

# LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LA NOCIÓN DE DISGRAFÍA

Julia Liceth Fernández Flórez, Margoth Marcela Legarda Vivas, Aida Magali Peña Bohórquez.



Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C.

2025

# **La enseñanza de la escritura y su relación con la noción de disgrafía.**

Julia Liceth Fernández Flórez, Margoth Marcela Legarda Vivas, Aida Magali Peña Bohórquez.

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Edwin García Salazar

Asesor



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C.

2025

**Tabla de contenido**

Resumen.....	6
Palabras Clave.....	6
Abstract.....	7
Keywords.....	7
Introducción.....	8
Problema.....	24
Planteamiento del problema.....	24
Pregunta de investigación.....	25
Objetivos.....	27
Objetivo general.....	27
Objetivos específicos.....	27
Antecedentes del proyecto de investigación.....	28
Antecedentes Internacionales.....	28
Antecedentes Nacionales (Colombia).....	29
Antecedentes Locales (Bogotá D.C.).....	29
Capítulo I.....	30
Definición de disgrafía.....	30
Construcción de la concepción de disgrafía.....	31

## LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LA NOCIÓN DE DISGRAFÍA.

	4
La disgrafía como una manera de producir variables en la escritura.....	51
Capítulo II.....	58
Concepción de la disgrafía como una variación de la escritura similar a la escritura fragmentaria. ....	58
Capítulo III.....	79
Las Expectativas Sociales, la Estandarización y el Pensamiento Diferente como Variables que influyen en la Concepción de la Disgrafía. ....	79
Capítulo IV.....	95
Propuesta Pedagógica: Fundamentación Teórica y Metodológica. ....	95
Fundamentación Teórica y Conceptual de la Propuesta.....	96
Borrador de la Propuesta Pedagógica.....	110
Fases de la Propuesta Pedagógica.....	110
<i>Fase 1: Exploración Sensorial Y Movimiento.</i> ....	114
Fase 2: Explosión De Ideas.....	119
Fase 3: La voz única. ....	122
Fase 4: Integración Del Gesto Y La Expresión Personal.....	125
Resultados Esperados.....	128
Aspectos Metodológicos.....	129
El método.....	130

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	131
Fases de la investigación.....	131
Primera fase: Conceptualización de la disgrafía.....	131
Segunda fase: conceptualización de la disgrafía desde el campo filosófico y pedagógico	133
Tercera fase: Elaboración del borrador de la propuesta pedagógica .....	135
Proceso de selección de los textos .....	136
Conclusiones y Recomendaciones .....	146
Lista de Referencias o Bibliografía.....	152

## Resumen

El presente es un trabajo de grado de tipo documental que explora la disgrafía desde una perspectiva analítica y multidisciplinar, discutiendo su concepción tradicional como trastorno y planteando su concepción como una variación natural de la escritura que refleja la individualidad y el pensamiento del niño. A través de un análisis histórico y teórico, se contrastan las aproximaciones neurológicas, cognitivas y grafomotoras —que enfatizan la corrección y la normalización— con enfoques filosóficos y literarios basados en la escritura fragmentaria de autores como Maurice Blanchot y Roland Barthes. Esta última se presenta como un marco para comprender la disgrafía no como una deficiencia, sino como una forma de expresión cargada de sentido que desafía la estandarización y la linealidad impuestas por las expectativas sociales y educativas. La propuesta pedagógica final es una sugerencia de cómo se podría llevar a la práctica las posturas teóricas sobre la escritura fragmentaria y los principios de la grafología de Jacqueline Peugeot mediante una forma de escritura más flexible y personal basada en la poesía de Bécquer para fortalecer la escritura desde una mirada respetuosa de la diversidad escritural, de pensamiento y emocional, priorizando el proceso creativo sobre el resultado final y fomentando una expresión auténtica y significativa en los estudiantes.

### **Palabras Clave.**

*Disgrafía, escritura fragmentaria, estilo, pensamiento, expresión.*

### **Abstract**

This final project explores the concept of dysgraphia from an analytical and multidisciplinary perspective, discussing its traditional conception as a disorder and proposing its conception as a natural variation of writing that reflects the child's individuality and thought.

