

INFLUENCIA DE LOS TRAZOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE LA LETRA ITALICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LETRA COPPERPLATE, ANALIZADOS EN UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL Y GRÁFICO, CON ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.

ANDREA DEL PILAR GARDONA JARAMILLO

1088246038

LUZ HASMIR LÓPEZ GÓMEZ

42153687

*UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA 2010*

INFLUENCIA DE LOS TRAZOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE LA LETRA ITALICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LETRA COPPERPLATE, ANALIZADOS EN UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL Y GRÁFICO, CON ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.

ANDREA DEL PILAR CARDONA JARAMILLO
1088246038

LUZ YASMIR LÓPEZ GÓMEZ
42153687

DIRECTOR
FERNANDO ROMERO LOAIZA
TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA 2010

INTRODUCCIÓN

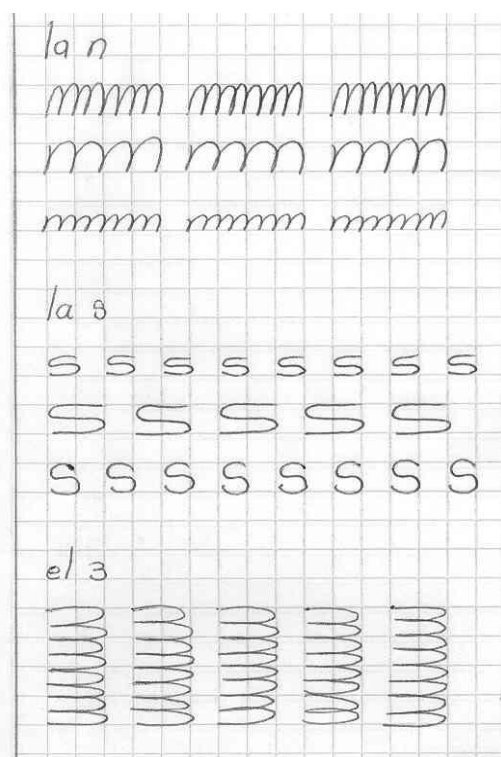
Los calígrafos son pocos y son considerados en nuestro medio como seres anacrónicos, un oficio medieval, o un hobby costoso; pero en Inglaterra, donde se encuentra la sociedad de escribas e iluminadores; en Alemania, Francia, Italia, Estados Unidos, Argentina, se hallan núcleos de formación ligados a las escuelas de arte y diseño, así como es una práctica común en la enseñanza de la escritura. Se inicia en este contexto, un redescubrimiento en la tipografía, de diseños más ágiles y flexibles como son las cancillerescas y un mayor interés por la legibilidad del texto escrito. Para Jan Tschichold Fairbanks existe una preocupación por los aspectos orgánicos y funcionales de la escritura, donde la forma de la letra sería una expresión de su función, cuya esencia es la claridad, en oposición a la «belleza».

En América Latina, el país que ha logrado un gran desarrollo en la caligrafía gestual, integrándola en los currículos de formación en Artes y el diseño gráfico, es Argentina. En Colombia, la caligrafía desaparece de los currículos hacia los años 30, para dar

paso a lo que se denominó en términos generales las asignaturas de lenguaje y escritura, y ésta se relega a una asignatura marginal, o al trabajo anónimo de copistas. El movimiento expresionista caligráfico es incipiente, los materiales caligráficos y artísticos además de ser costosos, son de imposible consecución. El aprendizaje en las cátedras de arte y diseño, se realiza con muestras de escritura o modelos de fuentes de software. Se utilizan dos materiales: la cartilla de escritura palmer del año 40 del siglo XX y el manual Speed ball. Para la formación caligráfica en las escuelas existe gran diversidad de cartillas para niños, las cuales se proponen enseñar las primeras letras a partir de ejercicios de dibujo como el mar, la lluvia, las nubes y luego con ejercicios en cuadernos ferrocarril que consisten en trazar líneas y curvas. No hay mayores pretensiones caligráficas en estos textos, ni en general en la formación escritural. (Proyecto de caligrafía ,2009)¹

En La Universidad Tecnológica de Pereira, Escuela de Artes Visuales, existe una cátedra electiva de caligrafía china. En este contexto se realiza en el primer y segundo semestre del 2008 y 2009, un taller denominado el colectivo Manuel Quintín Lame, el cual realiza un trabajo experimental con la participación de dos profesionales: un pintor, experto en acuarela, docente de la asignatura de dibujo y expresión y un psicólogo, investigador de las relaciones entre escritura y oralidad, ambos docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira y estudiantes de artes y pedagogía infantil. Así mismo, se ha realizado dos talleres con estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales en los cuales se replicaron las actividades desarrolladas por estos docentes sobre caligrafía y dibujo expresivo. En la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se inicia una asignatura denominada Caligrafía expresiva, en la cual, se da curso a este tipo de formación tanto para el entrenamiento específico de los estudiantes, como para el trabajo con los niños de las instituciones educativas.

Ejercicios clásicos en enseñanza de caligrafía para niños



¹ ROMERO, Loaiza expresiva, proyectc

. (2008). La enseñanza de la caligrafía s Universidad Tecnológica de Pereira.

Estos talleres se proponían desarrollar, desde una perspectiva teórica de la enseñanza de la caligrafía, el dibujo expresivo y el diseño gráfico, así como ofrecer una formación de índole experiencial tendiente al desarrollo de habilidades caligráficas y la producción de obras expresionistas. Estos talleres se documentaron con fotografía, videos y portafolios de trabajos. Además de los aspectos técnicos y pictóricos que se lograron, esta primera fase permitió establecer una propuesta de pedagogía de la caligrafía basada en las teorías del aprendizaje procedimental y los esquemas gráficos que se han adaptado para el trabajo con niños.

En tal sentido, se realizó un proyecto de grado de índole experimental formativa con 16 estudiantes de básica primaria. Este proyecto de grado se encuentra inscrito en un proyecto macro de investigación de la enseñanza de la caligrafía expresiva. La pregunta que se propuso resolver fue: ¿una propuesta de pedagogía constructivista basada en los esquemas gráficos y el aprendizaje procedimental, es eficaz en el aprendizaje de la escritura, el dibujo expresivo y el diseño gráfico, en niños y/o niñas de primaria? (Granada, 2009)

Al realizar un estado del arte de 5 cartillas norteamericanas de caligrafía para niños se encontró que éstas inician el entrenamiento en caligrafía, a partir de la letra itálica. Este alfabeto, da origen a escrituras cursivas y escrituras script. A diferencia de éstas, se encontró en 19 cartillas colombianas de escritura y lectura, que los alfabetos que predominan son el script y la palmer y en menor grado la itálica y la Copperplate. Estas cartillas no tienen la itálica como el alfabeto de origen para el entrenamiento caligráfico. Por otra parte, se encontró que las actividades predominantes son de índole motriz basadas en el dibujo y en actividades de copia de “muestras de letras”. A excepción del manual palmer que es una cartilla de entrenamiento en caligrafía; las cartillas escolares conciben a la caligrafía incluida en la escritura y la lectura, es decir, no se concibe a ésta como una actividad de índole grafémica sino comunicativa.

Desde el punto de vista histórico, la letra palmer que predomina en la mayoría de las cartillas, es una variante de las Copperplate inglesas. Esta última, se originó en las itálicas que se iban alargando y floreteando.

En este orden de ideas se justifica desde el punto de vista histórico y didáctico realizar el presente estudio para demostrar si efectivamente es necesario trabajar primero la letra Itálica que la Copperplate; en tal sentido la pregunta de investigación es: ¿cómo influyen los trazos ascendentes y descendentes de la letra itálica en el aprendizaje de la letra Copperplate por medio de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje procedimental y gráfico, con estudiantes de primaria de la comunidad de Málaga?

No obstante, a pesar, de las tradiciones, los nuevos enfoques y los desarrollos que ha tenido la caligrafía, aún persisten viejas preguntas tanto para los educadores como para psicólogos educativos, dedicados a las investigaciones sobre la escritura y el

arte. Algunas de éstas son. ¿Cómo enseñar la caligrafía?, ¿por dónde empezar?, ¿qué tipo de letras utilizar?, y otras propias de los enfoques cognitivos como: ¿qué tipo de aprendizaje implica aprender caligrafía?, ¿cómo se produce la transferencia de aprendizaje en el entrenamiento con diversos tipos de letras? Estas preguntas se responden de diversas maneras por los calígrafos, los tipógrafos, los educadores o los psicólogos.

En otros enfoques propios de la psicopedagogía, como el grafómotriz que enfatiza en las teorías de la motricidad, se ha dado prioridad al entrenamiento motriz previo, es decir al aprestamiento. Según estos autores, el control motor asociado a la grafía, implica: direccionalidad, tono muscular, coordinación viso motora, ubicación espacial. Es un acto muy complejo que debe iniciarse en edades tempranas. Es un método que analiza la psicomotricidad, los procesos de los movimientos gráficos, la manera de automatizarlos y concientizarlos para crear en el alumno una mejor fluidez, armonía tónica, direccionalidad, segmentación y por ende rapidez y legibilidad en su escritura.

En la actualidad, curiosamente una gran mayoría de educadores, consideran que la enseñanza de la caligrafía es una actividad obsoleta, se preocupan por lo fundamental, es decir, que la escritura de los alumnos no pierda legibilidad, dando prioridad en ese sentido a los aspectos pragmáticos y comunicativos.

Este proyecto de grado se elabora en el marco del proyecto “*Didáctica de la caligrafía expresiva, el expresionismo abstracto y el diseño gráfico*”; se propone analizar y ejecutar una propuesta de ejercicios en el área de caligrafía, donde se pretende demostrar si los trazos de la letra del alfabeto itálico tienen influencia en el aprendizaje del alfabeto copperplate, teniendo en cuenta recursos teóricos y prácticos para realizar la propuesta metodológica.

Este tipo investigación requiere de una metodología de trabajo específica dentro de un rango de tiempo determinado, la cual, permite el diseño de las diferentes estrategias a implementar, su desarrollo y ejecución de una manera coherente para lograr cumplir con los objetivos diseñados. Con este propósito se diseñó lo que se ha denominado experimento formativo. Como señala Montealegre (1998), el término de experimento formativo se origina en el método experimental genético moderador que desarrolló Vigotsky. Según esta autora al abordar el método instrumental en psicología se considera que un instrumento material o un signo, lleva a una nueva composición del comportamiento y a una reconstrucción de la estructura del proceso psíquico. Cuando se realiza una tarea tenemos los siguientes aspectos:

- a) Los procesos síquicos intervienen en conjunto formando una unidad compleja en su estructura y en su función;
- b) El procedimiento de la solución está orientado por el instrumento;

- c) Los procesos síquicos actúan según el instrumento, coinciden con él y forman un nuevo acto instrumental;
- d) Los actos instrumentales llevan al desarrollo de nuevas funciones síquicas superiores.

Esta técnica estudia el comportamiento de una variable entre dos series de estímulos; en este caso, se propuso estudiar la incidencia de diversas actividades (intervención pedagógica), es decir, de varias variables, o instrumentos en la actividad gráfica. Se investigó a través de una metodología de experimento formativo, la formación de habilidades cognitivas, lo que se denomina aprendizaje procedimental que hace referencia a la actividad caligráfica o gráfica tal como escribir letras y escribir alfabetos, a través de un proceso formativo constituido por diversos talleres, en los cuales los estudiantes realizan actividades gráficas utilizando diversas herramientas.

La metodología consistió en realizar inicialmente trazos que aunque no fueran letras le facilitaría al estudiante construirlas posteriormente con mayor facilidad, después de este trabajo inicial, se aumentó en la dificultad de los trazos, dando indicaciones orales para la coordinación de la lateralidad. De esta manera, los alumnos copiaron los trazos con precisión y la fecha quedó escrita en el cuaderno, aunque ellos aún no sabían escribir un texto. Esto les permitió copiar mensajes y tareas muy cortas en el cuaderno para que su familia los leyera.

Luego de estos ejercicios iniciales, se enseñaron las letras sistemáticamente. Se indicó a los niños que las trazaran en el aire, que pasaran sus dedos sobre letras de lija y que las hicieran en plastilina. A medida que los niños iban logrando mejor coordinación, se escribían palabras en el pizarrón como sus nombres y vocablos comunes, ellos debían copiarlas en sus cuadernos con la consigna que después de cada palabra pusieran uno en los dos cuadros siguientes antes de escribir otra. Al cambiar de renglón se pidió que marcaran con un punto cada uno de los dos cuadros que siguen hacia abajo y en la tercera línea siguieran escribiendo. A partir de este momento se insistió frecuentemente en que dejaran dos lugares a la derecha y dos lugares hacia abajo. De esta manera las palabras quedaron bien delimitadas, no se pegaron una con la otra y los extremos de las letras que salen del cuadro no se unían con el extremo de las que salen de la otra línea; así, las letras se veían bien hechas y el cuaderno ordenado.

En esta investigación se trabajó con dos grupos: uno experimental, al que se le enseñó la letra Itálica antes de la letra Copperplate y el otro de contraste, al que sólo se le enseñó la letra Copperplate. En ambos grupos se realizaron dos tipos de evaluaciones: un pre test y un pos test. Éstos están constituidos por tres pruebas:

Dictado de un cuento para ser escrito en letra cursiva. Un texto libre para ser escrito en cualquier tipo de letra. Un texto creativo en el cual los niños hagan un cuadro con diversos tipos de letras pintándolas y decorándolas. La evaluación de índole formativa, es decir, que se realiza una evaluación del trabajo realizado en cada uno de los talleres para determinar los progresos que el niño va obteniendo. Se realizó la investigación con 14 niños escogidos al azar, de la comunidad de Málaga en edades comprendida entre los 9 y 12 años.

Como hipótesis de trabajo se plantean las siguientes: a) Las variables de ángulo, configuración, proporción y legibilidad mejoran en un grupo al cual se le enseña primero la letra itálica a diferencia de un grupo al cual se le enseña la letra cooperplate primero. B) Enseñar la letra cooperplate o la letra itálica mejora las variables de ángulo, configuración, proporción y legibilidad.

1. LA CALIGRAFÍA

A principios del siglo XX, gracias a los trabajos de William Morris (1834-1896), se renueva el interés por la caligrafía en tres países de Europa: Inglaterra, Austria y Alemania. En Inglaterra lo encabeza Edward Johnston, con sus investigaciones de tipo historicista. En Alemania Anna Simmons, una discípula aventajada del primero y Rudolf Koch un artesano que busca en la caligrafía la plenitud moral. En Austria por Rudolf von Larisch, el polo opuesto a Johnston, que le concedió importancia a la creatividad del alumno sin predicar ningún estilo concreto de escritura.

Se inicia en este contexto, un redescubrimiento en la tipografía, de diseños más ágiles y flexibles como son las cancillerescas y un mayor interés por la legibilidad del texto escrito. Para Jan Tschichold, Edgard Fairbanks, existe una preocupación por los aspectos orgánicos y funcionales de la escritura, donde la forma de la letra sería una expresión de su función, cuya esencia es la claridad, en oposición a la «belleza»². En este movimiento se le da gran importancia a estilos tipográficos menos rígidos que las letras góticas, tales como los tipos san-serif, caracterizados por la ausencia de remates y donde los trazos finos no contrastan mucho con los gruesos.³

² Jan Tschichold: *La nueva tipografía*, Jan Tschichold *Die neue Typographie* Berlin, 1928. En: Unostiposduros. <http://www.unostiposduros.com>. [Consulta: Miércoles, 22 de octubre de 2008].

³ Harry Carter. *Los tipos sans-serif*. Harry Carter *The Curwen Press Miscellany*, 1931. En: <http://www.unostiposduros.com>[Consulta: Miércoles, 22 de octubre de 2008].

Si bien este movimiento renueva la manera como se concibe la caligrafía y se enseña en las escuelas de diseño, el origen de la caligrafía expresiva, lo encontramos en el expresionismo abstracto, las caligrafías chinas, los trabajos realizados por Kandinsky, y la caligrafía árabe. Por otra parte en los trabajos de alemanes como Hans-Joachim Burgert y Brody Neuenschwander en Texas, se origina la caligrafía gestual que tiene en Argentina a Silvia Vega Cordero, como su exponente. Aunque la caligrafía expresiva o gestual puede tener acepciones y orígenes distintos, coincide en realizar una actividad caligráfica más expresiva, como una actividad artística, menos interesada por una función utilitaria.

Para Silvia Cordero Vega (2009), la caligrafía gestual, hace hincapié en la línea caligráfica, es decir, la línea de escritura como elemento expresivo y formal, no como elemento de posible lectura. Tanto la energía como el dinamismo en la trayectoria de cada línea son fundamentales, ya que cada uno de los puntos que la conforman están cargados de dichos atributos. *"En los alfabetos gestuales se debe tener control de las formas para conformarse como un nuevo sistema (...). Ciertas herramientas como la "cola-pen", sirven para realizar caligrafía gestual. Llamo gestual a aquella caligrafía expresiva que parte del gesto".*⁴

Silvina e (2009) expone que en la caligrafía canónica, *"el alumno ensaya una y otra vez la postura de su mano, el ángulo correcto de la pluma, la armonía y el orden de ejecución de los trazos y varias cosas más hasta lograr "copiarlo" con toda perfección. Este aprendizaje, y sobre todo, esta internalización de la escritura formal incluye una comprensión de las estrictas y rígidas reglas que varían ya se trate de la escritura de una Uncial, una Carolingia, una Fraktur, una Inglesa, etc. Sin embargo, llegar a dominar los distintos estilos de escritura formal es una instancia mucho más compleja y que excede por mucho el simple hecho de trazarlas correctamente. Y es en este punto en donde se destaca un copista de un calígrafo, artísticamente hablando."*

*"El calígrafo que desarrolla una obra en la que intervienen uno o más estilos de escritura formal incorpora un sentimiento, un ritmo particular a cada uno de sus trazos, y si bien respeta las formas históricas aprendidas, al mismo tiempo re-interpreta esa historia para convertirlas en letras con rasgos únicos, imprimiéndoles su sello y su estilo inconfundible. Ya no será "una Uncial", sino "la Uncial de...". Y ése es, justamente, el valor agregado del hombre en tanto artista: su capacidad de personalizar un mensaje (ya sea el dibujo de una letra o una imagen, o un sonido, o una forma) que en apariencia era abstracto e impersonal, dotándolo de una belleza especial y única."*⁵

⁴ Silvia Cordero Vega. (2009). *Caligrafía gestual*. En: <http://www.papelerapalermo.com/cursos/caligrafia.asp>. [Consulta: Sábado, 25 de octubre de 2009].

⁵ Silvina Viola. (2009) *Caligrafía formal vs. Caligrafía gestual*. En: *Caligrafiar*. http://www.caligrafiar.com.ar/v2/editorial_11.asp. [Consulta: Sábado, 25 de octubre de 2009].

Ahora bien, veamos algunos aspectos que permiten definir la caligrafía expresiva. Por ejemplo, la caligrafía china posee una amplia gama y riqueza de movimientos, en el aspecto técnico los trazos caligráficos chinos son similares a los de la pintura. Como señala Foster (2006), los trazos fuertes y suaves, las líneas rectas y curvas, así como el uso adecuado de la tinta son algunas de sus características más sobresalientes. La tinta en la caligrafía, al igual que en la pintura china, es algo más que el color negro. En caligrafía, sea tinta quemada, seca, espesa o húmeda, el fin es la elaboración de caracteres de tamaño estructural uniforme, compuestos de trazos flexibles o fuertes. En la pintura, la tinta negra *“Es algo completo en sí mismo y contiene la propiedad de sugerir cualquier color ya que ofrece la posibilidad de muchos cambios asombrosos. No es un negro negativo sino la concentración de todos los colores y tonos del mundo natural: son todas las gradaciones entre el gris más pálido y el negro más oscuro”*⁶

Según Cheng (1993), el pincel designa a la vez el instrumento y el trazo que realiza. El trazo no es una línea sin relieve ni un simple contorno de formas, debe captar el *Li* o la línea interna de las cosas, así como los soplos que las animan. *“Montaña, roca, bambú, árbol, ondas sobre la superficie del agua, brumas y nubes, ninguna de esas cosas de la naturaleza tienen forma fija, en cambio, todas ellas tienen una constante línea interna. Esta debe guiar el espíritu del pintor. Por el grosor o finura de la pincelada, lo concentrado o diluido, la presión y la pausa, el trazo es a la vez forma y color”*⁷ Según el autor, la caligrafía se basa, por una parte, en la estructura armoniosa o contrastada de los trazos y, por otra, en el aspecto sensible y variado de los trazos gruesos o finos. Al practicar la caligrafía, el calígrafo tiene la sensación de que se implica en su totalidad, pone en juego su cuerpo, su espíritu y su sensibilidad.

La caligrafía árabe, aunque menos conocida en occidente y nuestro medio, considera de igual manera que la china, que la escritura constituye una forma de arte, y diseño arquitectónico, que puede ser utilizada en todas partes, de tal manera que ha logrado crear complejos diseños en los edificios dado su rechazo de la representación figurativa. Difiere de la occidental, en primer lugar, porque tuvo su origen no como un medio utilitario de comunicación entre los hombres sino como un medio sagrado de comunicación entre Dios y los hombres. Por otra parte, porque mientras que las letras latinas siempre constituyen unidades separadas, en la escritura arábiga son parte de una unidad. En el estilo más antiguo conocido, el cúfico, se caracteriza por grandes alargamientos horizontales que espacian las palabras dentro de una misma línea, muy similar a los alargamientos propios de las cancellerescas y del dibujo expresivo.

Las similitudes de estas perspectivas caligráficas, con los presupuestos expresivos, de Kandinsky en su obra Punto y línea sobre el plano, son asombrosas. Para este autor, *“La línea geométrica es un ente invisible. Es el rastro que deja el punto al desplazarse y por lo tanto es su producto. Emerge con el movimiento cuando el reposo del punto se destruye por completo. Hemos pasado de lo estático a lo*

⁶ Foster Viv (2006) *Pintura china*. Taschen: Barcelona, Pág. 36

⁷ Francois Cheng *El vacío y la plenitud*. Pág. 66

dinámico”⁸. “El punto es igual a la quietud. La línea es una tensión interna dinámica, originada en el movimiento. Los dos constituyen cruces y combinaciones que instauran un código específico, intraducible de las palabras. La expresión pictórica adquiere mayor concisión y exactitud al eliminar los “agregados” que obturan y ocultan el sonido interior de este idioma. La forma abstracta nos ofrece el contenido latente.”⁹ “Una línea curvada libre compuesta de dos ondas hacia un lado y tres hacia el otro, presenta, de acuerdo con el grosor del extremo superior, una faz obstinada que culmina con una ondulación cada más endeble hacia abajo “, si esta línea se voltea hacia abajo “el contenido de la línea varía y se convierte en algo inasimilable.”¹⁰

Más reciente, en occidente, el expresionismo abstracto se caracterizó por aplicar de manera excesiva, los presupuestos expresivos y no figurativos de la pintura y la actividad caligráfica. La pintura gestual¹¹, a la que dió origen se fundamentó, por una parte, en las teorías de Breton sobre el automatismo psíquico, la libre inspiración desligada de lo figurativo, en el encuentro entre el material y la mediación del artista, por otra parte, en el expresionismo chino de la caligrafía como es el caso de Kline.

