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado | El receptor comprende el significado |

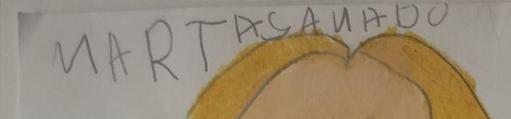
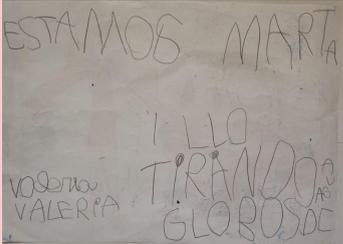
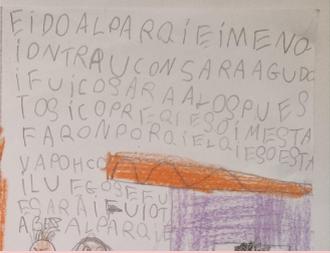
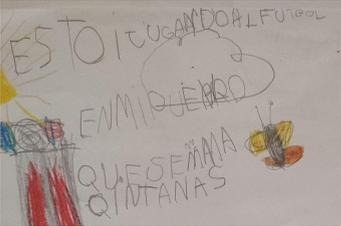
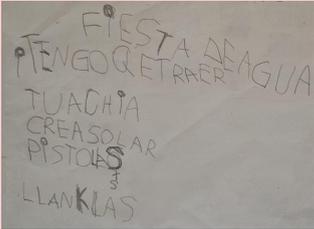
| | | | | | | |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| receptor | | | | | | |
| Información visual/verbal | Explicativa | Explicativa | Explicativa | Explicativa | Explicativa | Explicativa |

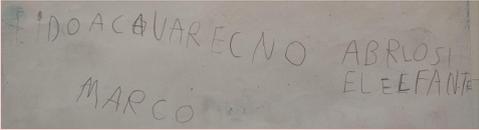
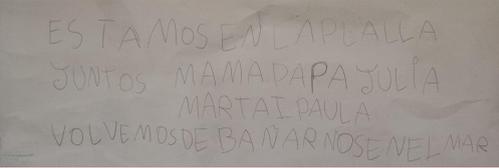
Asimismo, se efectúa la valoración de los resultados de la lectoescritura de acuerdo con las diferentes hipótesis que se plantean, mediante la transcripción de las mismas. Para esta evaluación, se recopilan los datos en la siguiente hoja de registro:

➤ *Hoja de registro 4. Transcripción de textos*

| Texto | Transcripción |
|--|--|
|  <p>Texto 1</p> | <p>Sin transcripción (La autora se llama Eva. Utiliza repetidamente la pseudo letra de su nombre)</p> |
|  <p>Texto 2</p> | <p>FAMILIA (la autora se llama Noa. Utiliza las letras de su nombre para escribir otras palabras)</p> |
|  <p>Texto 3</p> | <p>SARA CARMEN (la autora se llama Lucía. Utiliza las letras de su nombre para escribir otras palabras) (Combina las letras de su nombre en diferente orden y cantidad porque son dos palabras distintas)</p> |
|  | <p>PAPÁ MAMÁ (el autor se llama Enrique. Utiliza las letras de su nombre para escribir otras palabras)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Texto 4</p> | |
| <p>5</p>  <p>Texto</p> | <p>TARTA (El texto ocupa el mismo espacio que el largo del dibujo de la tarta)</p> <p>CHOCOLATE (el texto corresponde con el largo del dibujo de la tarta)</p> <p>IZAN (sabe escribir el nombre de Izan porque es un compañero de clase)</p> |
| <p>Texto 6</p>  | <p>ES UN ROBOT</p> <p>PELOTA</p> <p>PELOTA</p> |
| <p>Texto 7</p>  | <p>CORAZÓN</p> <p>ESTRELLA</p> <p>FLOR</p> |
| <p>Texto 8</p>  | <p>AMIGAS</p> <p>VIRGINIA Y TRIANA (es la autora)</p> |
| <p>Texto 9</p>  | <p>PRADO DE FLORES</p> |
| <p>Texto 10</p>  | <p>ESTOY EN LA PLAYA.</p> <p>FUI A LA PLAYA CON PAPÁ Y CON MI MAMÁ Y ME BAÑÉ EN EL MAR.</p> <p>HE ESTADO EN LA RASCA. COMÍ POLLO Y PATATAS.</p> |