Through a historical and theoretical analysis, this study contrasts neurological, cognitive, and graphomotor approaches—which often emphasize correction and normalization—with philosophical and literary frameworks rooted in the fragmentary writing of authors like Maurice Blanchot and Roland Barthes. Fragmentary writing is presented as a framework for understanding dysgraphia not as a deficiency, but as a form of expression rich in meaning, one that defies the standardization and linearity imposed by social and educational expectations.

The final pedagogical proposal is a suggestion of how theoretical positions on Blanchot and Barthes's fragmentary writing and Jacqueline Peugeot's principles of graphology could be put into practice through a more flexible personal form of writing based on Becquer's poetry to strengthen writing while maintaining a respectful view of writing, thought, and emotional diversity. The approach prioritizes the creative process over the final result, fostering authentic and meaningful expression in students.

### **Keywords.**

*Dysgraphia, fragmentary writing, style, thought, expression.*

## Introducción

Tradicionalmente, desde el campo médico-científico, la disgrafía ha sido abordada como un trastorno del aprendizaje, enfocando su corrección en la práctica de ejercicios grafomotores encaminados a mejorar el trazo de las letras. No obstante, esta investigación propone una interpretación diferente: concebir la disgrafía no como una deficiencia sino como una manifestación singular y legítima de la escritura que cuestiona los cánones establecidos. A lo largo de cuatro capítulos se construye un diálogo interdisciplinario entre los enfoques neurológicos, cognitivos, terapéuticos y grafomotores contrastándolos con perspectivas filosóficas y grafológicas que abrazan la diversidad escritural como un valor en sí mismo. Este cruce de miradas busca ampliar la comprensión de la escritura disgráfica más allá del marco estético y normativo rescatando su potencial expresivo y subjetivo.

Por ello, el primer capítulo busca entender el concepto de disgrafía desde su origen en el campo médico científico haciendo una construcción histórica y teórica de este concepto. Asimismo, se examina cómo los enfoques neuronales, cognitivo, grafomotor y terapéutico han interpretado este fenómeno como una alteración de la escritura estándar, definiéndola como escritura anormal y analizándola desde una práctica condicionada por la experimentación. En este sentido, el origen del concepto disgrafía surge ligado a explicaciones neurológicas centradas en el estudio de alteraciones cerebrales como las apraxias abordadas por Ajuriaguerra (1963) quien después de analizar el fenómeno de la disgrafía, destacó que la escritura disgráfica no surge necesariamente del daño cerebral estructural —ejemplificando con casos de zurdos forzados a escribir con la mano derecha—, sino que puede relacionarse con factores funcionales o adaptativos. Paralelamente, autores como Dupré (1909) incorporan una dimensión cognitiva,

vinculando las dificultades gráficas a procesos de integración entre mente y acción física, mientras, Soubiran (1948), plantea terapias psicomotrices enfocadas en recuperar la claridad motora mediante relajación y ejercicios específicos, asumiendo que las irregularidades presentes en el trazo reflejan una desconexión entre expresión corporal y pensamiento.

La profundización teórica del capítulo uno resalta que aunque estas posturas enriquecen la comprensión del fenómeno, también mantienen una mirada normativa que define la disgrafía como un trastorno a corregir. Por un lado, el enfoque neurológico, representado por Ajuriaguerra (1963) y Dupré (1909), prioriza la búsqueda de bases orgánicas incluso cuando se reconoce la ausencia de lesiones evidentes. Por otro lado, el cognitivo, con aportes de Soubiran (1948) y estudios recientes de Ángulo y Arenas (2016), explora cómo las disfunciones en la coordinación mente-cuerpo afectan la escritura. Finalmente, el grafomotor, defendido por Chadwick y Condemarín (1990) y Taján (1984), subraya la importancia de la práctica repetitiva para automatizar el trazo, lo que refuerza la idea de que la escritura adecuada depende de la perfección técnica en los patrones motores.

Sin embargo, el análisis revela que, pese a las diferencias metodológicas, todos estos enfoques comparten un supuesto común: la existencia de un modelo único de escritura funcional al que los niños deben ajustarse. Esta lógica patologiza cualquier variación en el trazo o la configuración gráfica, invisibilizando que tales diferencias podrían ser manifestaciones legítimas de diversidad subjetiva o procesos cognitivos alternativos. Lejos de cuestionar los criterios que definen lo anormal, el paradigma médico-científico reafirma una noción rígida de normalidad donde la disgrafía se convierte en un rótulo clínico que justifica intervenciones correctivas orientadas a homogeneizar la expresión escrita. El capítulo concluye señalando que, aunque este

concepto evolucionó desde explicaciones puramente orgánicas hacia visiones más integradas, el estudio de la disgrafía sigue anclado en una mirada que prioriza la corrección sobre la comprensión de la escritura como una práctica individualmente construida, abriendo así el camino para repensar, en desarrollos posteriores, enfoques que valoren la multiplicidad de modos expresivos sin reducirlos a meros síntomas patológicos.