El artista establece un diálogo gestual con la superficie. El gesto y la motivación central son las fuerzas que irán configurando la obra.

Para Harold Rosenberg, el principal teórico del expresionismo abstracto, el estilo de pinturas con signos caligráficos y con gestos gráficos, es un "fenómeno de conversión", un "movimiento esencialmente religioso". Un movimiento religioso sin mandamientos, pues "el gesto sobre tela", "*Action painting*", según este pintor, es un "gesto de liberación sobre el valor, político, estético, moral. Por extensión, "*Action painting*", se refiere al automatismo pictórico del grupo de pintores de esta tendencia, que tratan de expresar sus impulsos y la violencia de sus sentimientos. Así tenemos que Mark Tobey, quien viajó por el Oriente para estudiar la caligrafía china, adoptó una técnica que denominó "escritura blanca", una forma de cubrir la superficie de la tela con una enmarañada red de signos que son como los pequeñitos jeroglíficos de Kline. Los descubrimientos de Tobey reforzaron los de Pollock, en sus últimos trabajos, pues la tela o "campo" se articula de un lado al otro por las marcas rítmicas del pincel.

En Pollock la línea tiene un gran lugar, pues aparece como un trazo, un signo, una maraña de movimientos. El trazo se realiza con una fuerza descomunal, a veces como gesto sorpresivo del pincel, insinuando los movimientos del brazo o incluso del cuerpo del artista. En Kline la línea logra su máxima expresión, pues sus trazos gruesos y negros cruzan el lienzo con gran tensión. Son líneas que tiran hacia todos lados copando y buscando liberarse de los márgenes del cuadro. Kline consideraba

⁸ Kandinsky, V. (2007) "*Punto y línea sobre el plano*" Andrómeda: Argentina. Pág. 63

⁹ *Ibid.*, pág.117.

¹⁰ *Ibid.*, pág.148-149.

¹¹ La palabra “gestual” en muchos autores y calígrafos se utiliza para hacer referencia movimientos motrices que se transparentan en la línea, o por otra parte, cierta tipo de marca o trazo que por su configuración expresan movimiento. Nos interesa ésta última acepción.

hacia 1962, que “En la concepción oriental el espacio es ilimitado, ni es, como el nuestro, un espacio pintado. La caligrafía es ante todo escritura y yo no escribo. Algunos creen que tomo un lienzo blanco y pinto en el un signo negro, pero no es así. Pinto tanto lo blanco como lo negro, y lo blanco es exactamente igual de importante”¹²

Resumiendo podemos considerar como señala Mediavilla (2005: 295) que el arte abstracto permite al artista reencontrar, los arquetipos, las formas primeras que expresan ciertas proporciones y ciertos ritmos inherentes a la estructura del universo y al crecimiento orgánico de los seres. En este orden de ideas, podemos definir por extensión la caligrafía expresiva, como una actividad que se preocupa no tanto de los aspectos motrices implicados en la escritura, ni de los semánticos y/o representativos, sino del trazo, su movimiento y morfología, la expresividad del color, la gramática de la línea, la morfología de las letras y sus transposiciones, el contraste, el ritmo implicado en las intersecciones que surgen entre la escritura y la pintura abstracta. (proyecto de investigación).

¹² Franz kline. En: Barbara Hess. (2003) *Expresionismo abstracto*. Taschen: Madrid. Pàg. 84

II. LA ENSEÑANZA DE LA CALIGRAFÍA EN COLOMBIA.

Como señala Romero (2005), en Colombia hacia el siglo XIX, aprender caligrafía exigía adquirir un corpus de conocimientos técnicos, de criterios valorativos, una concepción de modelos a imitar, es decir, un “*saber de la caligrafía*”. Un arte de escribir, que enseña a escribir con aire y gallardía. (Vaca; 1915:35, citado por Romero, 2005). Ahora bien, ser escriba competente, no solo requería tener las habilidades propias de la técnica, sino ser competente en un dominio, tener un “saber”, entendido en dos acepciones: como técnica que da información sobre un objeto y como conocimiento garantizado en su verdad, específico y operacionalizable, es decir, traducible en pasos y/o actividades. El “*saber escritural y caligráfico*” implica la producción según normas caligráficas como: tipo y tamaño, forma, tiempo y lugar. Conocer por ejemplo, la letra notarial y procesal en autos, demandas, memoriales; la letra de cancillería o diplomática, para pasaportes, documentos oficiales; la vulgar, para cartas, materiales de uso popular; la caligrafía escolar para el aprendizaje.

Desenvolverse en un dominio, esto quiere decir que tener un conocimiento de las reglas de la composición de los escritos según su género y usos sociales, propios de la “diplomática general” o de “la procesal”. Desde una perspectiva sociológica Raimondo (1991: 97-98) entiende por dominio un conjunto de situaciones sociales tipificadas y reguladas por normas de conducta establecidas para la escritura. Esto es: a) dominio mágicosacro b) dominio de las transacciones económicas; c) dominio de la instrucción formal y de la producción literaria; d) dominio del poder político y de las leyes. Cada dominio comprendería sus específicas situaciones y un “*saber específico*” tales como: a) La copia de los textos sagrados y la ejecución de textos mágicos; b) la copilación de libros contables, inventarios y catálogos de mercancías, letras de cambio y crédito, órdenes de compra y facturas comerciales; c) la preparación de modelos y textos didácticos y su reproducción; redacción del original y copia, corriente o caligrafía de textos literarios y científicos; d) ejecución de documentos oficiales (registros de archivos, diplomas, anales, inscripciones de celebración, tratados, cartas; preparación de documentos judiciales (actas procesal, etc.).

Como señala Romero, (2005), la inserción de este “*saber*” en la escuela significó su conversión de saber “*doctus*, de técnica perteneciente a una cultura de “*escritura altamente restringida*” como fue el medioevo en Europa y la colonia en Nueva Granada, por un “*objeto de saber*”, un “*saber didactizado*” al cual un grupo de la población pudo acceder gracias a la generalización de la educación pública en Colombia hacia 1860.

Según Romero (2005), en Colombia hacia 1600 la escritura y la caligrafía tienen un único origen y dos vertientes que dieron lugar a las cursivas de comienzos de siglo XX. Aduce el autor que la caligrafía se originó en los grafismos de la Corona de

Castilla del siglo XV y XVII¹³ y Aragón,¹⁴ los cuales tenían influencia de las humanísticas itálicas. Según Ruiz (1999: 165), en Castilla la letra Gótica cursiva dió origen a la Cortesana, ésta a la procesal y a la procesal encadenada. La letra carolina a la Humanística redonda, la redondilla y tipos híbridos, La semigótica cursiva o minúscula cancilleresca italiana dió origen a la humanística cursiva, la itálica y la bastarda. Según Sánchez Et (1999: 144) en Aragón la escritura fue más discreta y menos recargada que en Castilla.

La primera vertiente proveniente de Castilla la constituye las escrituras procesales. Romero (2005) al comparar muestras documentales con documentos del archivo de Cartago (valle del Cauca, Colombia) e Indias encuentra hacia el siglo XVII y XIX que se pueden hallar tanto la escritura procesal ligada y procesal separada con pocos requerimientos gramaticales y ortográficos. Como señala Arévalo (2000) las escrituras procesales son, en realidad, el resultado de cursivizar al máximo las cortesanas. La forma de las letras se desfigura, se multiplican los rasgos superfluos y los lazos envolventes, y las palabras se unen o fracturan buscando la velocidad en la escrituración. En algunas ocasiones la escritura llegará a presentarse como una sucesión casi ininteligible de bucles y lazos. El nombre proviene del fin para el cual fue usada, para los procesos. (Romero, 2005)

Según Arévalo (2000) este ciclo escritural es largo en España, nace en el siglo XV y está ya formado a fines de la primera mitad del siglo; desde 1450 la procesal monopoliza a las escrituras públicas castellanas (notarios, juzgados, audiencias, etc.). En la cancillería se usa para los registros y copias. Donde más desarrollo tuvo fue en los tribunales de justicia: los procesos se escribían en esta letra, de ahí o su nombre de Procesal. Dura hasta mediados del siglo XVII, experimentando cierta evolución en este tiempo: en el último tercio del siglo XVI algunos notarios mejoran su escritura por la influencia de la humanística, mientras que otros empeoran originando a variante conocida como procesal encadenada.

En América al igual que España el uso de este tipo de escritura se extendió hasta el siglo XVIII. Sin embargo, de éstas procesales se desarrollaron las cursivas populares de uso general hacia el siglo XVII y XVIII en Colombia, es decir las “caligrafías de combate”.

La segunda vertiente la constituye las escrituras humanísticas. Según Ruiz (1999) y Arévalo (2000) hacia el siglo XVII y XVIII las letras procesales comenzaron a ser reemplazadas por las distintas cursivas humanísticas que dieron origen a la itálica y la bastarda de uso en documentos oficiales, textos escolares y la escuela. Se denominaron así porque en sus inicios fue utilizada por una élite de escritores

¹³ Ruiz (1999) La escritura humanística y los tipos gráficos derivados. En: Riesco *Introducción la paleografía*. Pág. 165

¹⁴ Sánchez y Domínguez (1999) Las escrituras Góticas. En: Riesco *Introducción la paleografía*. Pág. 144.

Según Arévalo (2000) la escritura humanística es, en realidad, un redescubrimiento de la escritura *Carolina* por los humanistas italianos. Asombrados de su perfección, no dudaron en atribuir a esta escritura a los antiguos clásicos y la adoptaron ellos mismos en sus escritos. Los primeros ejemplos pueden notarse en los manuscritos de 14iter14e. En la Península Ibérica, la humanística se recibe a través del Reino de Aragón – que durante mucho tiempo mantuvo estrechas relaciones con Italia – y fue introducida por el emperador Carlos I en la cancillería de Castilla. Desde aquí pasará gradualmente al ámbito particular, expandiéndose a todo los niveles desde mediados del siglo XVII. (Romero, 2005)

La letra bastarda según Lieftinck, (citado por Arévalo (2000) habría sido la última forma de la letra inventada durante la edad media. Una grafía intermedia entre la monumental *cancilleresca formata* y la *gótica cursiva*. En España este tipo de escritura fue utilizada a fines del s. XV. Durante el siglo XVIII esta escritura (Bastardilla) se utilizó en un formato pequeño, redondo, bastante regular, en consecuencia, anterior a la escritura general del s XVIII. Igualmente en Colombia la letra bastarda se emplea durante todo el siglo XIX tanto en documentos notariales pero de preferencia en las cartillas escolares y el uso cotidiano.

Sin embargo, frente a la hegemonía de las escrituras de origen Español surgen en Colombia en el siglo XIX otras escrituras que sin llegar a ocupar el lugar de la caligrafía humanística, se desarrollan en círculos de élite como la letra inglesa que la utilizan para esquelos, cartas personales y asuntos comerciales.¹⁵ Las primeras sociedades mercantiles y comerciales en Europa, necesitaban una escritura elegante, legible y rápida de escribir. Esto dio como resultado la letra inglesa. Por primera vez, la variación del grueso de las letras no depende del ángulo de una plumilla plana, sino de la presión que ejerce el calígrafo sobre la plumilla puntiaguda.

En la república dado el proyecto instruccionalista de una educación universal, el saber de la caligrafía se torna en saber escolar en la educación primaria, al cual se supone pueden acceder los ciudadanos. El medio de difusión de este saber en las escuelas fueron las cartillas de lectura y escritura, así como muestras de caligrafía. Hacia 1870 tenemos que bajo las orientaciones del instruccionalismo la caligrafía se comienza a enseñar en las escuelas públicas. Una de las primeras cartillas que introducen este saber son “*El primer libro de instrucción Objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura*” de Eustacio Santamaría editado en 1872.

Hacia 1890 la caligrafía se reinserta por el paradigma de la pedagogía clásica de influencia católica y neo tomista. (Illich, 1996, Rincón, 2003; Ruiz, 1999; Saldarriaga, 1997, 2003) Se legitima como saber en las escuelas, entre otras razones, pues la caligrafía, es lo más cercano al control del cuerpo, a la disciplina, al manejo de la voz, de la postura; una “*thechnique du corps*” como señala Gimeno (1997)¹⁶, es decir, una

¹⁵ García (1889, IV) señala que la letra extranjera estaba muy en boga entre las señoras de la alta sociedad.

¹⁶ Gimeno Blay, Francisco. (1997) *Aprender a escribir en el antiguo régimen*. p.334

anatomía que busca el control del cuerpo y del alma, algunos de los componentes del paradigma católico. (Romero, 2005)

El entrenamiento caligráfico en las escuelas, hacia 1880 en Colombia, reproduce el sistema escolástico de razonamiento, además del afinamiento y el control postural que exige este arte: de partes a partes, de letras a letras y finalmente a un todo. Por ejemplo, en *“Muestras de escritura con ejercicios e indicaciones para escribir con rapidez”* de García Rico (1889), se dan las siguientes instrucciones.” 1. *Cada elemento constituye un ejercicio separado que debe repetirse hasta que se ejecute con alguna regularidad, no con perfección, porque esta no es fácil adquirirla en la primera época de aprendizaje.* 2. *Hay que fijarse mucho en que los palotes rectos queden igualmente gruesos en toda su extensión y no curvos con grueso desigual: en que los perfiles no queden gruesos ni medio gruesos, y que los gruesos graduales, que son los que aumentan o disminuyen su ancho poco a poco, se hagan con la mayor regularidad posible. Los elementos de las mayúsculas exigen mayor cuidado por lo difícil de las curvas que los forman, tanto gruesas como finas y graduales. Para estos ejercicios es muy conveniente poner la muestra muy repetida con lápiz, o cuando se da lección a una clase numerosa, explicar la formación y unión de los elementos en el tablero, dejándolo medio borrado para que los alumnos repitan, repasando las líneas.”* (Págs. 10-11)

A este respecto, en la cartilla *“Escritura moderna”* de A.M, Cabrera (1897), se dan algunas normas posturales y gestuales similares:”El mango deberá tomarse como indica el modelo entre las extremidades de los dedos índice y cordial, un poco encorvados quedando el índice sobre el mango: se sostiene por debajo, un poco la izquierda, con la extremidad el pulgar; los dedos anular y meñique van apoyados....” En la lección 57: *“Los elementos de esta letra que tienen una forma bien elegante, son los siguientes: una grande a la superior, un grueso gradual ligeramente ondeado y un perfil curvo largo. El ala principia por un perfil que sobresale un poco de la pauta de prolongación y su pequeño grueso gradual, que no sube hasta el ite de la pauta, se une, sin juntarse ni separarse demasiado , al principio del gran grueso gradual, el cual como se ha dicho es ligeramente gradual.....”*

En estas cartillas también se ofrecen indicaciones para el uso de los instrumentos las cuales incluyen como cortar la pluma de ave, identificar calidades, consistencia, entre otros. Los entrenamientos varían, en estas caligrafías de comienzos de siglo XX, por una parte, los ejercicios incluyen la copia de modelos y la práctica de estos para lograr mejorar y fijar la habilidad, por otra parte, actividades tales como dibujar el modelo en lápiz o en el tablero.

Hacia 1930 decrece el interés por las escrituras humanísticas como la bastarda e inglesa, y se da paso a la letra palmer, una variante de las copperplate inglesa, y la cual es promovida por la cartilla *“Alegría de leer”*. En ésta los ejercicios son más simples así como los requerimientos escriturales. Por ejemplo, se dice en el manual de letra de Palmer respecto a los entrenamientos que se realizaban en la escuela: *“El cuaderno de escritura no enseña sino la precisión mecánica de los caracteres. El*

modelo es generalmente delineado con esmero por un consumado calígrafo de acuerdo con determinado estilo de letra y no revela en absoluto la individualidad de quien lo trazó. El trazo así ejecutado a lápiz pasa luego a un hábil grabador que lo reproduce a mano con todos los mejoramientos posibles. Ese modelo inverosímil y sin vida se extiende en páginas y más páginas de largos y cansados ejercicios que el niño debe imitar servilmente. ¿Qué de extraño tiene que tal método no dé sino muy mediocres resultados? “ (Palmer, 1949: 5)

En algunos ejercicios para aprender la letra Palmer, la práctica sistemática del movimiento sin la pluma y con ella, se orientan a adquirir la certeza de que dicho movimiento es el correcto. Como ejercicio se señala practicar el ejercicio de óvalos compactos de dos espacios haciéndolos a razón de doscientos por minuto durante unos dos o tres minutos.

De diversas letras cursivas que se originan en algunos de los tipos clásicos. Estos cambios de igual manera se produjeron en nuestro contexto, incitados por la educación, las diversas perspectivas pedagógicas, y las influencias socioculturales de países como España, Inglaterra y EEUU. Como la conclusión más importante de estas revoluciones culturales, es el surgimiento del multigrafismo, es decir, la coexistencia de diversas escrituras de manera diferenciada en estratos y ámbitos sociales. Situación similar se presenta en España, por ejemplo, algunos de estos tipos de letras se presentaban a menudo hacia comienzos del siglo XX en los textos de enseñanza de la lectura, que empleaban la letra bastarda y la inglesa de inclinación más pronunciada, junto a la romana clásica.

En la actualidad las cartillas para niños emplean una combinación de letras cursivas de computador con la script. Por oposición a los ejercicios tediosos de la caligrafía del siglo XIX, se da paso a una enseñanza basada en el dibujo y en algunos ejercicios de hacer rollos, trazar líneas, propios del manual de caligrafía Palmer.

Respecto a los manuales de caligrafía para la formación en la educación superior en Colombia, como se ha señalado, son escasos, sin embargo los ejemplos que se presentan, permiten seguir las variaciones que han sufrido las estrategias de formación. El más usado es el Manual *Speed Ball (1965)* para diseñadores y calígrafos. Este manual que va por la 20 edición, trae ejercicios elementales de trazos según tipo de letra y en algunos casos presenta esquemas gráficos con lo que considera las tres formas básicas: la letra Gótica, la romana y la text. Aún las imprecisiones de tales supuestos, ha sido un importante manual pues se consiguen en nuestro medio las plumas *speed ball*, que son adecuadas para estos tipos de letras. Aún su importancia guarda mucho de la concepción de la escritura que se desarrolló en el manual de enseñanza de la letra palmer. Es decir, darle mayor importancia a ejercicios tendientes al desarrollo de la habilidad gráfica, así como al reconocimiento de la morfología de estos tres tipos de letras, tales como trazar rayas, rollos y dibujar la letra.

Aún cuando no existen en nuestro medio, manuales que sigan la perspectiva desarrollada por Johnston, el texto de *La Caligrafía* incluye la escritura *Fundacional* entre sus muestras. Johnston consideraba que este tipo de escritura contenía diversos rezagos que darían origen a otro tipo de letras y/o alfabetos. Estas letras tienen una gran similitud con las itálicas, pero a diferencia de éstas, sus trazos son simples y requieren pocos movimientos. Esta escritura aunque se construyó para escribir con rapidez, tiene una gran elegancia obtenida de sus trazos gruesos y delgados que siguen el movimiento de la pluma. (Proyecto de investigación: La enseñanza de la caligrafía expresiva, 2008)

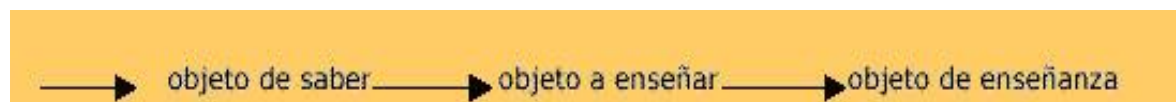
En la actualidad, manuales más modernos como el *Directorio de caligrafía* (2004) presenta 100 alfabetos caligráficos. Su perspectiva de enseñanza se basa en lo que denominó Johnston, los grupos de palabras. Los rasgos morfológicos, así como los *ductus* permiten determinar la estructura básica a partir de la cual se realizan los ejercicios que permiten escribir grupos de letras, según cada alfabeto. Por ejemplo, este manual utiliza una perspectiva de aprendizaje declarativo y procedimental, explica en el caso de la *fundacional*, que ésta se constituye por su compresión, el espacio reducido entre ellas y la confluencia de curvas en sentido opuesto. Además de presentar ejemplos, plantea ejercicios básicos en tres pasos para cada tipo de letra, en los cuales se muestra el ángulo y el tipo de herramienta a utilizar.¹⁷

¹⁷ Romero, Gutiérrez, Lozano. (2008) La enseñanza de la caligrafía expresiva. Proyecto de investigación. Centro de investigaciones. Universidad Tecnológica de Pereira.

III. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y CALIGRAFÍA.

Para problematizar esta pregunta, es necesario realizar las siguientes consideraciones, sobre la didactización de un saber. Para Chevalard (1991: 45), los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar a menudo son verdaderas creaciones didácticas. Un contenido de saber que se ha definido como saber a enseñar sufre un conjunto de adaptaciones que lo hacen apto para colocarlo entre los objetos de enseñanza. De manera que la transposición didáctica corresponde a una operación de transformación de un objeto de saber a un objeto de enseñanza, es decir, es el proceso por el cual un saber se didactiza y se hace susceptible de ser enseñado.¹⁸

Transposición didáctica



Esta definición supone la noción de existencia de un objeto de saber que es sometido a un proceso de transformación que tiene como resultado la existencia de un objeto de enseñanza. No obstante, como señala Díaz (2003) este concepto, “...sugiere necesariamente una variedad de interrogantes a su respecto, como por ejemplo: ¿cuál es el o los mecanismos por medio de los cuales un objeto de saber se transforma en un objeto de enseñanza?, ¿el objeto de enseñanza resultante de la transposición didáctica corresponde en esencia al mismo objeto de saber del cual ha surgido? “

Desde otras perspectivas se considera que los saberes declarativos o matemáticos, son más proclives a la didactización que señala Chevalard. A este respecto, autores como Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly (1999, citado por Martínez) analizan las condiciones de posibilidad de la transposición didáctica en el área específica de Lengua, atendiendo a las características intrínsecas de la disciplina.

Según Martínez (2003), ambos introducen una clara distinción entre la naturaleza de la transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas y la transposición en las lenguas. Para estos autores la materia enseñada no es necesariamente del orden del conocimiento, sino también frecuentemente del orden de las actitudes y de los saberes- hacer prácticos. Se puede, pensar que la parte tomada por el saber en la enseñanza de la matemática es más importante que en la enseñanza de la lengua materna.

¹⁸ Chevalard Yves (1991) *La transposición didáctica: Del saber sabio la saber enseñado*. Aique grupo editor: Argentina.