| | |
|--|--|
|  <p>Texto 11</p> | <p>MARTA ESTÁ NADANDO</p> |
|  <p>Texto 12</p> | <p>ESTAMOS MARTA Y YO TIRANDO GLOBOS DE AGUA.</p> |
|  <p>Texto 13</p> | <p>HE IDO AL PARQUE Y ME HE ENCONTRADO CON SARA AGUDO. Y FUI CON SARA A LOS PUESTOS. Y COMPRÉ QUESO Y ME ESTAFARON PORQUE EL QUESO ESTABA POCHO. Y LUEGO SE FUE SARA Y FUI OTRA VEZ AL PARQUE.</p> |
|  <p>Texto 14</p> | <p>ESTOY JUGANDO AL FÚTBOL EN MI PUEBLO, QUE SE LLAMA QUINTANAS.</p> |
|  <p>Texto 15</p> | <p>FIESTA DE AGUA</p> <p>TENGO QUE TRAER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TOALLA - CREMA SOLAR - PISTOLAS - CHANCLAS |
|  <p>Texto 16</p> | <p>FUIMOS CORRIENDO HASTA LA OTRA ESQUINA DE LA PLAYA A COMPRAR UN HELADO, Y NOS BAÑAMOS EN EL MAR.</p> |

| | |
|---|---|
|  <p>HE IDO A CABÁRCENO A VER LOS ELEFANTES. MARCO</p> | <p>HE IDO A CABÁRCENO A VER LOS ELEFANTES.</p> |
|  <p>ESTAMOS EN LA PLAYA JUNTOS MAMÁ, PAPÁ, JULIA, MARTA Y PAULA. VOLVEMOS DE BAÑARNOS EN EL MAR.</p> | <p>ESTAMOS EN LA PLAYA JUNTOS MAMÁ, PAPÁ, JULIA, MARTA Y PAULA. VOLVEMOS DE BAÑARNOS EN EL MAR.</p> |

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta en relación con los objetivos, tanto generales como específicos, que figuran en el Apartado 2 de este documento. En relación con los objetivos generales, el desarrollo de trabajo llevado a cabo ha permitido lograr la consecución de estos. Así, se ha diseñado, planificado y elaborado la propuesta de investigación, en relación con un estudio de casos referente a la interacción de los procesos evolutivos del dibujo y la lectoescritura en la etapa infantil. Para ello, se ha realizado una revisión teórica sobre ambos procesos. Por último, se han evaluado y analizado los datos obtenidos durante el estudio. Con relación a los objetivos específicos, los resultados son expuestos en este mismo apartado.

Los participantes en este estudio realizaron diferentes tipos de dibujos o textos, de acuerdo con sus preferencias y vivencias personales y se seleccionó una muestra representativa de distintas etapas de la lectoescritura y del dibujo.

En primer lugar, se observa, en las diferentes muestras, los elementos propios de cada etapa evolutiva objeto de la investigación. Al examinar cada una de ellas, se encuentran características comunes tanto en la imagen como en el texto. De la misma forma, se muestran las diferencias que distinguen una etapa de otra.

Al examinar los dibujos realizados por los participantes en cada etapa de esta propuesta, observamos los elementos visuales presentes en los dibujos, los diferentes trazos realizados y el esquema corporal que se representa. Así, se identifican patrones comunes en los dibujos de la misma etapa, como se puede advertir en las muestras correspondientes a la etapa del garabato con nombre (Dibujo 1 y Dibujo 4), donde se aprecian elementos básicos como soles, líneas múltiples, con trazos redondeados o la utilización de agregados para el esquema corporal.

De acuerdo el dibujo de los niños evoluciona, la utilización de variadas formas y combinaciones supone un cambio significativo en la elaboración de sus producciones. En la etapa preesquemática, predomina la representación de la figura humana mandaloide (Dibujo 2, Dibujo 7 y Dibujo 8), aunque comienzan a aparecer figuras en forma de cruz latina o griega en fases más avanzadas de esta etapa, como podemos advertir en los dibujos 5 y 6.

El uso de elementos como agregados, diagramas, soles o combinaciones es habitual en este periodo (Dibujo 2, Dibujo 3, Dibujo 5, Dibujo 6, Dibujo 7 y Dibujo 8). Pero una de las características más significativas de esta etapa, y que podemos apreciar en los dibujos anteriores, es la presencia de formas flotantes.

En la última etapa objeto de estudio, esquemática, la figura humana evoluciona y aparece en la mayoría de los casos en forma de cruz latina a excepción de los dibujos 10 y 14, donde aparecen en forma de cruz griega. De la misma manera, los detalles característicos del esquema corporal, como cuerpo, cabeza, brazos, piernas, ojos, nariz, boca, cabello, cuello, pies, manos y dedos aparecen de forma progresiva a lo largo de las etapas de desarrollo, como se observa en las sucesivas muestras de la investigación.

Asimismo, en esta etapa, se advierte un elemento que marca la evolución de la etapa anterior a ésta, la línea base, como elemento de transición entre las partes del dibujo: tierra, cielo y agua. Este elemento se presenta en todos los dibujos desde el 9 al 18; en algunos casos no aparece dibujado pero el posicionamiento de las figuras humanas y otros elementos en la parte baja de la hoja indica que se toma ésta como línea base de la producción (Dibujo 9, Dibujo 12, Dibujo 13, Dibujo 14 y

Dibujo 17). Por otro lado, podemos observar también la evolución en esta etapa por el empleo de varias perspectivas en la misma imagen, como se aprecia en los dibujos 9, 10, 11 y 17.

La evolución del trazo se hace significativa a medida que los niños evolucionan en su proceso de aprendizaje. Se aprecia en las producciones un desarrollo que progresa desde simples trazos curvos y rectos en las primeras etapas, como se observa en los dibujos 1, 2, 3 y 4, pasando por la elaboración de círculos imperfectos (Dibujo 5, Dibujo 6 y Dibujo 7), hasta encontrar en la etapa esquemática diversidad de trazos, como ondas en todos ellos, zig-zag en los dibujos 9 y 13 o diferentes formas geométricas, como triángulos (Dibujo 14, Dibujo 16 y Dibujo 18), cuadrados o rectángulos en los dibujos 15 y 17 respectivamente, y círculos perfectos en todas las imágenes de esta etapa.

En cuanto a la escritura, me parece relevante observar en las distintas producciones la evolución de la grafomotricidad, el tipo y tamaño de las letras, así como el tipo de hipótesis que plantean los niños en las diferentes etapas evolutivas.

En primer lugar, hay que destacar la progresión del tipo y tamaño de letra en las escrituras recogidas. En las dos primeras (Texto 1 y Texto 2) podemos observar la utilización de pseudoletas, que combinan con grafismos primitivos en la primera fase y van desapareciendo a medida que los niños cambian de etapa evolutiva. Otra nota característica que se puede apreciar en este estudio es que el tamaño de las letras disminuye proporcionalmente a la progresión de las fases en las que se encuentran los niños. Así, por ejemplo, en los textos que corresponden a la etapa diferenciada (Texto 3, Texto 4 o Texto 5) el tamaño de las letras es muy grande en relación al conjunto representado en el papel. Si continuamos examinando las muestras que corresponden a etapas posteriores la dimensión que ocupa en la hoja el texto disminuye a medida que avanzamos en las fases del aprendizaje de la lectoescritura. Es interesante observar cómo en las producciones de la etapa de escritura silábico-alfabética y las de la escritura alfabética coinciden una combinación de letras más grandes con otras más pequeñas, que reflejan el proceso de cambio de una fase a otra (Texto 9, Texto 10, Texto 11, Texto 14, Texto 17 o Texto 18).

La combinación de trazos rectos y curvos coincide en todos los textos analizados. Predominan las líneas rectas trazadas con más precisión que las formas curvas. A medida que los niños perfeccionan sus habilidades motoras finas, el trazo curvo adquiere más precisión, coincidiendo con la progresión a lo largo de las diferentes etapas evolutivas. En cuanto al trazo horizontal, la tendencia es siempre izquierda-derecha a excepción del texto 9, que presenta la direccionalidad derecha-izquierda, coincidiendo con la escritura en espejo, muy habitual en esta etapa en la que las habilidades visuales y el procesamiento cerebral están en desarrollo.

Por otro lado, el trazo vertical tarda más tiempo en evolucionar. En la etapa alfabética, el niño transforma la tendencia predominante anterior abajo-arriba hacia arriba-abajo, como podemos ver en los Textos 15, 16, 17 y 18.