La primera característica que señalan con respecto al objeto “lengua” es la inestabilidad del cuerpo de conocimientos, que, según los autores, diferenciarían esta disciplina de otras como las matemáticas, con el consecuente impacto en la transposición didáctica que esto implica: “si ciertas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales) han elaborado cuerpos de conocimiento relativamente estables y organizados, otras (en particular las ciencias del lenguaje) no disponen sino de teorizaciones parciales.”¹⁹

A diferencia de las anteriores, la perspectiva disciplinar, considera que el objeto de saber en lugar de ser transpuesto didácticamente, es trasladado didácticamente desde el espacio de su identificación – disciplina- al espacio escolar. El objeto de saber es trasladado desde la disciplina que lo produce hasta la disciplina que lo enseña, y en consecuencia, no es afectable en su contenido en un proceso de transformación. Se considera que por lo tanto, el objeto del docente debe ser idéntico al objeto del científico. “Desde esta perspectiva los mecanismos que posibilitan la transposición didáctica no existen, pues no hay transformación, y el rol de la didáctica se restringe sólo al desarrollo de técnicas que le permitan al docente facilitar la tarea de aprendizaje de este objeto a sus alumnos.”²⁰

En este orden de ideas tenemos que, Chervel (1988, citado por Gómez, 2005:98) considera que una disciplina escolar es una construcción caracterizada por cuatro elementos: a) conjunto de saberes caracterizados por la disciplina, b) los procedimientos de motivación para interesar al alumno. c) los ejercicios canónicos y d) las prácticas evaluativas comunes que conducen a un aval. Para este autor, el saber escolar no es una simple declinación del saber sabio, responde a ciertas invariantes y ciertas limitaciones impuestas por la institución escolar.

Gómez (2005: 101-102) citando a Martinad y Caillot (1996) expone que una manera de resignificar el término de transposición didáctica en saberes de disciplinas como la ingeniería o la tecnología, es utilizar el término de práctica social. “Estas prácticas sociales de referencia se alejan tanto más del saber sabio, cuando son esenciales los saberes experienciales de los conocimientos en acción.” En este contexto, según Gómez, el tratamiento didáctico de estas prácticas sociales de referencia, exige considerar el texto del saber como las actividades a incluir en una didáctica génesis.

¹⁹ Marisa E. Martínez Pérsico. (2003) Microemprendimientos digitales transversales en Lengua y Literatura. En: Il concurso Educación en la RED. <http://www.educared.org.ar/concurso-2/>

²⁰ Díaz Arce, Tatiana. (2003) La interpretación histórico - cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Praxis* N° 3, Noviembre de 2003 pp.37-56. www.revistap Praxis.cl ISSN 0717-7488

Ahora bien, la enseñanza de aquellos saberes propios del arte, la caligrafía y determinados oficios de índole artesanal, en los cuales priman los procedimientos de enseñanza derivados de la experiencia del experto, se pueden considerar según las anteriores nociones como una práctica social de referencia. A lo anterior se agrega que en la enseñanza de la escritura y la caligrafía, así como el dibujo y la pintura, el maestro puede realizar procesos de simplificación, creación de ambientes para el aprendizaje de prototipos, diseño de tareas y ejercicios de repetición para aprendizajes de esquemas, muy a la manera de como lo realiza el diseño instruccional.

En efecto, como señala Díaz (2003), la enseñanza se orienta a la simplificación del objeto de estudio en cuanto a allanar el acceso de los alumnos hacia la complejidad del objeto enseñado, manteniendo la concepción de su existencia en cuanto a objeto de enseñanza como una entidad significada desde fuera de quien lo aprehende. En su versión más extrema tenemos, la práctica de técnicas al estilo de Estímulo (objetos) y Respuesta (identificación de las características del objeto). Aquí según la autora, en la enseñanza de la escritura la didáctica tiene por finalidad buscar aquellos elementos que faciliten a los alumnos el reconocimiento de estas características. La didáctica como puente de unión entre la visión epistemológica de conocimiento específico y los procesos de aprendizaje, busca la manera de trasladar didácticamente las formas convencionales del código lecto - escrito al proceso a través del cual el niño lo aprende. En el área de los problemas de aprendizaje este traslado implica simplificación, dado que este código se trata de manera fragmentada, gráfica por gráfica, buscando además resaltar características físicas del objeto de enseñanza para lograr su aprendizaje

En consecuencia, el diestro calígrafo o el pintor, sólo estaría interesado en enseñar aquellos ejercicios que harían al alumno un competente calígrafo o pintor. No obstante, en una perspectiva cognitiva, el trabajo de transformación alude al cambio que experimenta el objeto de saber al ser reconstruido en el aula de manera intersubjetiva entre el profesor que domina los conocimientos de su disciplina y sus alumnos que ya cuentan con un saber experiencial. Como señala Díaz (2003), el objeto de conocimiento resultante, es decir objeto de enseñanza, ya no es exactamente el mismo del cual se origina, pero mantiene las cualidades que lo distinguen como tal y que permiten validarlo intersubjetivamente por aquellos sujetos del ámbito educativo que lo reconstruyen. Por consiguiente, la labor de la didáctica involucra necesariamente reconocer, por una parte, las peculiaridades culturales de la disciplina desde donde se origina un objeto de saber, entendidas como la lógica disciplinar, y por otra, distinguir las peculiaridades de la cultura escolar en donde se efectuará la transposición didáctica de dicho objeto de saber en objeto de enseñanza, entendida como la lógica de la enseñanza y la lógica del aprendizaje.

¿Cuál es entonces el saber *doctus* y el saber escolar, del calígrafo y el artista? En primer lugar, éste se conforma por un sistema de procedimientos y habilidades, reglas, normas, así como de consideraciones que se legitiman por la comunidad de artistas que utilizan para tal fin diversos cánones. Pero por otra parte, podríamos

considerar que el artista o el calígrafo, está más interesado en que aquellos procedimientos que lo hicieron diestro y competente se trasmitan de igual manera como él los aprendió. Se puede pensar entonces que no hay mayor transformación de este saber, sin embargo, con el tiempo el artista va haciendo modificaciones introduciendo explicaciones y reglas, que orientan el trabajo del alumno, y en determinados casos, asumiendo procedimientos caligráficos constructivos como una didáctica, es el caso de los descubrimientos de Edward Johnston y diversos textos de caligrafía que ofrecen procedimientos de enseñanza en la actualidad.

IV. TEXTOS Y CARTILLAS DE ESCRITURA Y CALIGRAFÍA

4.1 Manuales de caligrafía

La siguiente información muestra las estrategias didácticas de las cartillas norteamericanas de caligrafía para el trabajo con niños, los diferentes ejercicios propuestos, técnicas y materiales a utilizar, los cuales facilitan realizar una estructura caligráfica adecuada, teniendo en cuenta quienes son los que la realizan. En los manuales de caligrafía que ofrecen este tipo de trabajo con el alfabeto itálico y Copperplate se puede encontrar los siguientes ejercicios:

Shyvers (1998) propone empezar con el manejo del instrumento en este caso la pluma; la posición de la mano y la postura en la que debe estar el cuerpo.

Luego plantea una serie de ejercicios para la inclinación de la pluma; para hacer trazos ascendentes y descendentes, líneas gruesas y delgadas y sobretodo ejercicios para la fluidez al escribir.

Después de estos ejercicios el autor propone que para llegar a la letra itálica hay que manejar primero la fundacional (minúscula y mayúscula); y en cada tipo de letra se explica la proporción de la letra teniendo en cuenta trazos ascendentes y descendentes; los puntos de la pluma para cada una de éstas, los esquemas gráficos; es decir, los trazos que hay que realizar para hacer cada letra y los ángulos en los que debe estar la pluma para realizar cada alfabeto.

Eleonor Winters (2004) plantea que se debe iniciar con el esqueleto de las letras itálicas tanto minúscula como mayúscula; luego se explican los trazos de las letras pero los dividen por grupos; es decir, las letras que llevan trazos descendentes, las de trazos ascendentes y por último las que llevan curvas. Entonces ella explica como en unas letras se utilizan los trazos de otras, es decir, de un mismo esquema parten varias letras.

En la cartilla *Mastering Copperplate Calligraphy a Step by Step*, (2000) esta autora evidencia una preocupación por la inclinación y la proporción usando plantillas, trabaja trazos correctos y arcos con variaciones como primeros ejercicios, trazos delgados y gruesos, grosor o tamaño de la letra.

Luego enseña trazos ascendentes y descendentes (j,l). A partir de estos ejercicios básicos se presentan varios grupos de letras según sus trazos.

Primer grupo: (i,t,j,a,d,g,n,m,u,y)

Segundo grupo: (i,h,k,e)

Tercer grupo: (b, o,v,w,y)

Cuarto grupo: (f,p,q,r,s,x,s)

En la fase final realiza ejercicios de letras y palabras enfatizando en la configuración de las diferentes letras.

Por otro lado Hanson (2008) propone iniciar con los trazos que se deben realizar para hacer la letra itálica; los cuales son los ascendentes, descendentes, arcos, líneas base, astas y curvas. Para luego llegar a la estructura de la letra como tal.

Después de los trazos, explica las letras por grupos; allí se evidencia como del mismo trazo salen varias de éstas, las que se hacen con trazos a la izquierda son la a,c,d,g,q,u,y; las cuales parten principalmente de la a. Las que se realizan con trazos a la derecha son la b,h,k,m,n,p,r, las cuales parten de la realización de la b. Otro grupo son las que llevan líneas directas como la f,i,j,l,t.

Las letras con curvas, e,o; las que llevan curvas mucho más pequeñas v,w. y las que requieren de una proporción del espacio, s,x,z. Líneas rectas como la f,i,j,l,t.

El método Palmer de caligrafía comercial resalta varios aspectos de los propuestos para el aprendizaje de la caligrafía, como por ejemplo, la exigencia de la correcta posición de todo el cuerpo, pues se considera inseparable del éxito de la caligrafía; además se presentan toda una serie de ejercicios muy sistemáticos y rigurosos en cada uno de sus trazos para lograr una figura caligráfica perfecta, por esta razón se clarifica la intencionalidad de los ejercicios, la cual se refiere a desarrollar y ampliar el movimiento muscular, para lograr una cursiva rápida y clara.

Los autores de esta cartilla plantean la pertinencia de estos ejercicios para aquellos niños que ellos llaman “distráidos”, además, sostienen que cualquier sistema de caligrafía que no cultive un estilo de escritura automático y a la vez legible, fácil y descansado está condenado a fracasar.

De los ejercicios se puede notar que inicialmente se proponen óvalos y líneas oblicuas, los cuales se tornan muy repetitivos y monótonos, posteriormente después de considerar que los trazos ya son realizados de la mejor manera y que se logran en un tiempo apropiado, se pasa a la elaboración de cada una de las letras, las cuales tienen su propio proceso; varios de los trazos iniciales para una letra, sirven para la elaboración de otra que se le parezca (I, P, R, B), es decir se trabaja a partir de los esquemas de las letras. Además cada letra y ejercicio ocupa un espacio determinado en las líneas diseñadas para estos, la escritura de cada letra tiene un lugar de inicio y de finalización establecido y a medida que se avanza en los ejercicios, se le añade un tiempo apropiado para el trazo de cada palabra u oración.

Se proponen además ejercicios de letras cruzadas para que el estudiante adquiriera un movimiento fácil, elástico y bien legible; utilizando la voz humana para el conteo de las secuencias de cada uno de los ejercicios. La formación de cada letra muestra de manera clara que comienzan a desaparecer las florituras y los *cerif*, los cuales son característicos de la Copperplate.

El paralelismo lateral es trabajado de manera estricta, este se refiere a la distancia uniforme entre todos los puntos de los trazos rectos e inclinados de la letra. Cuando

una letra resulta mal formada es por causa de alguno de los siguientes factores: La precisión no es la correcta, la rigidez de los músculos impide el libre movimiento, la imagen de la letra no esta bien grabada en la mente, el movimiento no se efectúa en la debida dirección.

Esta cartilla deja ver claramente que no existe una relación estrecha entre el concepto y manejo de la caligrafía Palmer, y el de la caligrafía contemporánea.

4.2. Cartillas de escritura y caligrafía para niños.

Ahora bien, este análisis es acerca de los aspectos didácticos de diversas cartillas de enseñanza de la escritura y caligrafía en niños.

La cartilla Alegría de Leer, es nuestro libro de lectura, Libro (1932) es vista como un complemento de la lectura, más no es su objeto, enseñanza de caligrafía. Para la escritura consideran que lo mas apropiado es trabajar el método Palmer ya que sus ventajas son indiscutibles por su rapidez, elegancia y fácil aprendizaje.

Se hacen indicaciones acerca de la forma apropiada de coger el lápiz, colocar el cuaderno y acomodar el cuerpo, pero resalta además que estas indicaciones deben ser sencillas para los estudiantes.

En cuanto a los ejercicios propuestos resaltan que se debe ocupar la totalidad del espacio de los renglones de los cuadernos de ejercicios, ni más grandes ni más pequeños. El maestro debe tratar de hacer las muestras de los ejercicios siempre iguales, con la misma inclinación y las letras deben empezar siempre en el mismo punto.

Se plantea además que al utilizar el método Palmer no es necesario hacer ejercicios musculares preliminares al aprendizaje de letras. Para la escritura no se fracciona la configuración de la letras ni se estudian esquemas, sino que se hace por medio de la escritura de palabras y frases.

La cartilla Charry, Libro 2º. (1950) maneja básicamente las letras Palmer, la cual pertenece a la familia de la Copperplate; los planteamientos de ejercicios son cortos y se pueden ver claramente algunas modificaciones en las letras, sobre todo en las mayúsculas, sin embargo conserva una de las características principales de éste alfabeto como lo es la inclinación. Mas adelante se empiezan a combinar la Palmer y la Script de fuente de computador, estructura que usan para mostrar los párrafos fragmentados en dos tipos de escritura. Cada que se inicia el estudio de una nueva palabra se muestra primero con Script y luego con Palmer.

Hacia 1983 surge la cartilla ABC colombiano, (1983), la cual maneja en su mayoría letras script de fácil visualización e ilustraciones llenas de color que hacen más fácil la lectura y más ameno el aprendizaje de la lectoescritura.

Cada una de las vocales y de las consonantes se presenta tanto en letra cursiva como script, y los trazos son menos inclinados que en las cartillas anteriores. Los ejemplos se hacen en letra script, pero los ejercicios se plantean en una adaptación de la Palmer, especialmente porque desaparecen las florituras, los *serif* y los alargamientos.

A pesar de que la cartilla maneja dibujos y gráficas en su interior, no existe una clara relación entre la caligrafía y el dibujo, pues éste es básicamente utilizado para ilustrar objetos mencionados o dar vida a los ejercicios, pero no en busca del desarrollo y la relación directa entre los dos aspectos por parte del estudiante.

Acento 1, cuaderno de ortografía, (1997) aunque busca trabajar principalmente la ortografía, inicia con ejercicios de trazos sencillos, curvos, rectos y oblicuos. Además se plantean ejercicios de seguimiento del punteado en líneas curvas, zigzag y rectas; otros piden seguir una muestra que dibuja cada letra pero de manera muy tenue.

Ninguno de los ejercicios propuestos es extenso, por el contrario, son 4 o 5 renglones para cada ejercicio, y los modelos de las letras son fuentes de computador, y en el caso de la cursiva es una adaptación a la letra Palmer.

Los ejercicios que son planteados dan muestra de cada una las letras tanto en letra cursiva como en script, empezando por las vocales en minúscula. Estas muestras están ubicadas al inicio de cada renglón, el estudiante debe completar cada renglón siguiendo la muestra inicial.

Una vez se ha terminado el trabajo con las letras minúsculas, se pasa a las mayúsculas, por lo cual se ubica cada letra mayúscula al lado de la minúscula correspondiente. Finalmente se muestran todas las mayúsculas en una sola hoja, y se asigna un espacio para que el estudiante realice todo el abecedario en mayúscula siguiendo la muestra, pero esto solo se hace una vez en toda la cartilla.

Más adelante la cartilla propone ejercicios consistentes en seguir muestras de oraciones cortas en letra cursiva, pero a medida en que se avanza en la cartilla la letra cursiva se hace menos frecuente y aparece con más constancia la letra *script*, estas letras son fuentes de computador.

En Acento 2, cuaderno de ortografía, (1997) a diferencia de la anterior se manejan muy pocos ejercicios en letra cursiva. Las oraciones de éstos son más largas, o se pide al estudiante sus propias construcciones textuales, sin embargo, rápidamente desaparecen los ejercicios en cursiva y dan paso solo a la letra script pero fuente de computador.

Nacho, libro inicial de lectura, (2004) se enfoca especialmente en la enseñanza de la lectura y la escritura y no se presentan ejercicios en letra cursiva, en cambio si se proponen ejercicios de curvas en diferentes direcciones y proporciones. También se tiene en cuenta un espacio y un orden de inicio de cada letra, para lo cual se manejan cuadrículas determinadas para el trazo de cada una de ellas. Los tipos de letra empleados en la cartilla son básicamente fuentes de computador, y para la

enseñanza de cada letra se emplean ilustraciones, frases y oraciones que contengan la letra en cuestión.

Del mismo año se encuentra la cartilla Cometa 2, serie de escritura, comprensión lectora y producción textual, la cual inicia con la enseñanza del abecedario en letra cursiva, tanto en mayúsculas como en minúsculas, las letras son muy similares a las del método Palmer pero con algunas variaciones, por ejemplo, las mayúsculas tienen rasgos similares a la *Copperplate*.

Toda la parte escrita de la cartilla, como los cuentos y oraciones de muestra se encuentran en letra cursiva, además se maneja de manera contemporánea a la enseñanza de la escritura, los ejercicios de líneas y curvas en diferentes proporciones.

Dos años más tarde Nuevo Ferrocarril 5, cursiva, propone básicamente las muestras de las letras con trazos muy tenues para que el estudiante siga las líneas; la letra utilizada es muy similar a la letra Palmer con algunas variaciones, pero se puede ver claramente que es fuente de computador. Las letras en las que más resaltan las variaciones son: f, g, j, r, t, v y la w. Además cada letra se encuentra acompañada de una ilustración acorde y un espacio correspondiente para que el estudiante realice la plana de cada letra.

En la cartilla “Huellas y Letras”, caligrafía 2 (1998), inicialmente se proponen algunos ejercicios grafo motores que varían en longitud u forma, posteriormente se empieza el trabajo con cada una de las letras, la cual es un modelo derivado de la *Copperplate*, y en pocas ocasiones aparecen letras script fuentes de computador.

Después se proponen ejercicios caligráficos de letras en cursiva y en algunas ocasiones en script, además cada letra está acompañada de ilustraciones u palabras relacionadas con cada una de las letras, para que los estudiantes realicen la plana de muestra.

Por otra parte Lecto Escritura Creativa, cursiva, presenta las indicaciones y los textos de cada uno de los ejercicios en letra cursiva, éstas son derivación de la *Copperplate*.

Antes de iniciar con los ejercicios de las letras, se propone unos pocos para el afianzamiento de los trazos, como por ejemplo: líneas, curvas y zigzag en varias magnitudes y direcciones. Luego se proponen planas cortas de cada una de las letras manejando un espacio determinado en las cuadrículas del libro, posteriormente se pasan a palabras cortas y oraciones pequeñas.

La cartilla propone además ejercicios que implican el dibujo de las letras, distinguir las letras mayúsculas de las minúsculas, dibujos alusivos a éstas y ejercicios de seguimiento y unión de puntos que forman letras.

Más adelante la cartilla tiene espacios determinados para dictados cortos, generalmente éstos no son de más de dos renglones. También tiene espacios para

que el estudiante practique siguiendo muestras de las letras o de palabras cortas en letra script.

De cada una de las letras se muestra la mayúscula y la minúscula, y en la mayoría del texto se emplea la letra cursiva.

Por su parte el Libro Taller castellano 1 está trabajado en su mayor parte en letra script, aunque al inicio se presentan unos pocos ejercicios de letra cursiva de computador, los cuales consisten en que el estudiante repinte una muestra de cada letra, la cual está dibujada muy tenuemente; estas muestras están organizadas de tal manera que cada letra mayúscula quede al lado de su minúscula correspondiente, también se varía este ejercicio con muestras de letras punteadas que los estudiantes deben repetir juntando los puntos hasta formar la letra.

Existen también ejercicios que requieren de mayor habilidad como lo son seguir muestras de letras cursivas en forma consecutiva, ya sea de la misma letra o de dos combinadas, aa ó aeae.... Posteriormente se dan muestras de oraciones cortas para realizar una sola vez, y algunas de las lecturas manejadas dentro del libro muestran la letra cursiva, pero la mayoría son en script.

La cartilla maneja renglones doble línea para garantizar el manejo de un espacio apropiado para cada letra.

En conclusión, es evidente la ruptura del tradicional método Palmer como principal método en la enseñanza de la caligrafía, para dar origen a las fuentes de computador las cuales carecen en muchas ocasiones de un carácter caligráfico claramente definido. Por otra parte la enseñanza de la caligrafía no es concebida como una actividad independiente sino que está directamente relacionada con la enseñanza de la lectura y la escritura, por esta misma razón se da más un énfasis motriz y no se tiene en cuenta una teoría grafémica definida.

Para la realización de los ejercicios no se especifica el uso de ningún instrumento caligráfico que beneficie la apariencia de la letra y que facilite la realización de sus trazos al estudiante.

Chiqui cartilla de lectura inicial (1995) es una cartilla de lectura básica que responde a una metodología global analítica-sintética de fácil aprendizaje, teniendo como objetivo básico la enseñanza del proceso de comunicación escrita, partiendo del aprendizaje psicomotriz y silábico con palabras y frases seleccionadas con un vocabulario sencillo propio del niño, para que aprenda a leer sin complicaciones.

Se desarrolla siguiendo los siguientes pasos: la primera etapa denominada preparatoria, está dedicada a una serie de ejercicios tales como trazos de líneas fundamentales que el estudiante empleará en la escritura favoreciendo la coordinación psicomotriz. La segunda etapa llamada inicial se realiza un trabajo con las vocales (se trabaja solo minúsculas con el fin de no hacer más complejo el proceso de aprendizaje de los estudiantes)

En asociación con la palabra escrita y una visualización gráfica también se hace una identificación de la vocal en letra imprenta y letra cursiva. Y finaliza con una etapa progresiva donde se hace un estudio de las consonantes en las diversas posiciones silábicas construyendo palabras y por último frases cortas y sencillas.

En la cartilla Caligrafía Dinámica se comienza por ejercicios que permiten la escritura de la letra imprenta y roundhand (letra inglesa). En toda la cartilla se presenta una muestra y los estudiantes deben completarla. Luego se inicia con el aprendizaje de la letra imprenta partiendo de las letras mayúsculas divididas en dos grupos, uno el de consonantes rectas y el otro el de consonantes curvas; siguen las consonantes minúsculas. De ahí se da paso a las consonantes tanto mayúsculas como minúsculas inclinadas. Seguidamente se presentan las roundhand; primero minúsculas y segundo las mayúsculas. Luego se da paso a la escritura de palabras sencillas que empiecen con cada una de las consonantes primero en minúscula y después en mayúscula. Por último en la cartilla se presentan frases para que los estudiantes realicen la escritura correspondiente de las mismas.