De igual manera, las hipótesis que plantean los niños están estrechamente relacionadas con la etapa evolutiva en la que se encuentran. Así, en las primeras fases del desarrollo de la lectoescritura, los niños hacen suposiciones de acuerdo con el objeto representado en la imagen, como ocurre en los textos 3 y 5 o utilizan las letras de su nombre como llave universal para escribir otras palabras (Texto 2, Texto 3, Texto 4). Posteriormente, realizan hipótesis silábicas, coincidiendo en el inicio de esta fase la utilización sólo de vocales, como podemos apreciar en las muestras 6 y 7. En las siguientes producciones las hipótesis se van desarrollando de acuerdo a las etapas evolutivas en las que se encuentra el niño. Si examinamos las muestras correspondientes a la etapa alfabética, encontramos escrituras donde coinciden la tira gráfica y la tira fónica y escriben prácticamente todas las palabras completas en todos los textos desde el 12 hasta 18.

Una vez examinadas las muestras de dibujos y textos, podemos hacer una serie de observaciones referentes a las similitudes en los procesos de desarrollo de las dos áreas.

En primer lugar, el trazo de los niños evoluciona paralelamente tanto en el dibujo como en la escritura. Esto se puede contemplar, por ejemplo, en el trazo de las letras curvas como la "O" que se corresponde con la evolución de los trazos circulares para dibujar las caras en todos los textos. También podemos apreciarla correspondencia en la progresión del trazo al observar la aparición en las imágenes

8, 10, 11, 16, 17 o 18 de ondas en el dibujo y la precisión al escribir letras como la “S” o la “C”; también el dibujo de trazos en zig-zag favorece la escritura letras como la “M”, “N” o “A” de un sólo trazo continuo y firme (Imágenes 9, 13 ó 15). Asimismo, en la primera producción, observamos la similitud entre el dibujo del sol y el trazo de la letra “O” en el texto, que repite continuamente por la preferencia de este trazo tanto en la imagen como en la escritura.

De igual modo, encontramos esta correspondencia de trazo cuando examinamos la muestra 3 y 8, donde el punto de la “I” coincide con el dibujo de las manos o pies, utilizando círculos concéntricos.

Por lo que respecta a la intención comunicativa del texto, éste tiene una relación con la imagen vinculada a la descripción de diferentes componentes del dibujo en las primeras etapas (Presilábica y Silábica), coincidiendo con el dibujo de elementos aleatorios en la etapa preesquemática (Imágenes 3, 5, 6 ó 7). Para ello, el niño ubica el texto al lado del elemento mencionado, estableciendo la conexión entre texto e imagen que pretende.

Asimismo, en las muestras de escritura alfabética, el texto transmite una información relacionada con la imagen a la que se refiere, como percibimos en las imágenes 12, 13, 14, 15, 16, 17 ó 18.

De acuerdo a estas observaciones, podemos establecer la cohesión entre el texto y la imagen a partir de la evolución de los dos procesos. En las primeras etapas, de la misma forma que el niño dibuja elementos aleatoriamente en el papel de forma aislada, la escritura se limita a nombrar estos elementos. De acuerdo el dibujo se transforma, aparecen más elementos y forman un todo con relación entre todos sus componentes, el texto empieza a narrar la secuencia de la imagen que el niño ha dibujado. Podemos afirmar que el texto cuenta lo que la imagen describe.

Acorde con las muestras recogidas, podemos afirmar que en las primeras etapas la información visual y textual es muy específica, los niños dibujan cosas muy concretas (Imagen 2, Imagen 3, Imagen 4, Imagen 5, Imagen 6 o Imagen 7) y escriben determinadas palabras relacionadas con el dibujo realizado. Cuantos más elementos tiene el dibujo (Imagen 5, Imagen 6, Imagen 7 o Imagen 8), más palabras requiere la producción textual.

En las etapas silábico-alfabética y alfabética, el niño es capaz de dar una explicación de lo que ocurre en la imagen, al mismo tiempo que la expresividad del dibujo relata una secuencia clara y coherente relacionada con el texto escrito. Por ejemplo, en la imagen 11, el texto explica que Marta está nadando y en la imagen aparecen los animales acuáticos dentro del agua y la figura en la línea de base con un brazo más largo que otro, en referencia al movimiento de brazos para nadar.