La cartilla nuevo ferrocarril cursiva 5 (2006) inicia con algunas indicaciones acerca del ambiente de trabajo, postura adecuada y manejo de las herramientas, continúa con ejercicios de trazos donde presenta una muestra y se sigue el modelo, los ejercicios permiten realizar curvas, arcos, se maneja ejercicios de ritmo y contra ritmo y se hace énfasis en el trabajo motriz; de estos ejercicios iniciales se dedica una página a las letras del abecedario usando un alfabeto copperplate en una plantilla de doble línea y luego en una plantilla de cuadrícula de tres cajas.

A medida que se avanza, la cartilla continúa con los ejercicios de ritmos y trazos combinados con escritura de muestras de frases completas y párrafos en letra cursiva sobre plantillas de dos cajas y cuadrículas de tres cajas (caja media, baja y alta) durante el proceso se va indicando las letras minúsculas y finalmente se realiza un trabajo con las mayúsculas.

La cartilla Cometa (2004) hace énfasis en ejercicios caligráficos donde se realizan muestras de un modelo de letra cursiva iniciando con las minúsculas en plantilla de tres cajas donde se trabaja la proporción y el cuerpo de la letra. Luego con las mayúsculas para continuar con frases, no se trabajan ejercicios de motricidad o ejercicios preliminares como de postura y/o manejo de herramientas.

La cartilla Escribamos 3 y 5 para el proceso caligráfico propone unos ejercicios iniciales de letras mayúsculas, un híbrido del modelo palmer y copperplate; realizando el abecedario completo de una muestra sobre plantillas continúa con ejercicios de ritmo y contra ritmo y de proporción y ejercicios motrices donde los estudiantes realizan frases y párrafos, todo este proceso se realiza conjuntamente con el proceso de lectura.

V. ESQUEMA GRÁFICO Y SABER PROCEDIMENTAL.

El esquema gráfico se puede considerar como un sistema práxico característico de cada letra y el cual es descomponible e intercambiable en diversos elementos o trazos, lo cual permite determinados agrupamientos de las letras.

Sin embargo, como se ha señalado, el esquema gráfico no es una suma de trazos, existen como señala Martín (1995: 88-89) otros elementos. En primer lugar la configuración de las letras (morfología). En segundo, la influencia de la pluma sobre el peso de las letras: formas gruesas o finas, apretadas o abiertas. En tercer lugar los trazos individuales determinados por la inclinación de la letra.

El resultado de la combinación de estos elementos, es un *ductos* característico de cada alfabeto.

5.1. El saber procedimental y la caligrafía

A primera vista se puede considerar que la caligrafía es una técnica o un arte a secas, en el cual las consideraciones pedagógicas no tienen mucha cabida, sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la caligrafía aún se enseña al margen de los circuitos escolares; se ha convertido en un objeto a enseñar. Su carácter de “objeto a enseñar”, ha inducido procesos de didactización con preferencia en el orden de los procedimientos caligráficos, así como en el saber declarativo. En tal sentido, la intervención pedagógica, tiene como propósito favorecer diversos tipos de aprendizaje, relacionados con estos saberes. (Proyecto de investigación)

En la enseñanza ya sea escolar o superior, los aprendizajes *declarativos de índole categorial*²¹, se orientan hacia el aprendizaje de conceptos, mientras que el aprendizaje procedimental, según Díaz y Hernández²² se centra en procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y métodos. No obstante ésta definición es restringida, el aprendizaje procedimental incluye el aprendizaje de esquemas, de reglas, de prototipos y se articula con el saber declarativo. El conocimiento declarativo consiste en saber qué es algo, o sea, en tener el conocimiento de ese algo. En cambio el conocimiento procedimental es un conocimiento sobre cómo hacer algo. Se trata de dos formas distintas y con frecuencia relacionadas, como señala Anderson (1987) -de conocer el mundo y de organizar dichos conocimientos.

Si se trata del aprendizaje procedimental, no habrá mejor estrategia de aprendizaje, que la realización del procedimiento y la aplicación del método o la técnica, es decir aprender haciendo. Algo que es muy común en la formación técnica y artística, es

²¹ Utilizamos el término declarativo categorial desde la perspectiva Vygotskiana, por oposición a un concepto discursivo de la comunicación. En el primero el aprendizaje se orienta hacia la apropiación de conceptos categoriales que son construcciones de nivel abstracto, en el segundo, hacia la comunicación, actos de habla, narrativas.

²² Díaz Barriga Frida; Hernández Rojas Gerardo. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill: México, Pág. 30

que el aprendizaje de cualquier procedimiento, necesita un periodo de práctica parcial supervisada por el profesor para pasar a la práctica plena o masiva que es la prueba del dominio total de la habilidad, es decir, de que se ha logrado respecto al objetivo de aprendizaje. La práctica parcial consiste en la realización de algunas etapas del procedimiento, las cuales deben realizarse con la ayuda y supervisión del profesor. La práctica completa consiste en la realización de todas y cada una de las etapas o pasos del procedimiento con supervisión del profesor y la práctica auto-regulada es aquella que se realiza sin esa supervisión. (Romero, Proyecto de investigación) ²³

Ahora bien, según Anderson (1987,) el conocimiento declarativo debe ser analizado y retenido en la memoria de trabajo para que de esa manera pueda guiar los procesos cognitivos. En segundo lugar, debe haber un nivel de interpretación - análisis de reglas o adopción de éstas -, que permite que se convierta en un nivel de conocimiento procedimental que se inserta en la acción. El saber declarativo ofrece un conjunto de reglas y conocimientos regulativos, que son necesarios para el saber procedimental.²⁴ En este caso, los enunciados comunicativos del docente no tienen como función establecer heurísticas o informar, sino regulaciones o definir procedimientos. Por ejemplo, el docente dice, haga esto, hágalo de esta manera, coja la pluma así, la acuarela se extiende así.²⁵ *“cuente el número de letras de cada fila. Trace en el aire una c, antes de hacer la primera letra”*.²⁶ O establece regulaciones de orden y compostura. *“1. El niño debe estar relajado antes de empezar a escribir. 2. Se debe sentar bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla y con los pies apoyados en el suelo.”*²⁷

Se puede deducir del anterior párrafo que, el aprendizaje, no se reduce a una conversión aséptica del saber declarativo en un saber procedimental, sino que este último se debe convertir en una regla y/o regulación para que pueda orientar el saber procedimental, es decir, el docente debe realizar una adecuación de su saber para que este sea operativo. En el extremo se encuentran aquellas tendencias de formación en diversas escuelas de arte que por oponerse al practicismo extremo, enfatizan en la enseñanza conceptual en detrimento del oficio del artista, diseñador o calígrafo. El resultado: buenos historiadores del arte o críticos, pero deficientes pintores o dibujantes.

²³ Romero Loaiza Fernando; Gutiérrez Rubén; Lozano Jorge. (2008). La enseñanza de la caligrafía expresiva, proyecto de investigación. Centro de investigaciones Universidad Tecnológica de Pereira.

²⁴ Anderson, J. R. (1987). Production systems, learning, and tutoring. In D. Klahr, P. Langley, & R. Neches (Eds.), *Self-Modifying Production Systems: Models of Learning and Development*. Bradford Books/MIT, Cambridge, MA Pág. 101.

²⁵ Según Halliday (1994: 341) la función reguladora del lenguaje se propone regular el comportamiento de la persona, a diferencia de la función heurística, que se propone explorar el mundo exterior, o la función informativa, que comunica algo.

²⁶ *Metodo Palmer de caligrafía comercial*. (1949) Palmer Company: New York, Pág 27.

²⁷ *Mejorar la caligrafía*. EducaBien - Portal educativo.

http://www.educabien.es/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=32

Ahora bien, en la perspectiva de Anderson, se considera que existen dos tipos de memoria, una para el saber declarativo y otra para el saber procedimental. Según este autor hay un registro en la bitácora cerebral, una compilación de datos, reglas, procedimientos, pasos, esquemas, a los cuales acudimos cuando se realiza ejercicios caligráficos y pictóricos. El aprendizaje comienza entonces por una declaración de principios y reglas, del como hacer. Por ejemplo, cuando se está realizando actividades de caligrafía o dibujo, el docente va explicando como se coge la pluma o el pincel y como se inclina el tiralíneas. El uso de cuadernos de notas o bitácoras, en los cuales se consigna, no solo una regla, sino esquemas de acción, tienen una función nemotécnica que despliega el saber declarativo, cuando se realizan ejercicios de práctica. El resultado lo conocen la mayoría de los docentes, además de fortalecer la habilidad, va promoviendo niveles de autonomía en la formación.

En este sentido, Anderson (1987,1988)²⁸ distingue tres fases en el proceso de aprendizaje procedimental.

a. Fase declarativa

Todo conocimiento comienza por ser declarativo. Por ejemplo, cuando se aprende a usar un procesador de textos se lee un manual o se escucha las explicaciones de un monitor, cuando se hace una letra, el profesor explica y proporciona ejemplos. Cuando se intenta aplicar lo que se presenta en los ejemplos se aplica una regla de producción general que 'busca analogías' entre los ejemplos y la tarea. Por decir, en las letras *copperplate* comparo la letra con el modelo, o con otras letras que ya aprendí, es decir, la R con la B.

b. Fase de compilación

Si una regla general ha tenido éxito en una tarea, se crea una regla nueva que es específica para ese contexto y tarea. Hay dos procesos en esta fase:

a) Composición: varias reglas se combinan en una sola regla. Determino que puedo escribir la B, la R y la P de la misma manera. Es decir, descubro que hay unos agrupamientos.

b) Procedimentalización y operalización: A la regla se le añade información específica de la tarea y el contexto. A través de uno de estos procesos se crean reglas que son almacenadas en la memoria procedimental. Cuando la persona se encuentra con una situación nueva donde la regla se puede aplicar, ya no es necesario que recupere la

²⁸ Anderson, J. R. (1987). Causal analysis and inductive learning. In *Proceedings of the Fourth International Workshop on Machine Learning*. University of California, Irvine, June 22-25, 1987.

Conrad, F. G. & Anderson, J. R. (1988). The process of learning LISP. *Cognitive Science Meetings*, 454-460.

Jones, W. P., & Anderson, J. R. (1987). Short- and long-term memory retrieval: A comparison of the effects of information load and relatedness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 137-153.

Anderson, J. R., Greeno, J. G., Kline, P. K., & Neves, D. M. (1981). Acquisition of problem solving skill. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

información declarativa y se aplica la regla automáticamente. La aplicación de las reglas de producción se hace sin requerir recursos atencionales.

c. Fase procedimental

Las reglas, secuencias, que ya están almacenadas en la memoria procedimental son sometidas a un proceso de refinamiento a través de ejercitación en el cual se desecha lo superfluo, y que las hace más eficaces y puedan ser activadas en los contextos apropiados.

Para Anderson (1981, (citado por Quesada²⁹), la existencia del conocimiento declarativo en la estructura cognitiva de la persona, se evidencia diciendo aquello que se sabe, el saber procedimental se pone de manifiesto haciendo aquello que se sabe. Un estudiante puede recordar los pasos que debe seguir para escribir una letra gótica, si recuerda esta información es evidente que ha adquirido el conocimiento declarativo sobre el procedimiento "localización de información en redes". En cambio si este conocimiento lo utiliza para una consulta determinada lo está aplicando de forma activa y, por tanto, demuestra que ha adquirido el conocimiento procedimental.

Ahora bien, ¿como se didactiza entonces ese saber procedimental? Se encuentran varias maneras: una, la tarea se segmenta en subtareas; dos, la tarea se realiza por agrupamientos de esquemas motrices que hacen posible aplicaciones novedosas. En estas formas de didactización se encuentran entonces frente a tres procesos opuestos e interrelacionados: el procesamiento controlado frente al procesamiento automático, y el proceso creativo. En el primer caso están las *Muestras de escritura* de García (1889) *El método Palmer* de 1940. En el segundo, *El directorio de caligrafía* de Harris (2004). En el tercero, la caligrafía expresiva y el expresionismo abstracto.

En la primera fase de la formación procedimental, algunos procesos se controlan de manera extrema por la regla o el saber declarativo, de modo que requieren atención centralizada, lo cual sobrecarga la atención y son proclives al error. Pero por otro lado, son flexibles y adecuados para *habilidades no recurrentes*, propias de actividades artísticas o libres.

Esto quiere decir que en la enseñanza de la caligrafía o el dibujo, los ejercicios de modelación iniciales requieren mucha atención y ejercitación, pero en la medida que se automatizan el calígrafo o artista puede centrar su atención en aspectos más divergentes, por ejemplo, crear un alfabeto, organizar la composición de una pintura. Los procesos automáticos son más fluidos, requieren menos atención y no son proclives al error. Es necesario identificar qué procesos de un grupo de habilidades se

²⁹ Quesada, José Francisco. (2000) *¿Porqué los errores humanos los cometen las personas habilidosas?* Tesina y trabajo de investigación. Departamento de Psicología experimental y fisiología del comportamiento Facultad de psicología Universidad de Granada. Campus cartuja, s/n. <http://lsa.colorado.edu/~quesadaj/humanerrorRPC/kk.html>

tienen que desarrollar mediante la formación y cuáles deberían ser automáticos. Las *habilidades recurrentes* deben desarrollarse hasta un grado en que se pueden realizar de manera automática. (Proyecto de Investigación)³⁰

La mayoría de los manuales de caligrafía antiguos y modernos, enfatizan en estos dos aspectos: el procesamiento controlado y el automático. Sin embargo, la sistematización de las subtareas varía. Generalmente se inicia con aquellos ejercicios que tienen como objetivo desarrollar una habilidad, luego de palabras constituidas por esos elementos. Por ejemplo, el Manual Speedball (1972), en la gótica inicia con ejercicios de rayas inclinadas o verticales, triángulos, rollos, cuadrados. Luego con letras básicas en las cuales hay elementos comunes, como la A y la V. La G, O y la Q. La S el 8, el 3. La H y la T, la M, N y Y. El 2, 3, 5, La D, B, P.

Un manual más antiguo, por ejemplo, el de García (1889: II-IV)) enfatiza en los elementos que la compone y a los cuales hay que ponerles atención cuando se practica (procesamiento controlado). *“Cada elemento constituye un ejercicio separado que debe repetirse hasta que se ejecute con alguna regularidad, no con perfección, por que este no es fácil adquirirlo en la primera época de aprendizaje: unos ejercicios se corrigen con la práctica de otros, y repitiendo con frecuencia los anteriores, al fin se hacen todos mejores.”*(II) *“Hay que fijarse mucho en que los palotes rectos queden igualmente gruesos en toda su extensión y no curvos y con grueso desigual; en que los perfiles no queden gruesos ni medio gruesos, y que los gruesos graduales, que son los que aumentan y disminuyen su ancho poco a poco, se hagan con la mayor regularidad posible.”* (Ibíd.)

Luego de la ejercitación repetida de estos tipos de letras el calígrafo logrará rapidez en su escritura (procesamiento automático) así el autor explica: *“Me ha parecido muy conveniente terminar estas muestras con algunos ejercicios que sirvan para aprender a escribir con rapidez que es lo que más desea la generalidad de las personas. Estos ejercicios deben hacerse sin suspender la pluma, primero lentamente y después aumentando cada vez la velocidad en la ejecución. Cuando ya se hagan rápidamente los primeros ejercicios, que constan de las letras que no se juntan bien sin suspender la pluma, debe escribirse muchas veces una palabra de algunas sílabas, sin mayúsculas al principio, repitiéndolas hasta hacerlas con bastante rapidez”*

Como se deduce de lo anterior, todos los manuales enfatizan, en la ejercitación de unas subtareas y luego en tareas más globales. Ya sea la elaboración de letras o un alfabeto, o párrafos. Un calígrafo argentino comenta en su blog.

“En ocasiones resulta difícil dominar el trazo de una o varias letras aún habiéndolas practicado una y otra vez durante semanas, pues ese ejercicio en particular no es suficiente

³⁰ Romero Loaiza Fernando; Gutiérrez Rubén; Lozano Jorge. (2008). La enseñanza de la caligrafía expresiva, proyecto de investigación. Centro de investigaciones Universidad Tecnológica de Pereira.

para que nos acostumbremos a realizar, con facilidad, esos trazos. Es por eso que muchas veces debemos pensar en ejercicios complementarios que nos brinden la habilidad que necesitamos.”

”Un ejemplo concreto de lo que acabo de afirmar es el uso de óvalos y bucles como ejercicios complementarios a la práctica de letras que están formadas por pequeños óvalos (la a, la e, la o, la u, la b, la g), cuyo fin es el de dar un mayor ejercicio a nuestro cerebro para lograr dominar, mejor y de manera más rápida, los movimientos que se nos dificulta hacer con la mano al trazar aquellas letras que no hemos perfeccionado. También tenemos el caso de las grecas, generalmente basadas en rectas, que actúan como ejercicios complementarios a la práctica de letras formadas por rectas (la t, la k, la l, la i, la w, la z).”(2007) www.hazcaligrafia-docalligraphy-edel.blogspot.com

No obstante si bien, la ejercitación a secas, dolorosa y estoica, a la cual están acostumbrados algunos estudiantes, es importante en términos de generar una disciplina pero no deja muy claro cuales son sus propósitos didácticos. Se deduce de los anteriores ejemplos aún lo anacrónico del manual de García (1889), que el fin último es lograr autonomía del gesto caligráfico o pictórico, es decir lograr expresividad. Otro ejemplo de esta pedagogía estoica es el de Pieper (2006), una calígrafa, refiriéndose a Werner Schneider, lo describe así:

“Como describí antes, él fue la motivación inicial para mí. Su juicio crítico estuvo siempre impulsándome hacia adelante, y hasta con sus comentarios sobre el trabajo de otros estudiantes he aprendido mucho. "Para obtener un buen trazo es necesario sufrir", solía decir, lo que significaba que debíamos ejercitar cientos, miles de veces una determinada letra, una determinada palabra hasta que el resultado fuera satisfactorio. Muchos estudiantes no comprendían este desperdicio de papel, y abandonaban al poco tiempo. “³¹

³¹ Katharina Pieper por Silvina Viola 2006 En *Caligrafiar*. <http://www.caligrafiar.com.ar>

VI. LA ESTRUCTURA DE LAS LETRAS

6.1. Las variables.

Cualquier forma alfabética, aunque sea muy elaborada, se puede reducir a un simple esqueleto que muestre la construcción básica de cada letra, la proporción correcta de sus partes componentes y las proporciones de cada letra en relación con las demás, en términos de anchura y altura. El carácter distintivo de una letra depende de si se escribe con trazos rectos o curvos, de si los trazos rectos son verticales, horizontales u oblicuos y de si las partes curvas son abiertas o cerradas. Estos elementos constituyen lo que Johnston describía como “la forma esencial” de los alfabetos; este autor, insistía en que cada letra debe ser distinta de las demás en virtud de su construcción básica, que debe ser simple, sin partes innecesarias, y que tienen una altura básica para el cuerpo, del cual pueden salir trazos ascendentes y descendentes. En cada letra el espacio interno es muy importante para su individualidad así debe estar correctamente proporcionada, sin ninguna parte exagerada o minimizada. Un alfabeto puede componerse de letras mayúsculas, que se asientan firmemente en la línea de escritura y se elevan todas a una misma altura, y/o de letras minúsculas como también influye en la consideración estética de su forma y proporciones generales. (Martin, 1996)

Johnston (1906) propone varios aspectos para el trabajo y la evaluación en la caligrafía; en su propuesta hace notar varios rasgos morfológicos de la letra que se deben tener en cuenta para su configuración y adecuada escritura, de igual manera que el manejo del espacio, trazos y la proporción de la letra.

Su propuesta indica cómo de acuerdo a los rasgos de las letras puede variar la configuración y en cada aspecto de la letra se ofrecen posibilidades de configuración, en las cuales se tiene en cuenta: curvas o arcos; trazos ascendentes y descendentes y éstos a su vez pueden ser: pesados, medios o ligeros; el peso puede ser, grueso o delgado. La espacialidad se define en tres aspectos: entre líneas, entre palabras y entre letras.

Para Martín (1996), una cualidad esencial de la caligrafía formal es que las proporciones de las letras sean visualmente agradables por sí mismas y que todas las letras de un alfabeto se ajusten a un sistema lógico de proporciones. En cuanto a las minúsculas, tomando en cuenta los trazos ascendentes y descendentes, la altura varía y es necesario fijar una altura para el cuerpo básico de las letras y una proporción relativa para los trazos que salen hacia arriba y hacia abajo. Para hallar las proporciones relativas entre mayúsculas y minúsculas, la altura de la mayúscula debe ser igual al cuerpo más un ascendente de la minúscula. Los descendentes sobresalen por debajo de la línea de escritura tanto como los ascendentes por encima del cuerpo

de la letra. Una regla sencilla es que la altura del cuerpo debe ser igual a $3/5$ de la de una letra mayúscula, y los ascendentes y descendentes $2/5$ de la mayúscula.

Este autor describe el peso de una letra en términos del número de anchos de plumilla que caben en su altura. Esto se establece poniendo la pluma en posición horizontal, paralela a la línea de escritura y marcando los anchos de plumilla en disposición escalonada, a partir de la línea basal. La medición demuestra que las letras de una misma altura pueden ser pesadas si se escriben con una plumilla ancha, o ligeras si se hacen con una plumilla relativamente fina y esto se determina por la cantidad de espacio ocupado por un solo trazo de pluma. En términos generales, una letra cuya altura sea menos de cuatro anchos de plumilla es relativamente pesada y las que miden más de cinco anchos tienden a ser ligeras.

El factor que regula el ángulo de la pluma y su relación con formas de letras concretas es que el trazo más fino de la pluma es necesariamente el que se hace en línea con el borde de la punta y el trazo más grueso es el que sigue la dirección del eje de la pluma. Esto quiere decir que el trazo más fino y el más grueso son siempre perpendiculares entre sí y si la pluma mantiene un ángulo constante con la línea de escritura, cada uno de sus movimientos formará una gradación lógica de grosor entre esos dos extremos. El ángulo indica la relación entre el borde de la pluma, o trazo más fino y la línea de escritura, además, no sólo determina el grosor de los trazos, sino que también dirige el énfasis general de las letras dispuestas en línea. En la escritura de pluma recta, ésta se sostiene con el borde de la punta paralelo a la línea de escritura.

Así pues, el trazo más fino es horizontal y el más grueso vertical; los puntos más estrechos de una forma circular están arriba y abajo y las zonas más anchas en el centro de cada lado. En la escritura de pluma inclinada, la plumilla se coloca en ángulo con la línea de escritura; de esta forma los trazos más finos son oblicuos, aunque van en direcciones opuestas. El trazo vertical es más estrecho, a causa del ángulo de la pluma. La escritura de pluma inclinada es relativamente angular y puede ser comprimida. Se puede escribir más rápidamente porque la mano que sujeta la pluma está en una posición más natural para escribir, mientras que con la pluma recta la posición es algo más forzada. Se recomienda para la escritura de pluma inclinada un ángulo fijo de 30 grados con la línea de escritura. Esto está calculado para dar un efecto correctamente proporcionado, atendiendo a la construcción de la letra y al equilibrio del espaciado interno.