En lo relativo al significado del texto para el receptor ocurre algo similar. En las primeras muestras (Imagen 1, Imagen 2, Imagen 3 o Imagen 4), no existe un significado para el receptor viendo el dibujo, sólo tiene sentido para el autor. De la misma forma, el texto por sí solo no acompaña para entender el significado de la imagen. La evolución de ambos procesos cambia la comprensión del receptor respecto a la imagen y el texto, como se observa a partir de la muestra 10 hasta la 18, donde el receptor puede interpretar el significado del dibujo y de la escritura.

Por último, me parece interesante examinar las diferentes formas en las que los niños abordan la cuestión al dibujar varias secuencias de imagen y su correspondiente narración. En las imágenes 10 y 13, los niños separan las diferentes secuencias con líneas en el papel, dividiendo los distintos momentos que quieren dibujar. En el dibujo 16, aborda esta cuestión dibujando las mismas figuras vestidas en la playa, por un lado, y con el bañador en el agua, por otro. El texto se resuelve en las imágenes 13 y 16 utilizando la conjunción copulativa para narrar las diferentes actividades dibujadas en la muestra. En cambio, en la imagen 10, cada dibujo o secuencia, separado por las líneas en el papel, tiene su propio texto explicativo. En todas ellas, la coherencia texto-imagen es totalmente perceptible.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La interacción entre los procesos evolutivos de la lectoescritura y el dibujo es un tema relevante en el desarrollo infantil. Podemos afirmar a partir del estudio realizado que tanto la lectoescritura como el dibujo infantil son procesos que se desarrollan de manera simultánea y se influyen mutuamente a medida que el niño crece y se desarrolla. Ambas habilidades están relacionadas con el desarrollo

cognitivo y motor, y a medida que los niños adquieren habilidades en una de ellas, pueden aplicarlas y transferirlas a la otra.

Después de revisar y analizar el marco teórico sobre la interacción de ambos procesos, podemos deducir que el dibujo infantil es considerado un precursor importante de la escritura. Al mismo tiempo que los niños dibujan, exploran y experimentan con formas y líneas, están desarrollando habilidades motoras y visuales que sientan las bases para la escritura posterior. Los garabatos y las representaciones gráficas tempranas evolucionan gradualmente hacia formas más reconocibles y escritura propiamente dicha; de la misma manera que van progresando en la evolución del dibujo, también se introducen en el proceso de la lectoescritura.

La relación entre el dibujo y la lectoescritura se basa en varias conexiones cognitivas y lingüísticas. El dibujo fomenta el desarrollo de habilidades perceptivas, espaciales y de comunicación visual que son fundamentales para la percepción de las letras y palabras escritas. Los niños que pueden representar visualmente las letras o palabras a través del dibujo pueden fortalecer su comprensión y reconocimiento de los símbolos escritos.

La evolución de los trazos en el dibujo coincide con la evolución de la grafomotricidad necesaria para escribir las letras, es decir, a medida que se amplía el repertorio de trazos, mejora la grafía y la identificación de las letras.

Además, el dibujo y la escritura comparten elementos comunes, como la representación gráfica de ideas y la estructuración espacial de los elementos. Mientras los niños dibujan y escriben, experimentan con la forma en que los símbolos y las formas se organizan en el espacio. Esto contribuye a la adquisición de habilidades de escritura, como la orientación de las letras en una línea, la direccionalidad del texto o la separación entre palabras.

Del mismo modo, el dibujo también está estrechamente relacionado con la comprensión y expresión del lenguaje. Los niños a menudo dibujan objetos y escenas que les resultan significativos, y al hacerlo, están asociando palabras y

conceptos con imágenes visuales. Esta conexión entre el dibujo y el lenguaje favorece el desarrollo de habilidades de escritura, realizando cada vez hipótesis más cercanas a la tira fónica a medida que los niños avanzan en su aprendizaje. De la misma forma, pueden representar escenas más complejas y expresar ideas más elaboradas a medida que amplían su comprensión y expresión del lenguaje.

Estos dos procesos evolutivos trabajan juntos para promover el desarrollo global del niño. A partir de los modelos recopilados, se puede evaluar el progreso de las diferentes etapas de la lectoescritura y del dibujo y podemos sostener que los elementos que caracterizan a cada etapa se presentan en las producciones de este estudio y que su evolución se muestra tanto en la lectoescritura como en el dibujo.

En un primer momento, su relación se limita a la similitud de trazos y podemos observar que todavía no existe una relación entre lo que dibuja y lo que dice que es. A lo largo de su evolución, la lectoescritura y el dibujo se van fusionando, comenzando a tener sentido lo que representa en la imagen y el texto que produce para terminar con la completa cohesión en la producción y expresión de ambos procesos.