Para Martin (1996) el espaciado es uno de los principales determinantes de la legibilidad de un texto. El texto continuo o dividido por trazos en lugar de por espacios no es ilegible para los lectores modernos, aunque si innecesariamente fatigoso. Muchas de las investigaciones que se han realizado acerca del modo en que leemos

y de los factores que determinan la legibilidad relativa de un texto han demostrado claramente la dependencia mutua entre las formas escritas y los mecanismos de lectura. Sin embargo, la legibilidad no es tan sólo cuestión de estar familiarizado con el estilo o contenido del texto. Una forma puede ser legible sin que leerla sea necesariamente fácil o agradable. Un escrito puede ser descifrable sin ser estrictamente legible. Además la identificación de palabras está asociada a la experiencia del objeto, imagen o sensación que la palabra representa. Las letras en donde se combinan trazos curvos y verticales son más fáciles de identificar que las que sólo tienen rectas o sólo curvas, ya que son más distintivas. El énfasis vertical es una fuente de confusión. Las letras que más se suelen confundir son la i, l, t, f, j minúsculas.

Si hay una palabra en que estas letras predominan puede confundir al lector. Un texto escrito en mayúsculas se lee con más trabajo que uno en minúsculas. Esto se debe en parte al mayor número de verticales, pero también al tamaño. Existe un punto focal de visión más allá del cual algunas letras pueden leerse periféricamente. Como las mayúsculas son más grandes que las minúsculas, se pueden absorber menos letras en una pausa de lectura, y esto puede alterar el patrón de reconocimiento de palabras. Por otra parte hay que tener en cuenta las condiciones en las que se va a leer el texto. Un texto en minúsculas tiene una estructura más compleja que uno en mayúsculas y es evidente que los ascendentes y descendentes facilitan la lectura al dar más pistas del diseño general.

Las consonantes son más importantes para el carácter visual de una palabra que las vocales, aunque éstas sirven para conocer el número de sílabas de la palabra, así como los espaciados internos son fundamentales para el carácter individual de una letra, también lo son para el reconocimiento de una palabra.

Las florituras son puramente decorativas y resultan elegantes si se usan con moderación, pero también pueden interferir con la legibilidad. La vista aprecia cierta variación de textura en una página escrita, pero tiene muchas distracciones.

No obstante, la legibilidad es algo relativo. Los calígrafos pueden tomarse libertades que no están al alcance de los tipógrafos. También el contexto es muy importante, tanto a nivel visual como a nivel intelectual, el lector puede decidir lo que significa una palabra dudosa.

6.2. La evaluación.

Teniendo en cuenta los párrafos anteriores, se han definido los siguientes criterios para tener en cuenta en una evaluación caligráfica. En la escritura hay dos tipos de evaluación: la que realiza el profesor y la que realizan los niños de su propio trabajo. Para una mejor evaluación, se debe llevar una bitácora o portafolio con los trabajos, la cual permite analizar el proceso de cada niño, sus fortalezas y debilidades. Los profesores pueden evaluar la escritura de los niños a través de los siguientes criterios: (Romero, Granada, 2009)

- La adecuada utilización de las herramientas: plumas, pinceles, micro puntas, lápices, marcadores.
- La forma de las letras: ángulo, peso, proporción y configuración propia de cada tipo de alfabeto.
- El interlineado: las distancias entre renglones y el espaciamiento dentro y entre palabras.
- La legibilidad: un texto es legible cuando hay una adecuada configuración, un interlineado preciso, un adecuado contraste entre mayúsculas y minúsculas, el empleo de ascendentes y descendentes.
- La velocidad en la escritura y la fluidez de los movimientos.
- Los aspectos expresivos y creativos de su caligrafía: serifas, remates, alargamientos, modificación de trazos y de esquemas gráficos.

6.3. Estudios sobre caligrafía.

La mayoría de estudios sobre caligrafía se han centrado sólo en la variable de legibilidad y otros han abordado los trastornos motrices relacionados con la escritura. En la base de datos buscada hay estudios que orientan sus reflexiones a enfermedades y niños con discapacidades, por esta razón, este estudio pretende dar otro enfoque, teniendo en cuenta cuatro líneas investigativas que ponen al tanto del estado de arte actual en el campo de la caligrafía.

Por lo anterior, se encontró un estudio de legibilidad, el cual hace énfasis en la acción que el alumno ejerce al escribir para comunicar sus ideas. Este enfoque, que prima en los programas actuales de educación, es una ayuda mnemotécnica para recordar la información y funciona además como una manera para dejar constancia de sus ideas. Para cumplir con estos propósitos es necesario que se aclaren las ideas que habrán de plasmarse en el documento; que haya una buena construcción oracional; que se sigan las convenciones para redactar párrafos y textos; que se utilice un vocabulario variado y que se aplique bien el sistema de puntuación y se cuide la ortografía. Si todo esto se enseñara apropiadamente, los alumnos tendrían competencia comunicativa en modalidad escrita, pero aún quedaría un aspecto por desarrollar: la caligrafía.

El método que se describe más adelante se utiliza en una escuela pública, en primer grado de primaria. Los niños que llegan a esta escuela vienen de un kínder público y la mayoría no conocen las letras, no pueden trazar grafías, e incluso, algunos no saben tomar el lápiz correctamente. Hay quienes estudiaron en un kínder distinto o

sus madres les enseñaron; conocen algunas letras y pueden trazar grafías; rara vez empiezan a leer.

Del 10 a 30% de los niños de primaria presentan dificultades para escribir. Esta dificultad tiene que ver con la caligrafía o con la ortografía. Sin embargo, en la actualidad existe una tendencia a denostar la enseñanza de la caligrafía como parte de los programas de expresión escrita. Se parte del supuesto de que los alumnos adquirirán sin ayuda esta habilidad. Autores como Ferris (1991) apoyan la idea de la enseñanza directa de la caligrafía. Este autor argumenta que enseñar explícitamente cómo formar las letras toma poco tiempo y que posteriormente los alumnos trabajan de manera independiente. Las metas de ésta deben ser la consistencia y la legibilidad. (Gómez, 2007)

Granada (2009) realizó una investigación (experimento didáctico), de índole exploratoria para determinar los efectos de una estrategia de caligrafía expresiva en la formación caligráfica y artística, desde la perspectiva del esquema gráfico y las teorías del aprendizaje procedimental en estudiantes de básica primaria, realizando un experimento didáctico de índole formativa (este modelo de investigación se caracteriza por ser un experimento longitudinal realizado en condiciones naturales, en el cual se hacen múltiples intervenciones).

En este experimento se puso a prueba un procedimiento de intervención pedagógica, para determinar su eficacia o efecto en el aprendizaje procedimental de la caligrafía. Se denomina formativo por su interés en los aspectos pedagógicos de la formación, así como en los productos caligráficos y estéticos.

Desde el punto de vista del diseño se realizaron un pretest, y un postest; estas evaluaciones se complementaron con sucesivas valoraciones luego de cada taller. El test inicial consistió en una prueba de escritura. Las evaluaciones y pruebas posteriores estarían constituidas por los productos realizados y copilados en los portafolios de los niños. Al final del curso se realizó la prueba de escritura inicial. En el pretest y postest, se hizo un dictado en el cual se analizó la letra según los criterios de legibilidad.

Los criterios de valoración de la producción caligráfica y estética fueron: A) similitud con modelos caligráficos B) Legibilidad C) Principios de composición: flexibilidad, limpieza del trazo, expresividad y contraste.

Para esto, los talleres de caligrafía se dividieron en 12 sesiones. Durante el desarrollo de éstos se trabajaron cuatro tipos de alfabetos. El Itálico que comprende las letras que tienen cualquier tipo de inclinación; el Romano que son las que están formadas por líneas gruesas y delgadas; las letras esqueléticas que pertenecen al alfabeto Itálico (no tienen reglas fijas sobre su altura y tienen un fuerte énfasis vertical, con trazos oblicuos de unión entre las verticales que componen las letras) y las copperplate que surgen a principios del siglo XVIII, su atractivo reside en la velocidad

y claridad con la que se puede escribir. Tiene una inclinación de 40° y trazos gruesos y delgados.

Los talleres se proponían desarrollar, desde una perspectiva teórica de la enseñanza de la caligrafía, el dibujo expresivo y el diseño gráfico, así como ofrecer una formación de índole experiencial tendiente al desarrollo de habilidades caligráficas y la producción de obras expresionistas. Éstos se documentaron con fotografía, videos y portafolios de trabajos. Además de los aspectos técnicos y pictóricos que se lograron; esta primera fase permitió establecer una propuesta de pedagogía de la caligrafía basada en las teorías del aprendizaje procedimental y los esquemas gráficos que se han adaptado para el trabajo con niños.

Al iniciar el trabajo se notó que los estudiantes no hacían uso de un alfabeto en específico, sino que utilizaban la escritura convencional, en su mayor parte compuesta por las letras del alfabeto Script, el cual es el más empleado en las cartillas escolares, sin embargo, no se cumplían totalmente los principios básicos de legibilidad ni se discriminaba de manera consciente el uso de mayúsculas y minúsculas según la estructura del texto.

En el resultado final, el uso de las herramientas de trabajo trajo consigo beneficios; en términos generales todos los niños tuvieron una evolución importante en su escritura, los principios de legibilidad estuvieron presentes en cada uno de los ejercicios realizados y evolucionaron a medida que el proceso fue avanzando; es de gran importancia según este estudio realizar las indicaciones adecuadas a la hora de trabajar caligrafía con los niños, de brindarles la confianza y seguridad de hacer los ejercicios y la libertad de trabajar en un comienzo con el instrumento al que mejor se adapten.

En otro estudio realizado con niños prematuros se evidenció un desempeño pobre en el rendimiento de la escritura, lo que demuestra menor legibilidad y menor velocidad al escribir; de igual manera se notaron dificultades de índole sensorio motor en relación a las habilidades de coordinación motora fina, integración viso motora, percepción visual y conciencia sensorial de los dedos. La escritura se ve muy influenciada por el tipo de instrucción y por el alcance de la práctica. Uno de los puntos fuertes de este estudio fue el diseño de emparejamiento o trabajo por pares dentro del aula. Se realizó la TVPS, una prueba de percepción visual, que demuestra qué factor está estrechamente asociado con la legibilidad de la escritura.

Estos resultados validan la asociación importante entre la percepción y las habilidades visuales para la capacidad de escritura en niños prematuros. La relación entre los componentes sensorio motores, está documentada en varios estudios, algunos encontraron que los escritores poco dedicados obtuvieron bajos resultados en esta prueba.

El MAC es una tarea diferente de la copia o la escritura de estilo dictado realizado por niños de primer grado y sólo se debe evaluar cuando la legibilidad es pobre y más dependiente del sistema visual. Esta investigación apoya la conclusión de que la

coordinación ojo mano es un componente fundamental de la escritura, no se encontró asociación entre la localización de los dedos o la identificación del alfabeto y la escritura , sin embargo, la evidencia indica que este componente es importante en poblaciones de alto riesgo o los niños con dificultades motoras.

Hay pruebas de que el dominio de la competencia se disminuye en las edades de 6 a 9 años en niños prematuros, pero el ejemplo del estudio muestra un promedio superior. Puede ser que estos niños no han desarrollado todavía una apreciación de sus dificultades.

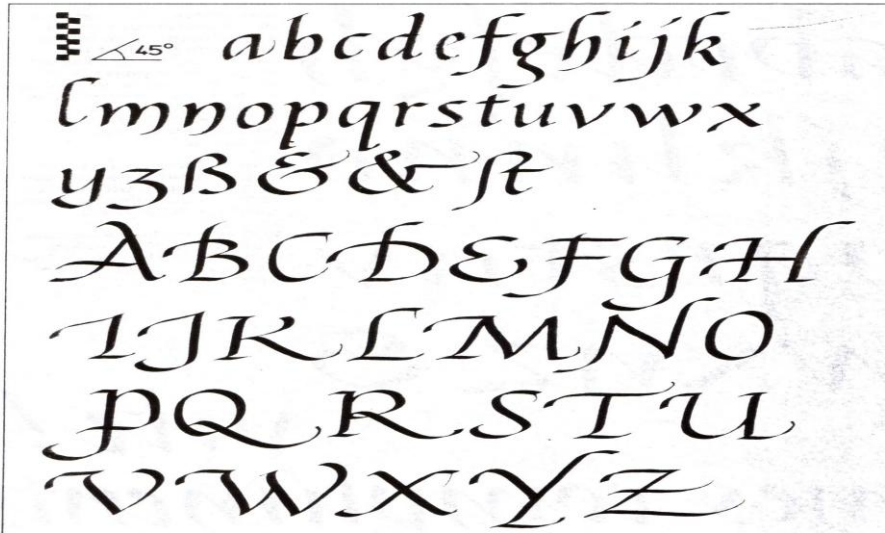
La escritura a mano es una habilidad funcional que los niños deben realizar durante los primeros años de vida, los niños pasan el 60% de su jornada escolar realizando escritura manual, dichos resultados sugieren por lo tanto, que los niños nacidos prematuros tengan más probabilidades de hacer frente a múltiples dificultades en su funcionamiento diario en la escuela. En este contexto, el rendimiento de escritura está vinculado con la baja del éxito académico y por ende la autoestima. Los estudios futuros deberán evaluar la relación sensorial, cognitiva del lenguaje y de la escritura en su rendimiento.

En la Universidad tecnológica de Pereira se creó un colectivo de caligrafía, el cual ofrece a sus integrantes una formación caligráfica a través de la utilización de diversas herramientas y es basado en el aprendizaje de los alfabetos a través de esquemas. Allí se enseñan varios alfabetos empezando siempre por el manejo de la herramienta y ejercicios básicos que permitan el dominio de la misma y la fluidez para escribir.

VII. ITÁLICA Y COPPERPLATE.

7.1. Itálica.

italic



124

La letra itálica surgió en Italia entre los siglos XIV y XV y aún hoy es una forma caligráfica adaptable y popular, data de alrededor del 1400, originada a partir de la minúscula humanística, de la cual se distingue principalmente por la *a* simple y por la curva plena y la cola abierta de la *g*. La letra generalmente es más comprimida que la minúscula Humanística y tiene una inclinación hacia delante, pero no pronunciada. Hoy en día probablemente es la letra para textos más usada.

La itálica mayúscula pensada para acompañar a la itálica minúscula, tiene el mismo ductos y ángulo de inclinación que la versión de la caja baja. Las letras se basan en modelos del renacimiento temprano; generalmente las mayúsculas se usan solamente con la minúscula, pero se pueden combinar si se tiene cuidado con el diseño global.

Estas itálicas se usan discretamente en el texto de la misma forma que se usan las mayúsculas modernas, donde la minúscula domina y proporciona la textura. La inclinación hacia delante es la misma para la minúscula; la altura de la mayúscula es generalmente menor a la altura de los ascendentes de la minúscula.

Las minúsculas se caracterizan por inclinarse ligeramente a la derecha, no sobrepasan la anchura de la *a* y la *o* a excepción de la *m* y la *w* que son más anchas. Los arcos emergentes son un rasgo clave que debe trazarse sin levantar la pluma del papel, manteniendo un ángulo de 45° y una altura de 5 veces más que la anchura del plumón, con interlineado doble para los ascendentes y descendentes.

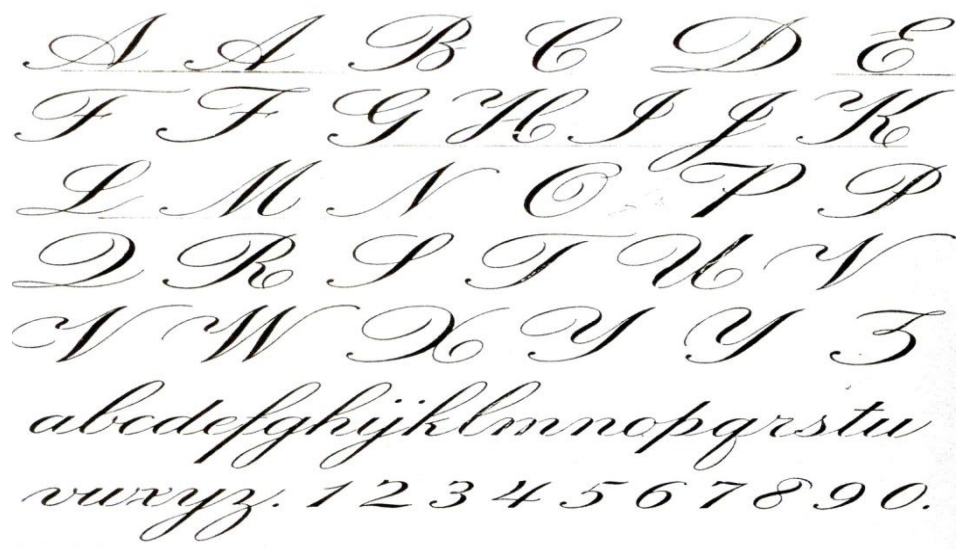
La mayúscula itálica con rasgos prolongados, acompaña a la minúscula y se puede usar en conjunto con la mayúscula itálica o como alternativa de ésta. Las mayúsculas

con rasgos prolongados estuvieron muy bien establecidas como letras de prestigio desde principio del siglo XVI, principalmente en Italia y España.

Estas mayúsculas con rasgos prolongados se realizan con la misma pluma que las minúsculas. Los rasgos prolongados pueden extenderse horizontalmente, curvarse a través del asta y acabar a la izquierda. También pueden ser una extensión vertical del asta por encima de la línea superior. En ambos casos acaban con un goterón o con rasgo terminal plenamente formado.

La itálica con florituras lleva un rombo en el punto medio del cuerpo de las letras, los rombos dan peso añadido a la letra. Las florituras son relativamente restringidas, pero se pueden extender unos trazos ascendentes en la línea superior y los descendentes en la línea inferior. Aunque es moderna, esta letra deriva de la itálica renacentista.

7.2. Copperplate.



La Copperplate entra a reemplazar la secretary en los negocios y como letra de escritura para las lenguas vernáculas a principios del siglo XVIII, su atractivo reside en la velocidad y claridad con la cual se puede escribir, se extendió por el mundo a través de las relaciones comerciales británicas y los manuales de instrucciones grabados en copperplate.

Los caracteres impresos por los grabadores de cobre fueron introducidos en el siglo XVI. Estos caracteres mostraban un nivel que muy pocos podían alcanzar con sus plumas.

Estas letras se han creado usando una plumilla fina y puntiaguda, a diferencia de la cuadrada, la variación en el grosor de los trazos resulta de la variación en la presión de la plumilla. Igual que con las escrituras copperplate, estas letras deberían escribirse con las mínimas elevaciones de la pluma posibles. La inclinación hacia delante ayuda y añade velocidad.

Las mayúsculas acompañan las minúsculas tanto de la letra italiana como de la inglesa Rounhand, como contraste a las mayúsculas con florituras. Normalmente se usan con un cuerpo de texto donde el énfasis o decoración no es importante. Igual que con las mayúsculas Copperplate, se podrían usar solas, pero con gran discreción.

Las mayúsculas a diferencia de las minúsculas, están desprovistas de las líneas rectas. Las astas se dirigen hacia abajo con una línea suavemente ondulada, terminado o bien en una cola o bien en un bucle.

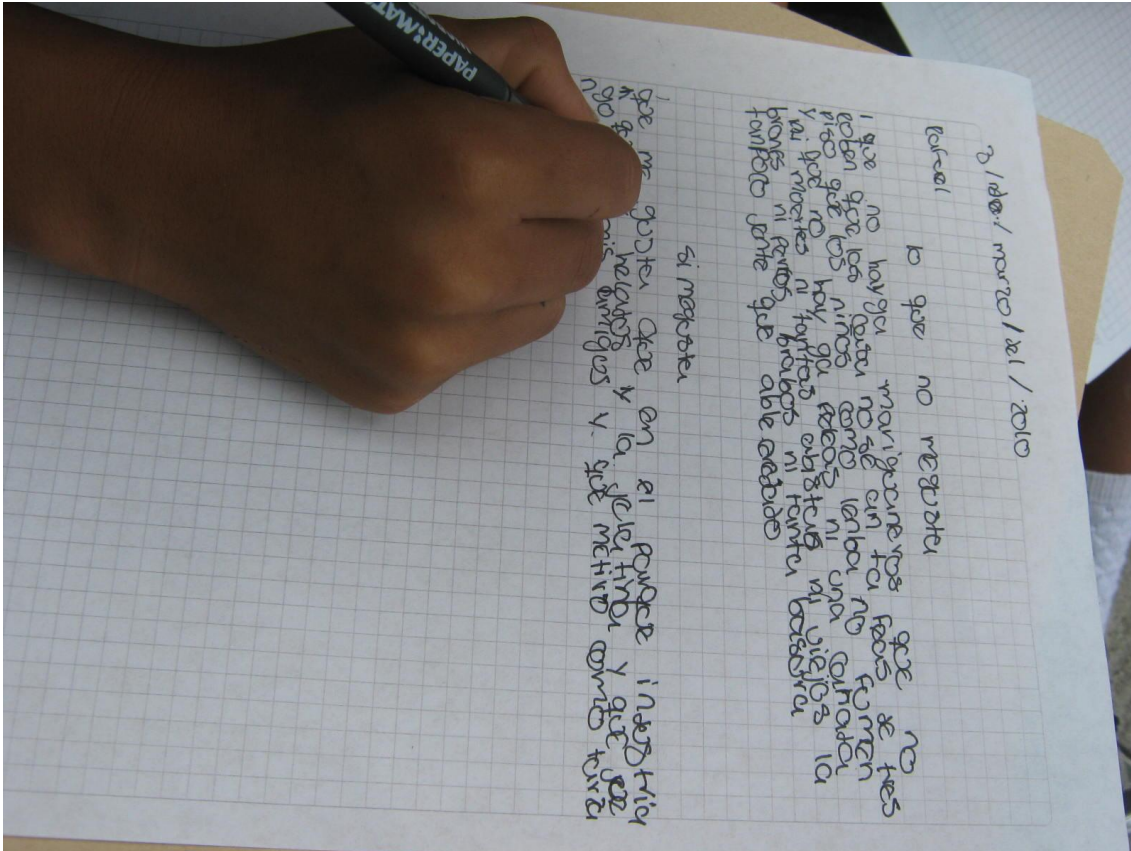
Las letras tienen una inclinación de 40. El progresivo engrosamiento de los trazos se produce incrementando la presión de la pluma. La plumilla debe ser puntiaguda, las florituras de la "B", "D", "P", "R" se proyectan considerablemente a la izquierda de asta.

VIII. La experiencia.

El desarrollo de los talleres con los niños del barrio Málaga se registró en un diario de campo durante dos meses. A continuación se presentan los aspectos más relevantes según las variables del estudio.

Marzo 10

Trazos motrices caligráficas



A manera de indagación para conocer qué tipo de configuración en la letra tenían los estudiantes, se realizó con los niños un dictado en letra cursiva y despegada, el cual permitiría conocer estos aspectos de la escritura.