Esta investigación ha confirmado un aspecto significativo en esta etapa y, por consiguiente, en el aprendizaje de la lectoescritura. Es importante que este proceso sea divertido y motivador para los niños. De la misma forma, fomenta la creatividad a través de la elaboración de sus propios dibujos, que estimula la necesidad de expresar mediante la escritura lo que han dibujado. Por lo tanto, utilizar la combinación de lectoescritura y dibujo como estrategia en el aula les brinda una experiencia multisensorial que puede aumentar su interés y compromiso con el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de estas habilidades puede variar significativamente de un niño a otro. Cada niño sigue su propio ritmo de desarrollo y puede mostrar diferentes niveles de habilidad y comprensión en cada área. Las muestras representativas en este estudio de casos presentan unas generalidades comunes, pero no podemos dejar a un lado la individualidad del proceso evolutivo de cada niño.

En consecuencia, teniendo en cuenta la individualidad de los procesos evolutivos y las limitaciones de esta investigación, debido al pequeño número de muestras, me parece relevante sugerir algunas propuestas de mejora.

- Ampliar la muestra: Considerar la posibilidad de aumentar el tamaño de la muestra para obtener resultados más representativos y generalizables. Esto podría lograrse colaborando con otros centros educativos y grupos de investigación.
- Diversificar las actividades de intervención: Incluir una variedad de actividades de dibujo y lectoescritura que aborden diferentes aspectos, como la fonética, la estructura gramatical, el vocabulario, la disposición espacial o el figurativismo. Esto permitirá un análisis más exhaustivo de las interacciones entre ambas habilidades.
- Analizar las muestras también mediante datos estadísticos que nos proporcione patrones, correlaciones y tendencias significativas que permitan obtener conclusiones válidas y confiables.
- Tener en cuenta la realización de muestras que incluyan actividades adaptadas a las necesidades y capacidades de los participantes, teniendo en cuenta la diversidad que encontramos en las aulas de los centros educativos.

En conclusión, este estudio pretende generar nuevo conocimiento y aportar datos para futuras líneas de investigación que pueden ser desarrolladas a partir de él.

Sería de gran interés investigar los procesos cognitivos subyacentes a la interacción entre el dibujo y la lectoescritura y cómo se relacionan las habilidades de percepción visual, la memoria y la atención con el dibujo y la lectoescritura.

Asimismo, sería interesante centrar las futuras investigaciones en las implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la interacción de ambos procesos.

Por otro lado, con el avance de las tecnologías digitales, me parece relevante investigar cómo las herramientas digitales de dibujo y las aplicaciones interactivas pueden mejorar la interacción entre el dibujo y la lectoescritura.

Finalmente, otra futura línea de investigación podría explorar cómo integrar de manera efectiva el dibujo como estrategia de enseñanza en el aula y cómo utilizarlo para apoyar a los alumnos con necesidades educativas que tengan dificultades de lectura y escritura.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrimada, M. (2022). *Pensamiento holístico: qué es, características y ejemplos*. Psicología y Mente. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/pensamiento-holistico>
- Baez, M. (2019). *La vigencia de las contribuciones de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Cap. 3*. Bitácoras de la Innovación Pedagógica. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Bitacoras-de-la-innovacion-pedagogica.pdf#page=58>
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Constructivismo y educación, pp. 39-71. Progreso, México.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Díez de Ulzurrun, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura en el niño*. Lectura y Vida, año 12, nº 3, 1991. Revista Latinoamericana de Lectura.
- Kellogg, R. (1981). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Editorial Cincel, S. A., Madrid.
- Lowenfeld, V. (1939). *The Nature of Creative Activity*. Harcourt: Nueva York.

- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Maruny, LI., Ministral, M., Miralles, M. (1998). *Escribir y Leer. De cómo los niños aprenden a escribir y a leer*. Centro de Publicaciones del MEC y EDELVIVES, Madrid.
- Maruny, LI., Ministral, M., Miralles, M. (1998). *Escribir y Leer. De cómo enseñar a escribir y leer*. Centro de Publicaciones del MEC y EDELVIVES, Madrid.
- Maruny, LI., Ministral, M., Miralles, M. (1998). *Escribir y Leer. Materiales y recursos para el aula*. Centro de Publicaciones del MEC y EDELVIVES, Madrid.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Editorial Siglo XXI, España.
- Psicología. (2019). *Etapas del dibujo infantil según Lowenfeld*. Centro de Capacitación, Atención, Desarrollo e Innovación Profesional S.C. Recuperado de <https://www.ccadip.com/post/etapas-del-dibujo-infantil-seg%C3%BAn-lowenfeld>
- Puleo Rojas, E. M. (2012). *La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño*. *Educere*, vol. 16, núm. 53, enero-abril, 2012, pp. 157-170. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Quiroga, M.P. (2007). *Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo*. *Papeles Salmantinos de Educación*

-Núm. 9, 2007-. Facultad de CC. de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca.

- *Teoria De Viktor Lowenfeld.* (2010, 11). Buenas Tareas.com. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-De-Viktor-Lowenfeld/1234626.html>

ANEXOS

Anexo 1: Hoja de registro 1. Análisis descriptivo de la imagen. *Elaboración propia*

| Análisis descriptivo | Etapas | Elementos | Trazo | Esquema corporal |
|----------------------|--------|-----------|-------|------------------|
| Dibujo 1 | | | | |
| Dibujo 2 | | | | |
| Dibujo 3 | | | | |
| Dibujo 4 | | | | |
| Dibujo 5 | | | | |
| Dibujo 6 | | | | |
| Dibujo 7 | | | | |
| Dibujo 8 | | | | |
| Dibujo 9 | | | | |
| Dibujo 10 | | | | |

Anexo 2: Hoja de registro 2. Análisis descriptivo del texto. *Elaboración propia*

| Análisis descriptivo | Fase | Grafomotricidad | Tipo/tamaño de letras | Hipótesis |
|----------------------|------|-----------------|-----------------------|-----------|
| Texto 1 | | | | |
| Texto 2 | | | | |
| Texto 3 | | | | |
| Texto 4 | | | | |
| Texto 5 | | | | |
| Texto 6 | | | | |
| Texto 7 | | | | |
| Texto 8 | | | | |
| Texto 9 | | | | |
| Texto 10 | | | | |

Anexo 3: Hoja de registro 3. Análisis cualitativo del texto y la imagen.

Elaboración propia

| Análisis cualitativo texto/imagen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Expresión Plástica/ lingüística | | | | | | |
| Intención comunicativa | | | | | | |
| Cohesión texto/imagen | | | | | | |
| Significado para el receptor | | | | | | |
| Información visual/verbal | | | | | | |

Anexo 4: Hoja de registro 4. Transcripción de textos. *Elaboración propia*

| Texto | Transcripción |
|---------|---------------|
| Texto 1 | |
| Texto 2 | |
| Texto 3 | |
| Texto 4 | |
| Texto 5 | |
| Texto 6 | |

| | |
|----------|--|
| Texto 7 | |
| Texto 8 | |
| Texto 9 | |
| Texto 10 | |
| Texto 11 | |
| Texto 12 | |
| Texto 13 | |
| Texto 14 | |
| Texto 15 | |
| Texto 16 | |
| Texto 17 | |
| Texto 18 | |

Anexo 5: Dibujos y textos. *Elaborados por niños de segundo ciclo de Educación Infantil.*

- **Dibujo 1**



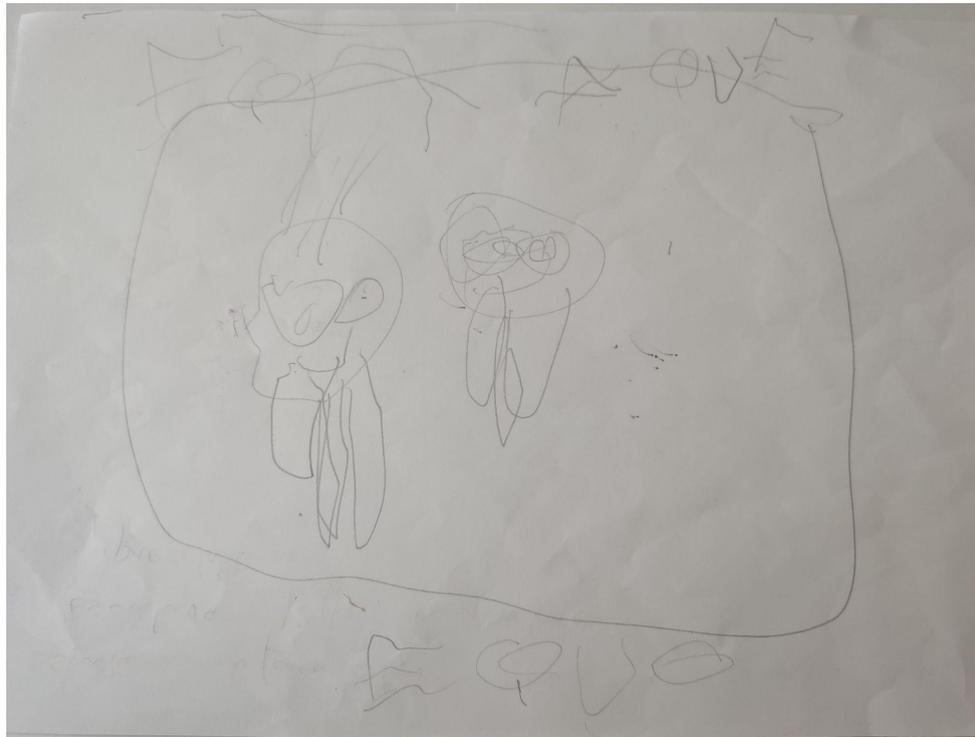
- Dibujo 2



- Dibujo 3



- Dibujo 4



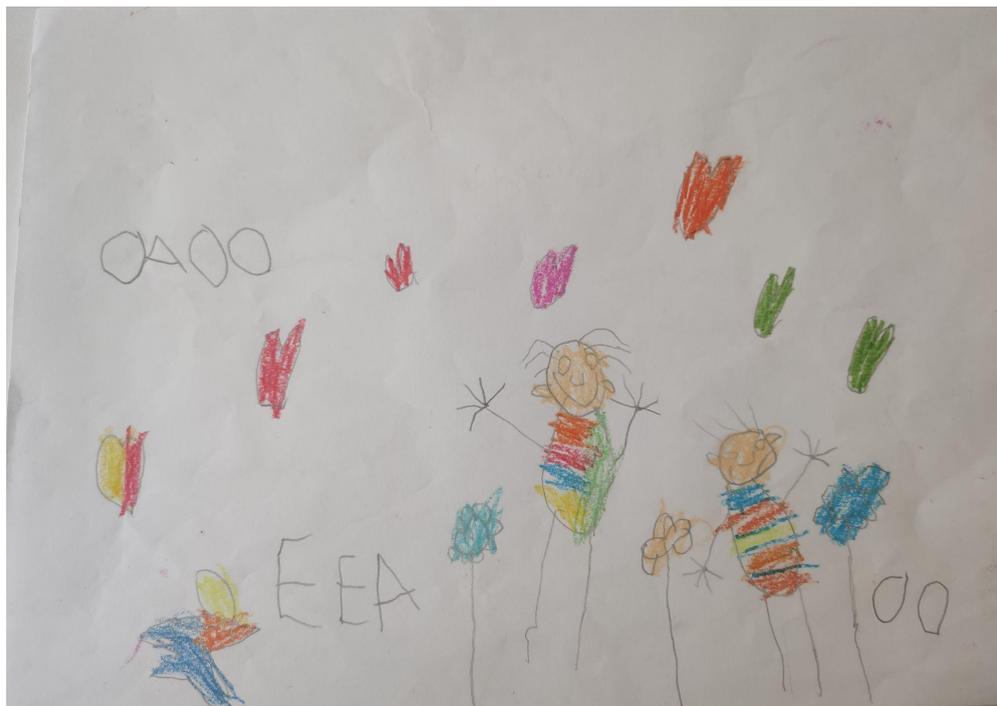
- Dibujo 5



- Dibujo 6



- Dibujo 7



• Dibujo 8



AIAUVAINE
T TRIANA

- Dibujo 9



- Dibujo 10



- Dibujo 11



- Dibujo 13



- Dibujo 14



- Dibujo 15



FIESTA DE AGUA
TENGO Q ET RAER
TUACHIA
CREA SOLAR
PISTOLAS
LLANKLAS

- Dibujo 16



- Dibujo 17



HE IDO A CAUAR EN NO ABRLOSI
EL EEFANTE
MARCO

- Dibujo 18



ESTAMOS EN LA PLAYA
JUNTOS MAMA PAPA JULIA
MARTA I PAULA
VOLVEMOS DE BAÑAR NOS EN EL MAR