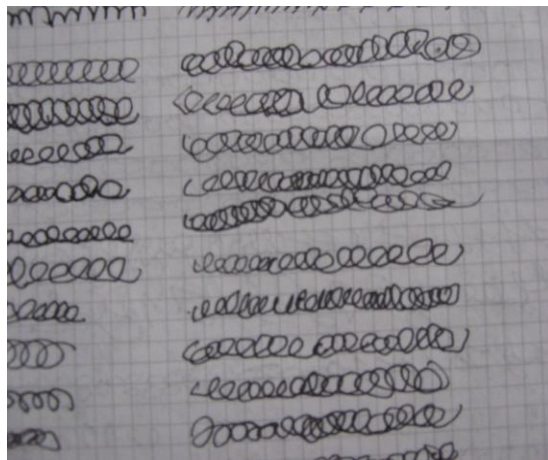
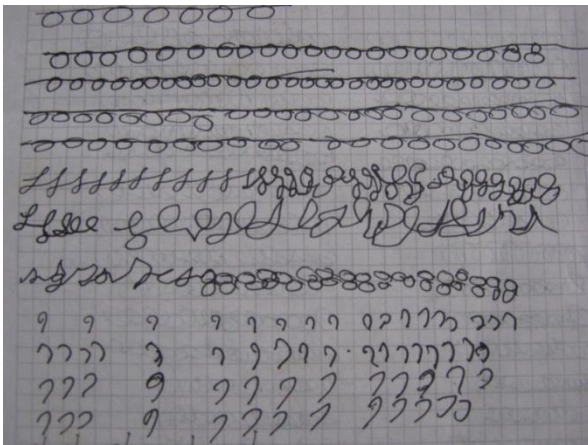
- Este ejercicio se realizó con ambos grupos y en los dos encontramos estudiantes que nunca habían escrito cursiva, en este caso no realizaban ningún tipo de ligaduras entre letras, no conocían la configuración de otras como la *s* o la *r*, cuyo esquema gráfico es diferente dependiendo del tipo de letra; otros aspectos a nivel estético como la proporción de las letras ya que en una oración el tamaño aumentaba o disminuía.

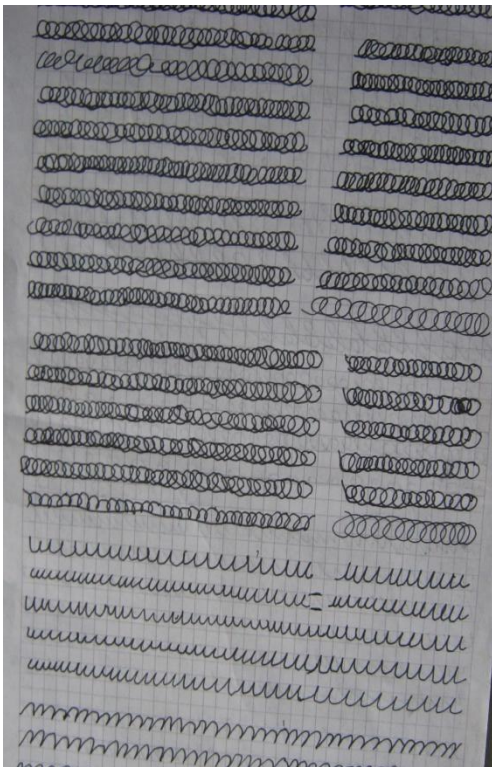
- Otro error muy notorio a nivel general en la letra cursiva fue la mezcla entre mayúsculas y minúsculas en una misma palabra y la falta de legibilidad en los escritos en la mayoría de los niños.

Con la letra despegada no hubo este tipo de evidencias sin embargo se notaron algunos detalles que se pueden ir corrigiendo a medida que se vayan ejecutando los talleres.

Para iniciar el trabajo caligráfico, los niños realizaron ejercicios motrices y de ligaduras en el grupo de copperplate y en el grupo de la letra itálica se inició con ejercicios de manejo de ángulo de la letra con el resaltador; algunos estudiantes demostraron tener una motricidad apropiada para el proceso y otros en cambio tendrán más dificultad para realizarlo.

Para finalizar se realizó una obra con crayolas realizando trazos.





Marzo 18

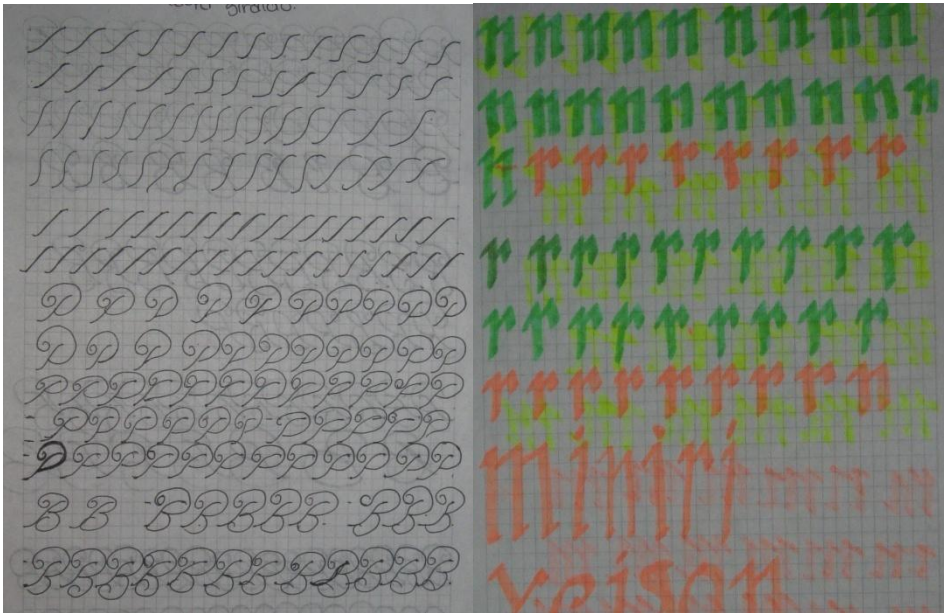
Ejercicios básicos, trazos descendentes en itálica y copperplate.

En ambos grupos se realizó como proceso inicial los ejercicios básicos que permiten recordar los movimientos y ángulos tanto de la mano como de los materiales, al igual que los trazos que hasta ahora se hayan constituido; como esquema inicial para el trabajo de la copperplate se tomó el trazo descendente y se hicieron ejercicios que facilitaran realizar las letras mayúsculas **R, B, P, L, D, J, Y, K, N, A**.

Para el grupo de la mañana se trabajó de igual manera pero esta vez con el esquema gráfico de las minúsculas, y en este orden se partió de un esquema principal, cuya configuración facilita el aprendizaje del resto de las letras, en este caso fueron con el primer trazo descendente de la letra **i, r, n, m, y c, e, o, a** para los arcos.

Para evitar el cansancio ya que este ejercicio se empezó a volver monótono y los estudiantes empezaron a perder rápidamente la motivación, se realizaron pocas repeticiones y se inició de una vez con los arcos para iniciar con la configuración de la letra completa en el caso de la P, R, B, D, y Y en ese mismo orden.

Complementando este trabajo de hoy, el proyecto que se realizó se trató de una obra con una mezcla de harina de trigo con vinilo, donde cada estudiante realizaba la letra inicial de su nombre y luego la decoraban.



Marzo 25

Este día les pedimos a los niños a manera de evaluación empezar a realizar los ejercicios básicos de escritura y luego escribir las letras que se habían realizado la

clase anterior, en cuanto al grupo de la mañana que trabaja la itálica, realizaron sin complicaciones las letras que anteriormente habían aprendido, pero para el grupo de la tarde con la copperplate se les dificultó realizar una letra como la B o la R sin que el primer esquema gráfico que es el trazo descendente inicial estuviera chueco o demasiado largo, las letras se presentaron muy desproporcionadas.

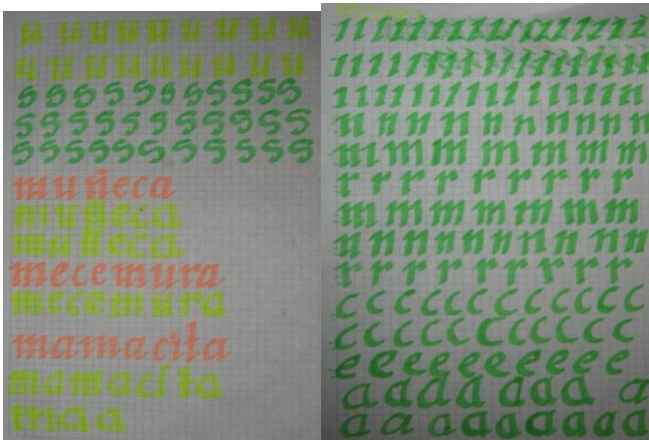
Como solución, para el grupo de la tarde decidimos regresar en el trabajo y reiniciar con los ejercicios básicos con el primer trazo y paso a paso ir construyendo por esquemas las letras hasta haber realizado de nuevo todo el grupo esquemático.

Tratando de avanzar en el alfabeto, los niños formaron palabras con las letras que ya habían sido enseñadas; de esta manera los estudiantes se motivaron con sus trabajos de la misma manera que al ver el progreso en su proceso práctico.

Notamos este día que los estudiantes que están trabajando la letra itálica han adquirido más rápido y con mayor facilidad los esquemas gráficos de las letras, a diferencia de los que trabajan la letra copperplate, lo que puede ser posible por la simplicidad de los trazos de la letra itálica, ya que esto es lo que los motiva a querer aprender más letras hasta completar el alfabeto; lo contrario sucede con el grupo de la tarde, ya que como ellos ven que no avanzan se vuelve un trabajo tedioso por lo que toca cambiar de actividad muy rápidamente para lograr captar la atención de los niños y esto atrasa un poco más el proceso.

También se evidenció como solo algunos de los estudiantes del grupo copperplate han logrado realizar con éxito las letras en su configuración total, de igual manera en la itálica algunos niños han logrado adquirir los esquemas que ya se han trabajado, lo que se evidencia claramente en sus trabajos.

Este día realizamos trazos con tiza pastel sobre cartulina negra y se permitió realizar un dibujo libre con estos materiales.



Abril 1

Luego del trabajo con la copperplate y la itálica en ambos grupos, se ejecutó un test para los dos alfabetos, el cual permitiera llegar a conocer qué aspectos de las letras se mejoraron durante el proceso, qué esquemas gráficos se adquirieron, las dificultades presentadas en cuanto a dichos aspectos que son: configuración (tiene en cuenta los esquemas y forma básica de la letra), proporción (tiene en cuenta el tamaño de la letra y distancias), legibilidad(aspecto estético de la letra) inclinación de la letra y ángulo de la pluma.

En el proceso se pudo observar que durante el trabajo de los alfabetos, la lateralidad no influye tanto en el aprendizaje de ambos alfabetos, como si lo hace la postura general.

El trabajo por esquemas facilitó el aprendizaje de todo el alfabeto de una manera más organizada y práctica en la medida en que por cada grupo de esquemas se aprende un grupo de letras de manera explícita y otras letras se derivan del mismo grupo y de combinaciones entre esquemas sin volverse un proceso monótono.

El alfabeto itálico por ser de trazos más rectos y simples se adquirió más rápido que el copperplate. De la misma manera que permitió mantener una mayor proporción entre letras.

En el alfabeto copperplate una de las dificultades más grandes han sido las ligaduras, de igual manera que la configuración de algunas letras que se veían muy influenciadas por las letras que ellos ya conocían con anterioridad.

Abril 7

Hoy se realizó en el grupo de la mañana los primeros trazos de configuración de la copperplate, iniciando con trazos ascendentes y descendentes y con las letras que tienen esta configuración, B D T p j J P R; este trabajo se les facilitó mucho por la realización de los esquemas, aunque esta letra tiene una inclinación diferente al igual que la herramienta.

Lo más complicado fue el manejo del micro punta pero varios de los estudiantes con el primer grupo de esquemas lograron realizar las letras, así después de realizar la L les fue más fácil construir la P y de esta partir a la R y la D, lo mismo para el trabajo de las letras minúsculas; este proceso también se llevó a cabo con la letra itálica; partiendo del esquema gráfico de la i, r, n, m i h, l que facilitó demasiado el trabajo de este día.

Con la letra itálica para el grupo de la tarde, el trabajo inició de igual manera que en el grupo de la mañana, partiendo desde los ejercicios iniciales para el manejo de la herramienta y la inclinación. Ya que la letra itálica tiene trazos gruesos y delgados que se los da la inclinación de la letra, los niños mostraron interés por ésta aunque se les dificultó un poco el manejo de la herramienta.

Abril 14

El trabajo que se ha venido realizando con la letra itálica en el grupo de la mañana ha demostrado ser una buena base para la letra copperplate ya que estos niños han avanzado notablemente en la adquisición de este alfabeto, en comparación con el grupo de la tarde, quienes están realizando solo los ejercicios para el manejo de la herramienta.

Hoy se inició con el trabajo de ligaduras para el grupo de la mañana con el alfabeto copperplate, esta fue una de las grandes dificultades para el grupo de la tarde, sin embargo, ésta se facilitó más en este grupo al igual que la proporción.

Se realizó un trabajo de esquemas iniciales para el grupo de la tarde con las letras i, r, n, m, h que constan de trazos descendentes cortos, pero a los niños se les dificulta un poco porque aún no dominan la posición del micro punta.

Abril 21

Hoy finalizó el trabajo con los estudiantes y se realizó el post test que pudiera dar cuenta de los resultados del proceso que se llevó a cabo durante estas semanas con los niños del barrio Málaga y donde los estudiantes realizaron una muestra no solo del trabajo caligráfico que se ha venido trabajando, sino también de las técnicas artísticas que apoyaron estos talleres.

El grupo de la mañana logró en su mayoría adquirir el alfabeto itálico, y en su totalidad mejoraron aspectos de la letra tales como: configuración, proporción, legibilidad e inclinación; dicho grupo al pasar de la itálica al alfabeto copperplate, lograron adquirirlo más rápido gracias a la comprensión del esquema gráfico y a que ya manejaban una proporción de la letra, aspectos que mejoraron el nivel estético de la misma.

Uno de los aspectos que más dificultad causó en ambos grupos para el alfabeto copperplate fue la legibilidad, la configuración de las letras y sobretodo las ligaduras. Para mejorar estos aspectos es necesario más práctica y dedicación al trabajo caligráfico.

En el siguiente cuadro se presentan los aspectos más importantes de lo talleres:

<i>DÍA</i>	<i>TÉCNICAS Y PROCESOS</i>	<i>CONCLUSIONES</i>
<i>Marzo 10</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trazos motrices caligráficos. • Ejercicios para el manejo de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encontró estudiantes que nunca habían escrito letra cursiva. • no realizaron ningún tipo de ligaduras entre letras. • no conocen la configuración de

	<p>herramienta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre test. 	<p>letras como la s o la r, cuyo esquema gráfico es diferente dependiendo del tipo de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay manejo de la proporción de la letra. • Algunos tienen dificultad para manejar la herramienta en el ángulo que cada alfabeto lo exige
<i>Marzo 18</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios basicos, trazos descendentes en itálica y copper plate. • primer trazo descendente de la letra i, r, n, m, c, e, o, a para los arcos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Itálica: motivación por parte de los estudiantes. • Facilidad en el manejo de la herramienta. (debido a la práctica) • Adquisición de los trazos descendentes básicos. • Adquisición de los primeros esquemas de las letras. • En la letra cooperplate no hubo esa misma facilidad ya que para los niños fue muy difícil adquirir el dominio del primer trazo descendente y por tanto no lograron avanzar a construir a partir de este esquema las letras que de allí se derivan
<i>Marzo 25</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trazos básicos, letras mayúsculas de trazos descendentes y ascendentes para copperplate • Arcos, remates e inclinación para la itálica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Itálica: han logrado adquirir los primeros grupos de esquemas. • Buen manejo de la proporción en este grupo. • De regreso a los ejercicios iniciales en la copperplate. • Dificultad con las minúsculas.

<i>Abril 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Test para ambos alfabetos. • Trazos básicos, letras mayúsculas de trazos descendentes y ascendentes para copperplate • Arcos, remates e inclinación para la itálica. 	<ul style="list-style-type: none"> • la lateralidad no influye tanto en el aprendizaje de ambos alfabetos, como si lo hace la postura general. • El trabajo por esquemas facilita el aprendizaje de todo el alfabeto de una manera más organizada y práctica en la medida que por cada grupo de esquemas se aprende un grupo de letras de manera explícita y otras letras que se derivan del mismo grupo y de combinaciones entre ellos. • hay un progreso muy satisfactorio en el grupo de la itálica pero no en el de la copperplate
<i>Abril 7</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para el grupo de la itálica: primeros trazos de configuración de la copperplate iniciando con trazos ascendentes y descendentes. • Para el grupo de la tarde: gráfico de la i, r, n, m, h 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena configuración en la itálica. • Dificultad con las ligaduras. • Buen manejo de la inclinación para el grupo de la mañana en la copperplate. • Mejora la legibilidad en el grupo de la letra itálica. • La inclinación se mantiene para el grupo de la mañana en aspectos generales. • Los niños de la tarde están todavía muy pegados, es decir, les falta fluidez al escribir que es algo que ya adquirió el grupo de la itálica.
<i>Abril 14</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ligaduras para el grupo de la mañana con el alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> • han avanzado notablemente en la adquisición del alfabeto copperplate. • Facilidad para el manejo de las

	<p>copperplate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas iniciales para el grupo de la tarde con las letras i, r, n, m, h que constan de trazos descendentes cortos. 	<p>ligaduras y mantener la proporción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad con el manejo de la proporción para los de la letra itálica. • La mayoría del grupo de itálica ya adquirieron grupos de esquemas de la copperplate. • La mayoría del grupo de copperplate realiza de forma correcta la configuración de la itálica sin embargo son un poco más lentos.
<i>Abril 21</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización del trabajo con los estudiantes y realización del postest. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo de la mañana logró en su mayoría, adquirir el alfabeto itálico, y en su totalidad mejoraron aspectos de la letra tales como: configuración, proporción, legibilidad e inclinación; dicho grupo al pasar de la itálica al alfabeto copperplate, lograron adquirirlo más rápido gracias a la comprensión del esquema gráfico y a que ya manejaban una proporción de la letra, aspectos que mejoraron el nivel estético de éstas. • Uno de los aspectos que más dificultad causó en ambos grupos para el alfabeto copperplate fue la legibilidad y de acuerdo con la configuración de las letras, las ligaduras; para mejorar estos aspectos es necesario más práctica y dedicación al trabajo caligráfico. • Aunque los niños del grupo de la cooperplate mejoraron la

		<p>letra les falta todavía mucho para tener un buen dominio de este alfabeto, lo contrario sucedió con los del otro grupo pues la adquisición del alfabeto itálico y después el cooperplate fue muy satisfactorio demostrando así, el dominio de estos niños en dichos alfabetos.</p>
--	--	---

IX. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Al iniciar el trabajo con los niños se realizó un pretest y postest en ambos grupos que arrojó los siguientes resultados. Para determinar los cambios y relación entre las variables del estudio se aplicó la T de student:

a. Resultados del pretest

Se analizó los resultados de aplicación del estadístico t de student para determinar si los dos grupos son homogéneos, pues la muestra que se escogió era intencional no aleatoria. Estos fueron los resultados (ver anexo II); en el ángulo los niños del grupo de la letra itálica tuvieron un promedio más grande de errores, pero éstos no son significativos en relación con el grupo de la letra copperplate. En cuanto a la configuración, los niños del grupo copperplate tuvieron más errores, ya que la media fue de 0,3518 mientras que la del grupo itálico fue de 0,12216. Esta diferencia es significativa. Con relación a la proporción ambos grupos están en condiciones similares sin una diferencia significativa. En legibilidad tampoco se encontró una diferencia significativa entre ambos grupos. Estos resultados indican que los dos grupos son equivalentes en ángulo, proporción, legibilidad y presentaron diferencias significativas respecto a la configuración.

b. Resultados del postest.

Al final se realizó un postest en cada uno de los grupos, el cual arrojó los siguientes resultados:

TABLA 1
ÁNGULO
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
-,0085	,19447	,07350	-,1883	,1714	-,115	6	,912

La media del grupo itálico es de 0,1591 y la del grupo cooperplate es de 0,1676. Indica que si bien hay una diferencia en los errores cometidos, la T que es de -0,115 a 6 gl, no es significativo a 0,05 niveles de confianza.

TABLA 2

*CONFIGURACIÓN
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS*

Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
-,1403	,14121	,05337	-,2709	-,0097	-2,628	6	,039

En cuanto a la configuración la media del grupo itálico es de 0,1353, mientras que el de copperplate de 0,2755. Esto quiere decir que los niños del grupo copperplate tienen un mayor promedio de errores en esta variable. La T es de -2,628 a 6gl, por tanto, la diferencia entre los dos grupos continúa en el postest siendo significativa a 0,05 niveles de confianza.

*TABLA 3
PROPORCIÓN
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS*

Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
,1808	,49384	,18665	-,2760	,6375	,968	6	,370

La media del grupo itálico en relación a la proporción es de 0,3469 y la del grupo cooperplate es de 0,1661, lo cual quiere decir que el grupo itálico tiene mayores errores en esta variable, sin embargo esta diferencia no es significativa, ya que se obtiene de 0,968 que está por debajo de la T que se esperaría.

*TABLA 4
LEGIBILIDAD*

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
			Inferior	Superior		
-,0227	,09677	,03657	-,1122	,0668	-,621	,557

En legibilidad, la media del grupo itálico es de 0,0524 y la del grupo cooperplate es de 0,0751; se puede considerar que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos ya que la T es de -0,621.

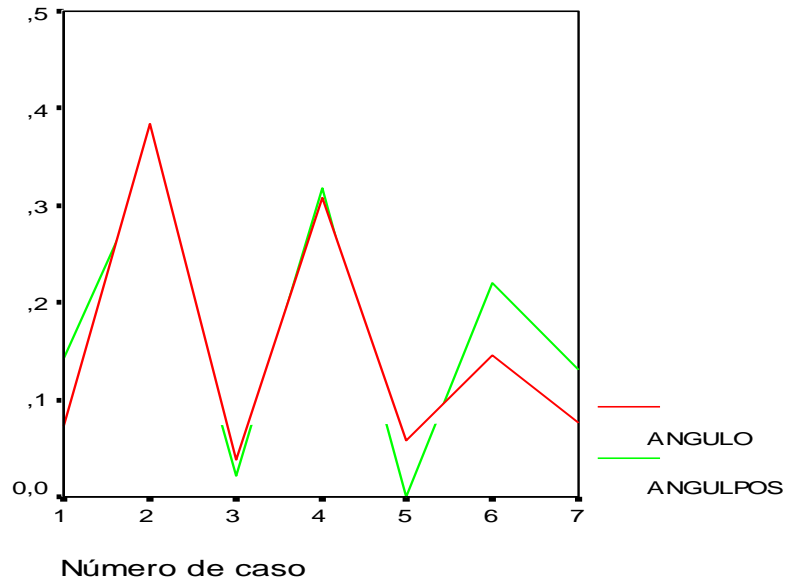
En conclusión, en el grupo itálico no hubo modificaciones significativas relacionadas con las variables de ángulo, configuración, proporción y legibilidad. Esto significa que al enseñar primero la letra itálica antes que la copperplate, la primera no incide en la segunda con respecto a estas variables.

e. Análisis descriptivo del pretest y postest de cada grupo.

Dado los anteriores resultados interesó analizar si había cambios entre el pretest o el postest de cada grupo, es decir, si el trabajo en caligrafía independientemente de si se enseña la copperplate primero o la itálica produce algún cambio en las variables escogidas. Se hizo un análisis por separado de cada tipo de letra, es decir, un pretest y postest para los niños que formaron parte del grupo de la letra itálica y otro para el de la letra copperplate, con el fin de analizar el proceso en cada uno de los grupos.

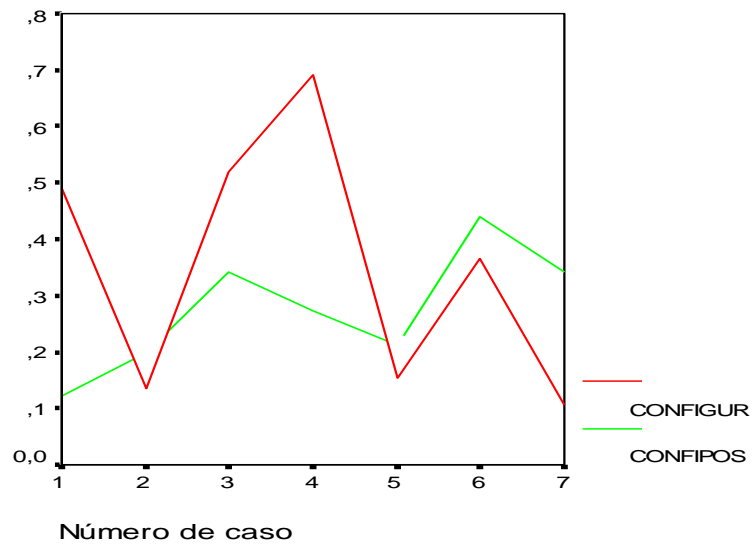
ANÁLISIS PRETEST Y POSTEST COOPERPLATE

GRÁFICO 1
ÁNGULO



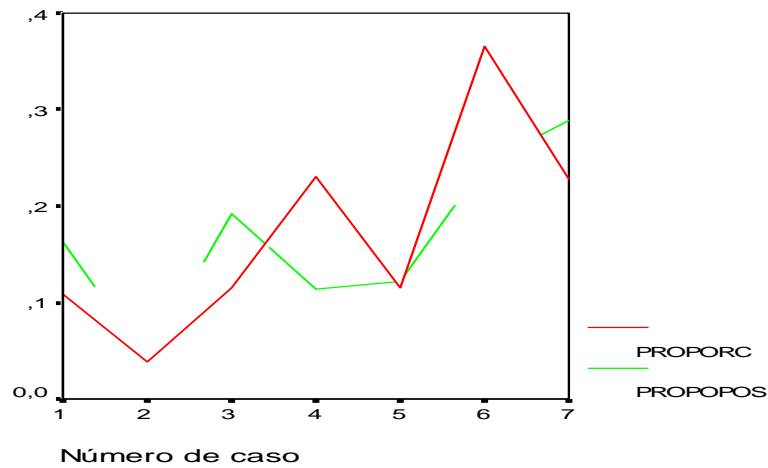
En cuanto a la variable de ángulo se puede observar que de los 7 niños 3 tuvieron una mejoría en este aspecto, pero los demás no lo lograron y es más hasta cometieron más errores al final que en un principio.

GRÁFICO 2
CONFIGURACIÓN



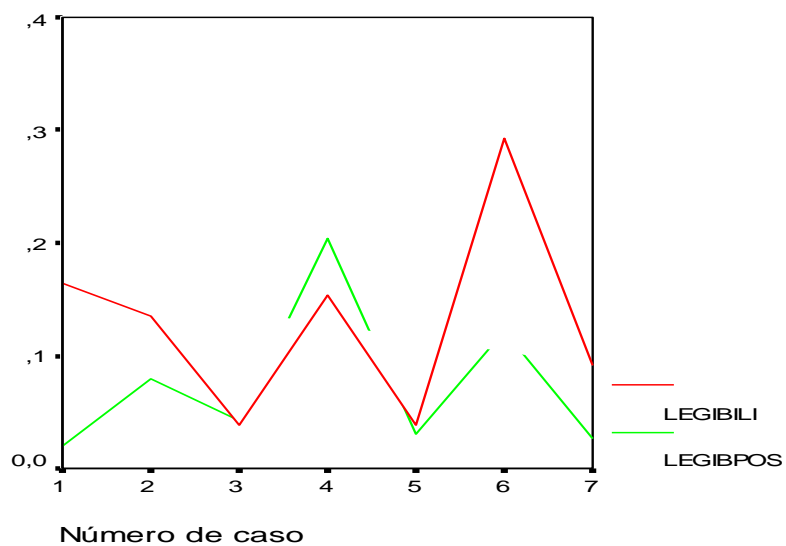
En la configuración si se evidencia una mejoría y aunque solo fue de 3 niños, el margen de error de éstos fue muy mínimo comparado con el pretest, sin embargo 4 de los niños aumentaron los errores.

*GRÁFICO 3
PROPORCIÓN*



En proporción 2 niños tuvieron un margen de error más mínima que en un principio, otros 2 se mantuvieron en la misma posición y los 3 restantes aumentaron los errores, esto quiere decir que no hubo una diferencia significativa en relación del pretest con el postest.

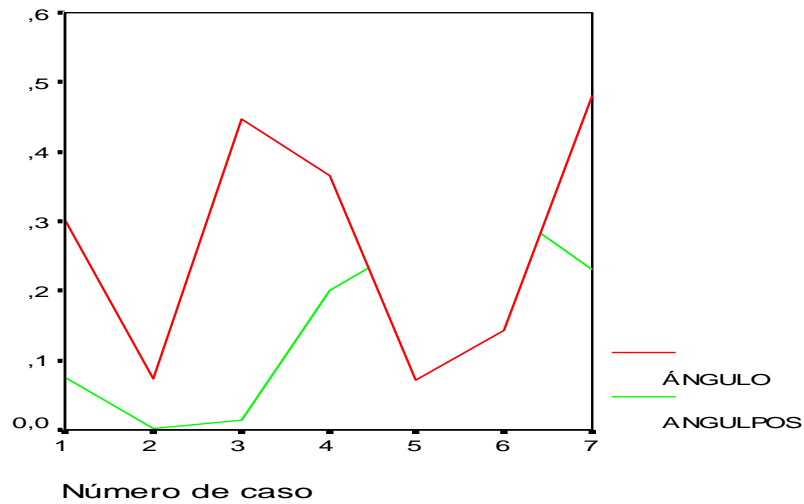
*GRÁFICO 4
LEGIBILIDAD*



En legibilidad si se evidencia una diferencia significativa, ya que de los 7 niños, 5 mejoraron notoriamente en esta variable, en uno aumentaron los errores y el otro niño se mantuvo estable, lo cual quiere decir, que no hubo ninguna mejoría en estos dos casos.

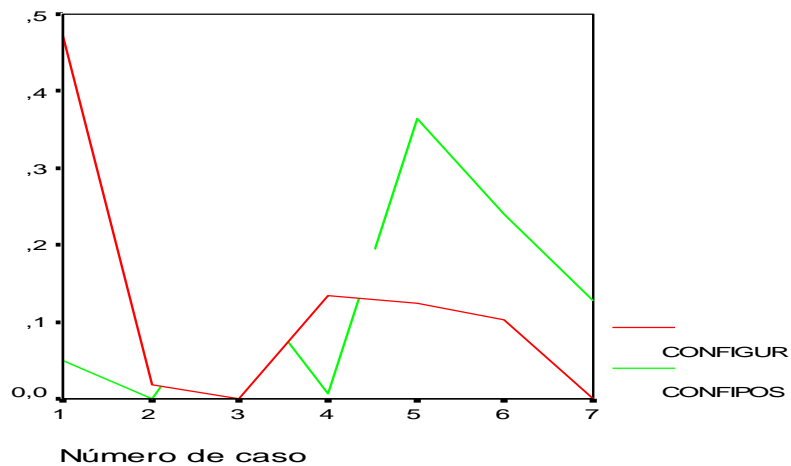
ANÁLISIS PRETEST Y POSTEST ITALICA

*GRÁFICO 5
ÁNGULO*



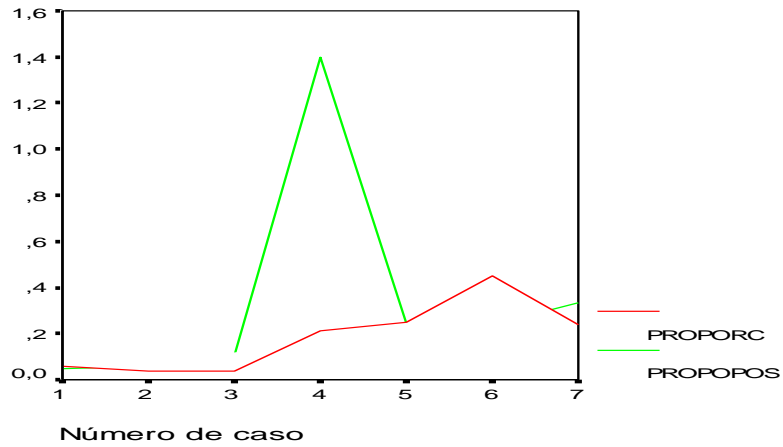
En el ángulo 5 de los 7 niños mejoraron en este aspecto, solo 2 aumentaron los errores, los demás mejoraron significativamente en esta variable.

*GRÁFICO 6
CONFIGURACIÓN*



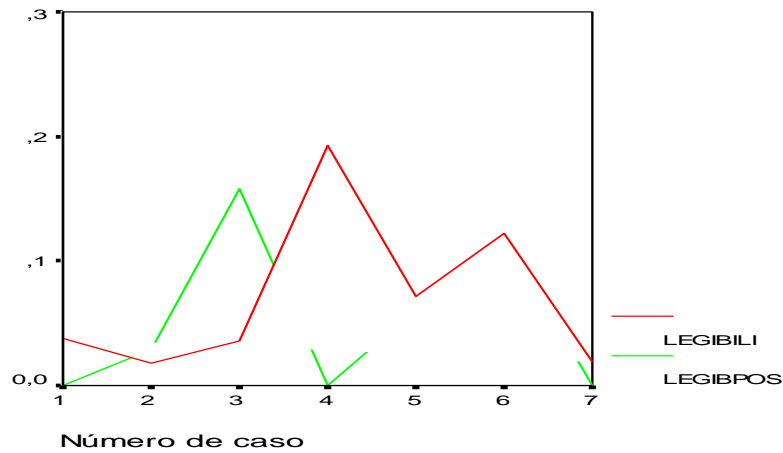
En configuración solo 3 de los niños mejoraron, los demás antes aumentaron el margen de errores.

*GRÁFICO 7
PROPORCIÓN*



En proporción no se demuestra gran avance ya que solo uno de los niños logró manejar esta variable los demás aumentaron sus errores.

*GRÁFICO 8
LEGIBILIDAD*



En legibilidad, 4 de los niños mejoraron en este aspecto, solo 3 de ellos no mostraron ningún avance, pero esto quiere decir que en general ellos si mejoraron en esta variable.

En los cuadros se evidencia que los dos grupos están muy parejos. En cuanto a la legibilidad ambos mejoraron gracias al entrenamiento caligráfico que tuvieron. En ángulo los niños que iniciaron con letra itálica adquirieron dominio en esta variable, mientras que los niños de la Copperplate antes aumentaron los errores. Los niños del grupo Copperplate mejoraron la configuración de esta letra. En proporción ninguno de los dos grupos mostró un avance en dicha variable, por el contrario aumentaron los errores.

X. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista metodológico, la investigación formativa no tiene el mismo control que los grupos experimentales, esto se puede evidenciar en el análisis estadístico del pretest, el cual permite determinar que los dos grupos son equivalentes en las variables de ángulo, proporción y legibilidad, a diferencia de la configuración, lo cual le da cierta confiabilidad a los resultados.

Ahora bien, estudios más sistemáticos, como trabajos de grado, apoyarán o no las conclusiones y los resultados hallados en este estudio, no obstante, hay un resultado general que sí se puede sostener, ya que hay muchas evidencias empíricas que los calígrafos presentan y es que el entrenamiento caligráfico mejora la legibilidad de la letra.

Según este estudio, se puede inferir que enseñar la letra itálica antes que la letra copperplate no tiene mayor incidencia, lo que si se puede afirmar es que el entrenamiento caligráfico a diferencia de si es copperplate o itálico mejora la escritura de los niños.

Aunque no hubo una diferencia significativa en los resultados de los dos grupos se puede afirmar que enseñar primero la letra itálica mejora la configuración de la letra copperplate, pero en las demás variantes (ángulo, proporción, y legibilidad) no hay un cambio significativo. Partiendo de esto, en el trabajo en caligrafía con los niños se puede empezar por cualquiera de los dos alfabetos, sea el itálico o el copperplate.

Según toda la información adquirida y la experiencia obtenida en el trabajo con los niños, a pesar de que no hubo una diferencia notable en ambos grupos, se pudo determinar que es mucho más llamativo y motivante empezar un entrenamiento caligráfico con el alfabeto itálico que con el copperplate, ya que los niños que iniciaron con este alfabeto no mostraron mucho interés por el mismo, por el contrario se cansaban muy rápido y perdían con facilidad el entusiasmo; por lo tanto fue un trabajo más largo y extenuante. Además, este tipo de letra es mucho más elaborada y requiere más práctica y agilidad, pues las curvas de las letras exigen mayor pericia: por la inclinación y sobretodo por las ligaduras (éste fue uno de los aspectos que más se les dificultó a los niños), mientras que el alfabeto itálico se compone de trazos más sencillos.

Lo anterior se deduce, como ya se señaló, a partir del trabajo realizado con los niños, ya que al pasarlos de la letra itálica a la copperplate adquirieron más rápidamente la configuración de la misma. Incluso en los ejercicios se notaba la destreza adquirida y el cambio era muy notorio en relación con el otro grupo.

Hay que tener en cuenta también, que el espacio (contexto de estudio) no fue el adecuado para realizar el entrenamiento caligráfico, ya que el trabajo con los niños se llevó a cabo en el suelo, no se contó con sillas ni con un ambiente adecuado y por ende ellos no tenían la postura correcta a la hora de escribir, quizás esto influyó en los resultados; como lo proponen varios autores como Shyvers, el éxito en la escritura

está fuertemente influenciado por una postura adecuada, por la manera de agarrar el instrumento y por el ángulo que debe mantenerse durante el proceso de escritura. Otro aspecto para tener en cuenta es que el proceso fue muy corto y para hacer todo un entrenamiento en este campo se requiere de mucho más tiempo y constancia, debido a que es con la práctica que se domina esta habilidad. Sin embargo, en cada sesión se notaba mejoría, sobretodo en el grupo de la letra itálica, ya que hubo 3 niños que se motivaron tanto con la letra que se llevaban herramientas y ejercicios para realizarlos en sus casas; el dominio de los dos alfabetos en estos niños fue excelente y todo gracias a la dedicación de ellos.

Son pocos los estudios que se han hecho en este campo, no obstante, los que se encontraron relacionados al ejercicio realizado, comparten la idea con esta investigación: de que enseñar caligrafía mejora en un porcentaje muy alto la legibilidad de la escritura.

En relación con el proyecto de grado realizado por Katherine Granada se concluye que implementar una propuesta didáctica basada en el aprendizaje procedimental para la enseñanza en caligrafía genera un buen impacto en la comunidad infantil. Además el tipo de herramienta y el manejo de la misma facilita la realización de los trazos, sean rectos, gruesos, delgados o arcos. La motivación que se genera es de gran importancia para llevar un proceso adecuado; mientras más dispuestos se encuentren los estudiantes, los resultados serán mejores y una mejor forma de motivarlos es implementando una buena metodología, que no sólo les permita hacer del trabajo caligráfico algo agradable, sino que les muestre la forma más fácil de hacerlo y obtener mejores resultados.

Otro punto para tener en cuenta, es la verbalización de los ejercicios a la hora de dar las indicaciones, al dar referencia del punto de partida del trazo, la dirección del movimiento y el punto de parada. Tanto el profesor como los alumnos deben verbalizar las operaciones gráficas para reforzar los esquemas visuales y las claves de la escritura.

En relación con la propuesta de Edward Jhonston, trabajar por grupos de análisis como lo señala él, facilita el aprendizaje de un alfabeto, es a lo que se llamó en esta investigación: el trabajo por esquemas, el cual arrojó muy buenos resultados y generó un buen proceso de reconocimiento de cada una de las letras de los alfabetos enseñados en un corto tiempo.

Por otra parte, con el estudio realizado con niños prematuros por los autores Katya Feder, Annette Majnemer, Daniel Bourbonnais, Robert Platt Marc y Anne Synnes, se comparte el supuesto de que la coordinación viso-motora es fundamental para aprender a escribir, que la lateralidad influye en este proceso generando dificultades, ya que no es el mismo proceso de escritura para un niño diestro que para uno que sea surdo, el proceso es diferente y los profesores deben tenerlo en cuenta, porque de no saberlo manejar puede causar frustraciones en los estudiantes, por tal motivo es necesario conocer el ritmo de trabajo de cada uno de ellos para de esta forma ir potencializando las destrezas que cada persona va presentando.

Por último es relevante señalar, que para la enseñanza de la caligrafía en general no es tan importante preocuparse por el tipo de letra que se va a enseñar primero, sino que lo fundamental es realizar con los niños todo un proceso de motivación, debido a que la enseñanza de la escritura en los últimos tiempos se ha basado en un entrenamiento canónico y ha dejado de lado la parte estética de la letra, convirtiéndose en una actividad tediosa y aburrida, por tal motivo, es de suma importancia a la hora de realizar con los niños una formación caligráfica, tener en cuenta los materiales con que se van a trabajar, éstos deben ser llamativos para ellos, generar una atracción clara hacia las herramientas y elementos que van a ser utilizados en el ejercicio caligráfico.

Es de suma importancia descubrir en esta propuesta didáctica de la palabra escrita una nueva manera de re-valorar la escritura, relacionándola con el arte, convertir la caligrafía no en la ejecución de planas repetitivas, sino más bien en una actividad artística que se preocupa no tanto por los aspectos motrices como tal, sino, por el componente estético de la letra, logrando concientizar a los estudiantes de que las palabras plasmadas en un papel van más allá de ser una actividad de simple escritura, que esa actividad es un proceso artístico en el que cada uno tiene la libertad para escribir y ponerle su propio sello a lo que hace. Por tal motivo, es importante combinar el trabajo caligráfico con proyectos creativos, motivar a los niños en la creación de nuevos alfabetos a partir de la configuración inicial, por ejemplo, alargamientos en las serifas y remates, modificaciones de trazos y de esquemas gráficos.

BIBLIOGRAFÍA

Acento 1, cuaderno de ortografía. (1997)

Acento 2, cuaderno de ortografía. (1997)

Alegría de leer, es nuestro libro de lectura. Libro primero. (1938)

ÁLVAREZ, Rodríguez Dolores; ESCAÑO, González Carlos; MAESO, Rubio Francisco; ROLDÁN, Ramírez Joaquín. (2003) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Prentice Hall: España.

ANDERSON, J. R. (1987). Production systems, learning, and tutoring. In D. Klahr, P. Langley, & R. Neches (Eds.), *Self-Modifying Production Systems: Models of Learning and Development*. Bradford Books/MIT, Cambridge, MA Pág. 101.

ANDERSON, J. R. (1987). Causal analysis and inductive learning. In *Proceedings of the Fourth International Workshop on Machine Learning*. University of California, Irvine, June 22-25, 1987.

ANDERSON, J. R., Greeno, J. G., Kline, P. K., & Neves, D. M. (1981). Acquisition of problem solving skill. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ARBOLEDA, Sierra Rodrigo. (2007) *Aprendizaje motor: Una aproximación teórica*. En: *aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*. Funámbulos editores, Medellín.

BEJARANO, Miranda Pedro. Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación, actividades para su desarrollo. Educación física tema 9. <http://www.aulaabierta.org/aulaabierta2/>

CABRERA (1897) *Escritura moderna*.

CAMACHO, Pinzón Fanny (1998). *Huellas y Letras Caligrafía 2*. Bogotá.

CARTER, Harry. *Los tipos sans-serif*. // CARTER, Harry. *The Curwen Press Miscellany*, 1931. En: <http://www.unostiposduros.com> [Consulta: Miércoles, 22 de octubre de 2008].

CHARRY, Libro 2º. (1950)

CHENG, Francois (2004) *El vacío y la plenitud*. Pág. 66.

CHEVALLARD Yves (1991) *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique grupo editor: Argentina.

Colectivo de caligrafía Manuel Quintín Lame. (Trabajos 2008-2009) Artes visuales. Universidad Tecnológica de Pereira.

Cometa 2, serie de escritura, comprensión y producción textual. (2004)

CONRAD, F. G. & ANDERSON, J. R. (1988). The process of learning LISP. *Cognitive Science Meetings*, 454-460.

CORDERO, Vega Silvia. (2009). *Caligrafía gestual*. En: <http://www.papelerapalermo.com/cursos/caligrafia.asp>. [Consulta: Sábado, 25 de octubre de 2009].

DENGO, Mónica. (2007) Entrevista a por Fabián Fornaroli. En *Caligrafiar*. <http://www.caligrafiar.com.ar>

DÍAZ, Arce Tatiana. (2003) La interpretación histórico - cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Praxis N° 3*, Noviembre de 2003 pp.37-56. www.revistapraxis.com.

DÍAZ, Barriga Frida; HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill: México.

El ABC Colombiano. (1983)

FEDER, Katya; MAJNEMER, Annette; BOURBONNAIS, Daniel; PLATT MARC, Robert; SYNNESE, Anne (2005) Handwriting performance in preterm children compared with term peers at age 6 to 7 years. En: *Developmental Medicine & Child Neurology* 2005

FOSTER, Viv (2006) *Pintura china*. Taschen: Barcelona.

GARCÍA; RICO. (1889), "*Muestras de escritura con ejercicios e indicaciones para escribir con rapidez*"

FREINET, Celestin. (1970) *Los métodos naturales. II el aprendizaje del dibujo*. Fontanella Estela: Barcelona.

GOMEZ, Luis Felipe (2007). *Caligrafía y legibilidad*

GOMEZ, Mendoza Miguel. (2005) La transposición didáctica: historia de un concepto. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Rudecolombia/Universidad de Caldas. Pàg. 83-115.

HANSON, Anders (2008). *Cool calligraphy*.

JONES, W. P. & ANDERSON, J. R. (1987). Short- and long-term memory retrieval: A comparison of the effects of information load and relatedness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 137-153

KANDINSKY, V. (2007) *"Punto y línea sobre el plano"* Andrómeda: Argentina.

KLINE, Franz En: Barbara Hess. (2003) *Expresionismo abstracto*. Taschen: Madrid.

La caligrafía. Colección Leonardo. Italia: Vinciana Editrices SAS.

MAECHA, Parra Amparo (2003). Nuevo ferrocarril cursiva 5, Bogotá Colombia Manual Speedball de rotulación a pluma y pincel. (1972) 20 Edición. Hunt Manufacturin Co: USA.

MARTÍN, Judy (1996) *Caligrafía técnica y materiales*. Tursen S.A.: Madrid, Pág 90

MARTÍNEZ, Pérsico Marisa E. (2003) Microemprendimientos digitales transversales en Lengua y Literatura. En: II concurso Educación en la RED. <http://www.educared.org.ar/concurso-2/>

MEDIAVILLA, Claude (2005) *Caligrafía*. Campgrafic Editors: Paris, Pág. 280-281.

Mejorar la caligrafía. EducaBien - Portal educativo. <http://www.educabien.es/>
Método Palmer de caligrafía comercial. (1949) Palmer Company: New York.

MUÑOZ, Luís Armando. (2003) *Educación psicomotriz*. Editorial Kinesis. Armenia, Pág. 145.

Nacho Lee, libro inicial de lectura. (2004)

Nuevo ferrocarril 5, cursiva. (2006)

ORTIZ, Jiménez Jimmy (1993). *Caligrafía dinámica*, editorial migema ediciones Ltda
PANTOJA, Caicedo Leandro; SUÑIGA, Espitia Gustavo. NIKA editorial SA. Colombia (1995) chiqui cartilla de lectura inicial.

QUESADA, José Francisco. (2000) *¿Porqué los errores humanos los cometen las personas habilidosas?* Tesina y trabajo de investigación. Departamento de Psicología experimental y fisiología del comportamiento Facultad de psicología Universidad de Granada.

Campus cartuja, s/n. <http://lsa.colorado.edu/~quesadaj/humanerrorRPC/kk.html>

QUINTANA, Martha Lucia; LÓPEZ, Gloria Libertad. (1995). *ESCRIBAMOS 3 y 5*, edit. Rie andes Ltda. Bogotá, Colombia.

ROMERO, Loaiza Fernando. (2005) *Manuel Quintín Lame el indígena ilustrado, el pensador Indigenista*. Editorial El Papiro: Pereira.

ROMERO, Loaiza Fernando; Gutiérrez Rubén, Lozano Jorge. (2008) *La enseñanza de la caligrafía expresiva*. Proyecto de investigación. Centro de investigaciones. Universidad Tecnológica de Pereira.

ROMERO, Loaiza Fernando. (2009) *El campo de la Investigación educativa: referentes empíricos analíticos*. (Manuscrito) Pereira.

ROMERO, Loaiza Fernando, GRANADA, Katherine (2009). Caligrafía para niños

RUIZ (1999) La escritura humanística y los tipos gráficos derivados. En: Riesco *Introducción la paleografía*. Pág. 165

SÁNCHEZ ; DOMÍNGUEZ (1999) *Las escrituras Góticas*. En: Riesco *Introducción la paleografía*. Pág. 144.

SHYVERS, John. *An introducción to calligraphy*. (1998) Streamline Press Ltd.: England.

TSCHICHOLD, Jan. *La nueva tipografía. Die neue Typographie* Berlin,1928. En: <http://www.unostiposduros.com>. [Consulta: Miércoles, 22 de octubre de 2008].

VIGOTSKI L.S. (1982) *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal editor: Madrid

VIOLA, Silvina (2006). Entrevista a Katharina Pieper En: *Caligrafiar*. <http://www.caligrafiar.com.ar>

VIOLA, Silvina (2009). *Caligrafía formal vs. Caligrafía gestual*. En: *Caligrafiar*. http://www.caligrafiar.com.ar/v2/editorial_11.asp. [Consulta: Sábado, 25 de octubre de 2009].

WILLIAMS Peter, SCHRUM, Lynne, SANGRÀ Albert, GUÀRDIA Lourdes. Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. (Universitat Oberta de Catalunya).

WINTERS Eleanor, calligraphy for kids (2004)

WINTERS Eleanor (2000). Mastering copperplate calligraphy a step by step.

ANEXOS

ANEXO I

TALLERES

Se trabajaron 14 talleres, cada uno de dos horas, dos veces a la semana para un total de cuatro horas semanales. Durando aproximadamente dos meses todo el trabajo con los niños.

TALLERES PARA TRABAJAR LA LETRA ITÁLICA

TALLER 1 ACTIVIDADES BÁSICAS

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, cañas, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Se empieza a trabajar trazos libres con el lápiz de carpintería para que los niños se vayan familiarizando con el instrumento.
- 2) Se plantean unos ejercicios a trabajar los cuales constan de trazos delgados y gruesos y que les permite a los niños adquirir habilidades para el dominio de las letras con el lápiz de carpintería.
- 3) Se da paso al trabajo con los marcadores realizando los ejercicios anteriormente planteados.
- 4) Igualmente se trabajan los ejercicios pero con la caña y la tinta china.
- 5) Proyecto: por ultimo los niños realizarán la escritura de un texto elegido por ellos utilizando una de las herramientas trabajadas en clase. Se hace la socialización de los trabajos donde los niños comenten por qué escogieron la herramienta con la que realizaron el escrito.

TALLER 2 TRAZOS ASCENDENTES

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Se inicia haciendo ejercicios de calentamiento planteados en el taller anterior.
- 2) Se realizan trazos de líneas ascendentes con el lápiz.

- 3) Se realizan las letras que llevan trazos ascendentes haciendo un esquema guía (caja alta, caja media y caja baja).

TALLER 3 TRAZOS DESCENDENTES

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Se inicia haciendo ejercicios de calentamiento planteados en el taller anterior.
- 2) Se realizan trazos de líneas descendentes con el lápiz.
- 3) Se realizan las letras que llevan trazos descendentes haciendo un esquema guía (caja alta, caja media y caja baja).

TALLER 4 CURVATURAS

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Se hacen ejercicios de círculos con ambas herramientas.
- 2) Se realizan las letras que llevan curvaturas.

TALLER 5 LETRAS CAPITALES ESQUELETICAS SUELTAS

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) se escogen varias letras para ser trabajadas de forma esquelética con el lápiz.
- 2) Se realizan las letras esqueléticas hechas en la actividad anterior pero ya trabajadas con los marcadores.
- 3) Los niños escogen una letra, puede ser la inicial de su nombre y deben colorearla y decorarla a gusto de cada uno.

TALLER 6 ESTRUCTURA BÁSICA Y ÁNGULOS

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Se hace la plantilla que determinará el ángulo de las letras.
- 2) Se realizan las letras en la plantilla.
- 3) Se escribe pero sin tener la plantilla como base.

TALLER 7 ALARGAMIENTOS Y ENGROSAMIENTOS

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, crayolas

ACTIVIDADES:

- 1) Se hacen los ejercicios de calentamiento alargando los trazos.
- 2) Se escogen algunas letras y se hacen con trazos alargados y prolongados utilizando las crayolas.
- 3) Los niños deben escoger una letra y hacerle engrosamiento con el lápiz de carpintería.
- 4) Los niños con las crayolas deben escribir su nombre utilizando esta técnica.

TALLER 8 PROYECTO

HERRAMIENTAS: lápiz de carpintería, marcadores.

ACTIVIDADES:

- 1) Los niños deben escribir un poema en letra itálica

- 2) Los niños deben escoger una letra, hacerla esquelética y decorarla a su gusto.

TALLERES PARA TRABAJAR LA LETRA COPPERPLATE

TALLER 1 ACTIVIDADES BASICAS Y TRAZOS ASCENDENTES

HERRAMIENTAS: lápiz, micro punta

ACTIVIDADES:

- 1) Se realizan los ejercicios básicos
- 2) Se realizan líneas ascendentes
- 3) Los niños deben hacer un escrito en letra cursiva utilizando el micro punta.

TALLER 2 LETRAS SUELTAS ESQUELETICAS

HERRAMIENTAS: colores, micro punta

ACTIVIDADES:

- 1) Se realizan algunas letras esqueléticas con el micro punta
- 2) Se realizan las letras trabajadas en la actividad anterior utilizando los colores; los niños deben entonces colorear las letras.
- 3) Los niños escogen una de las letras y deben realizarla del tamaño de una hoja; colorearla y decorarla a gusto de cada uno.

TALLER 3 PLANTILLAS

HERRAMIENTAS: colores, micro punta, regla, lápiz, borrador, sacapuntas.

ACTIVIDADES:

- 1) Se realiza una plantilla con los niños que les ayudará en la inclinación de las letras.
- 2) Los niños deben escribir las letras dentro de la plantilla.

- 3) Los niños deben escribir las letras sin utilizar la plantilla.

TALLER 4 ESQUEMAS

HERRAMIENTAS: micro punta.

ACTIVIDADES:

- 1) Se trabajan las letras por grupos

TALLER 5 LETRAS DEL ALFABETO

HERRAMIENTAS: micro punta.

ACTIVIDADES:

- 1) Se realiza las letras del alfabeto en mayúscula.

TALLER 6 MINÚSCULAS LIÇADAS

HERRAMIENTAS: micro punta.

ACTIVIDADES:

- 1) se escriben diferentes palabras.
- 2) Se les hace a los niños un dictado de un texto.

TALLER 7 PROYECTO

HERRAMIENTAS: micro punta.

ACTIVIDADES:

- 1) Los niños deben escribir un texto en letra Copperplate.
- 2) Deben crear su propio alfabeto; es decir con los conocimientos adquiridos del alfabeto ellos deben hacerle variaciones a las letras y armar un alfabeto en Copperplate propio.

ANEXO II
ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL PRETEST

TABLA 5
ÁNGULO
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			

			Inferior	Superior			
,1141	,25599	,09675	-,1226	,3509	1,180	6	,283

En el ángulo los niños del grupo de la letra itálica tuvieron un promedio más grande de errores, pero éstos no son significativos en relación con el grupo de la letra cooperplate.

TABLA 6
CONFIGURACIÓN
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
-,2302	,22557	,08526	-,4388	-,0216	-2,700	6	,036

En cuanto a la configuración, los niños del grupo cooperplate tuvieron más errores, ya que la media fue de 0,3518 mientras que la del grupo itálico fue de 0,12216. Esta diferencia es significativa.

TABLA 7
PROPORCIÓN
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
,0111	,07508	,02838	-,0583	,0806	,393	6	,708

Con relación a la proporción ambos grupos están en condiciones similares sin una diferencia significativa.

*TABLA 8
LEGIBILIDAD
PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS*

Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior			
-,0595	,08313	,03142	-,1363	,0174	-1,892	6	,107

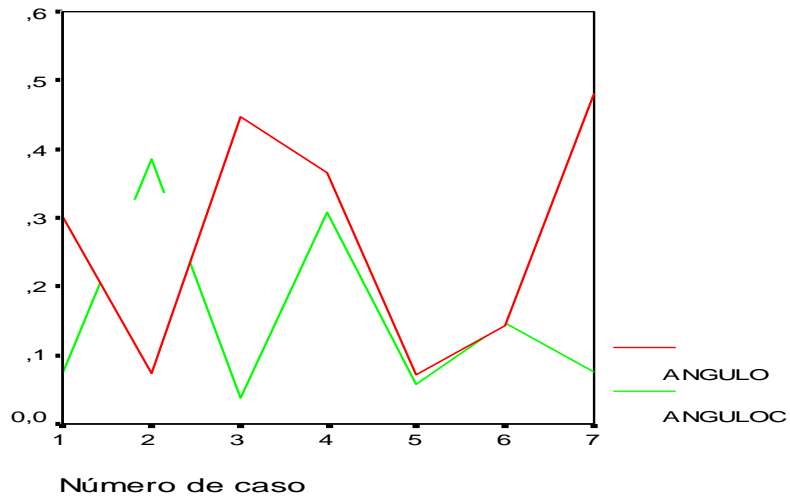
En legibilidad tampoco se encontró una diferencia significativa entre ambos grupos.

Aunque no se utilizó un procedimiento de escogencia aleatoria en los dos grupos, ambos están respecto a las variables de ángulo, proporción y legibilidad en igualdad de condiciones, es decir, son equivalentes, a excepción de la variable configuración en la cual si se evidenció una diferencia significativa entre los grupos.

ANEXO III.

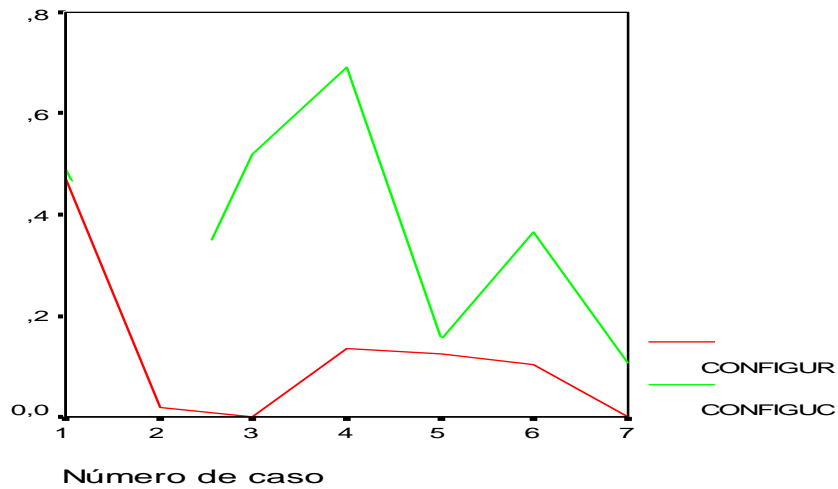
ANÁLISIS PRETEST ITALICA-COOPERPLATE

*GRÁFICO 9
ÁNGULO*



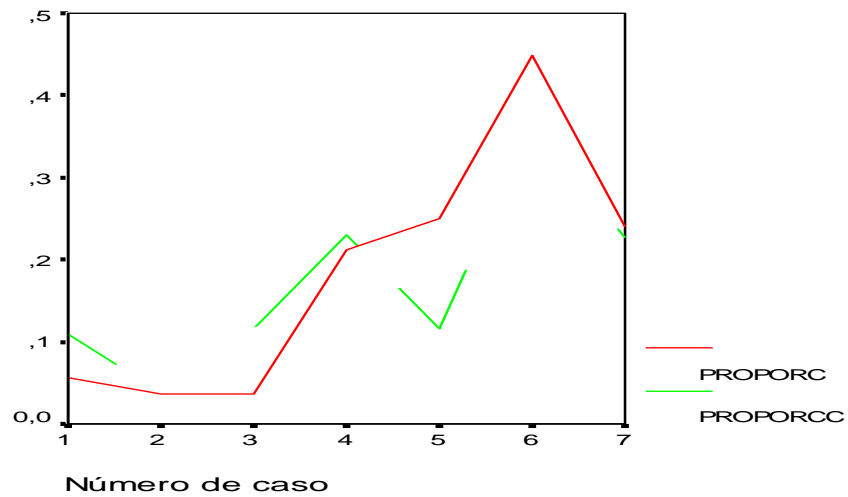
En relación con el grupo de la letra copperplate, los niños que trabajaron primero itálica demuestran un mejor manejo del ángulo.

*GRÁFICO 10
CONFIGURACIÓN*



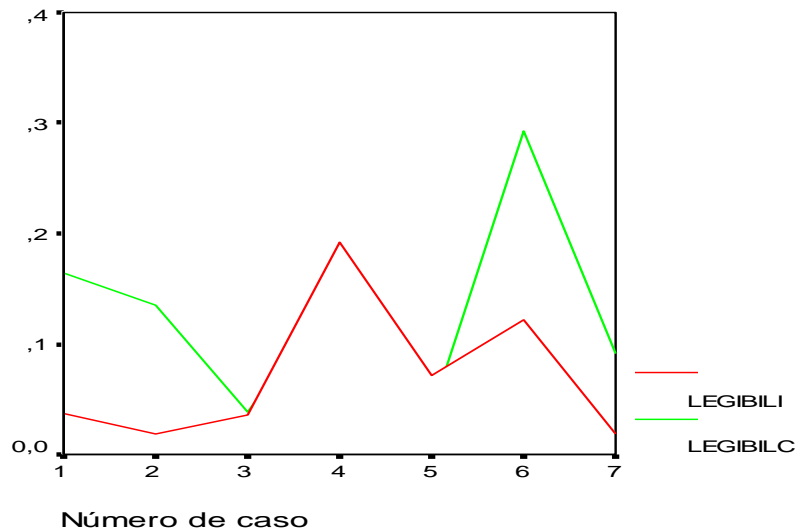
En configuración también se evidencia que los niños que empezaron con la letra itálica tienen mejor dominio de esta variable en relación con el otro grupo.

*GRÁFICO 11
PROPORCIÓN*



En proporción los niños de la letra itálica tuvieron menos errores en comparación con el otro grupo aunque la diferencia no es significativa.

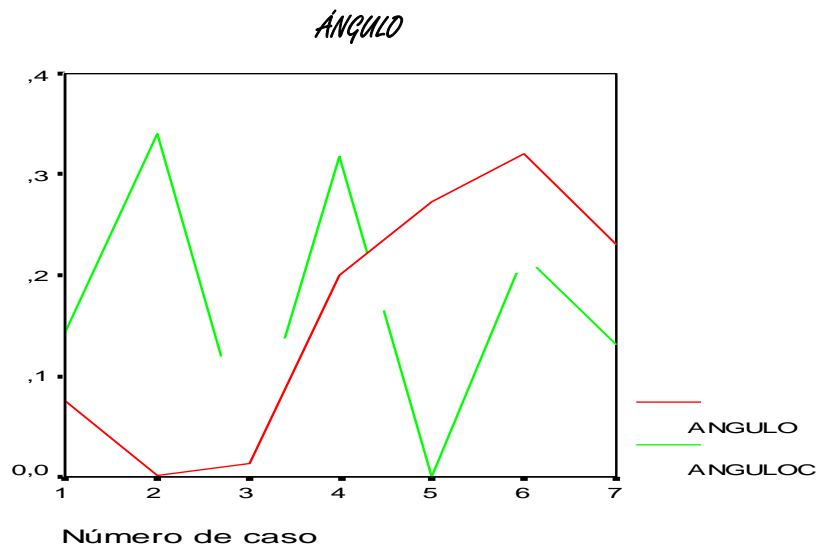
*GRÁFICO 12
LEGIBILIDAD*



En legibilidad, sucede lo mismo, los niños del grupo de la itálica cometieron menos errores en este aspecto que los del grupo de la copperplate.

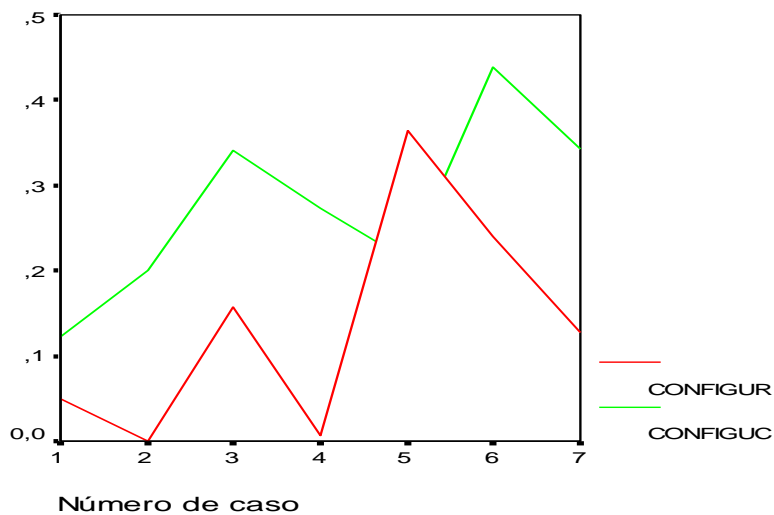
ANÁLISIS POSTEST ITÁLICA-COOPERPLATE

GRÁFICO 13



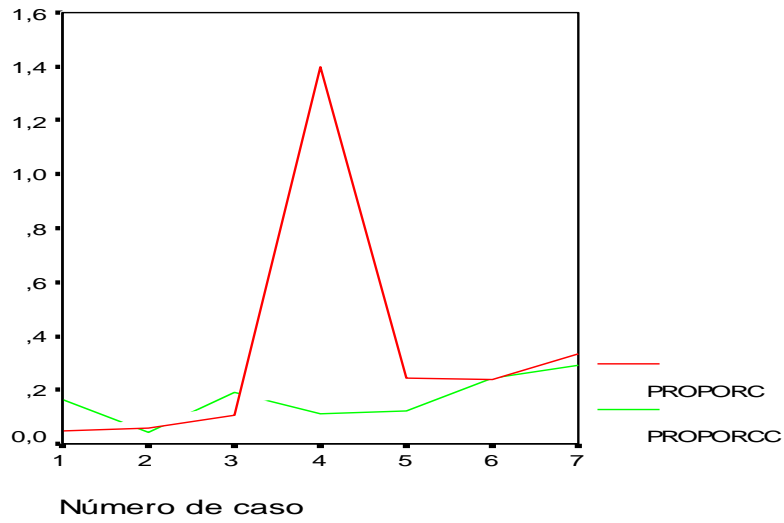
En ángulo demuestra que los niños del grupo itálico mejoraron en esta variable en relación con el otro grupo.

*GRÁFICO 14
CONFIGURACIÓN*



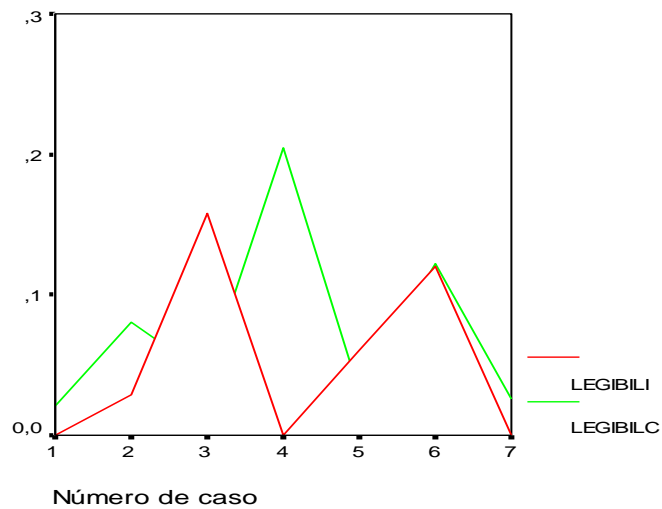
En la configuración también se evidencia una mejoría significativa para el grupo de la letra itálica en relación con el grupo copperplate.

*GRÁFICO 15
PROPORCIÓN*



En proporción en cambio, los niños de la cooperplate mejoraron notablemente en esta variable mientras que los de la itálica tuvieron un margen de error más alto en relación con los primeros.

*GRÁFICO 16
LEGIBILIDAD*



En legibilidad también mejoraron más los del grupo itálico en relación con los del grupo copperplate.