Siguiendo este orden de ideas, el segundo capítulo propone un desplazamiento en la comprensión de la disgrafía: dejar de interpretarla como un trastorno para reconocerla como una variación legítima y enriquecedora de la escritura. Este giro metodológico se nutre de las reflexiones de Blanchot (1969) y Barthes (1977), quienes mediante su análisis de la escritura fragmentaria cuestionan las ideas preexistentes de totalidad con las que usualmente se homogeneiza la escritura y plantean como factores importantes para analizar tales como: la individualidad, la multiplicidad de sentidos, la flexibilidad, la reflexión y la conexión entre la escritura y quien escribe. Al definir el fragmento no como un mero residuo de un todo perdido sino como un “lenguaje otro” (Barthes, 1973, p. 113), se ofrece un marco para interpretar las singularidades disgráficas como expresión autónoma e individual, cargada de intencionalidad y capaz de trascender las limitaciones de la estructura lineal. Por otra parte, Barthes (1977), en su libro *Fragmentos de un discurso amoroso*, demuestra cómo la dispersión textual no diluye el significado, sino que lo amplifica mediante la multiplicidad de lecturas, mostrando que los desgarros sintácticos y narrativos son vehículo de subjetividad y tensiones emocionales complejas. Estas perspectivas teóricas permiten establecer un diálogo fructífero entre la escritura fragmentaria y la disgrafía, evidenciando que ambas comparten una esencia creativa que cuestiona las reglas de la escritura convencional y rechaza los modelos estandarizados en favor

de estructuras que priorizan la autenticidad expresiva y la pluralidad del sentido. Lejos de ser errores, las rupturas, variaciones rítmicas o aparente desorden en la escritura disgráfica, reflejan una lógica interna ligada a la experiencia única del niño donde cada trazo se convierte en el testimonio de un pensamiento no lineal y profundamente personal.

La escritura fragmentaria revela que lo incompleto y lo discontinuo no solo albergan múltiples capas de sentido, sino que constituyen una expresión profundamente humana. Así mismo, la disgrafía, en medio de su irregularidad, puede ser una escritura con conexión que está cargada de sentido. Ahora bien, si los aforismos de Nietzsche mencionados por Blanchot (1969) o los textos fragmentarios de Barthes (1977) son celebrados por su densidad interpretativa, surge la pregunta: ¿Por qué no aplicar el mismo criterio de valoración a las producciones escritas de un niño con disgrafía? Este interrogante cuestiona las fronteras entre lo correcto y lo diferente, abriendo un espacio para repensar la disgrafía como un modo singular de habitar el lenguaje.

Al interpretar la disgrafía bajo el prisma de la escritura fragmentaria, se revela que juzgarla por su apariencia gráfica equivale a reducir su riqueza a una superficie estandarizada, ignorando su potencial narrativo y su capacidad para manifestar el pensamiento en estado puro. Por el contrario, valorar sus significados múltiples y su espontaneidad permite reivindicarla no como carencia, sino como una voz distinta dentro del espectro diverso de la expresión humana. En este sentido, la disgrafía se redefine como un estilo representativo intrínsecamente ligado a la creatividad y la singularidad, cuyos rasgos —como las variaciones rítmicas o la organicidad de sus trazos— enriquecen la práctica escrita como fenómeno heterogéneo y dinámico. Bajo esta premisa, la hipótesis central sostiene que la disgrafía no es un trastorno patológico, sino una variante expresiva surgida de las particularidades del pensamiento de quien escribe. Este enfoque

exige abandonar la obsesión por la corrección formal para centrarse en el sentido, la libertad creativa y la conexión íntima entre el autor y su texto. Por su parte, la conclusión invita a un giro conceptual: entender que la verdadera escritura no reside en la adhesión a reglas, sino en la capacidad de habitar el lenguaje desde la autenticidad, reconociendo en cada irregularidad no un fracaso, sino un acto de resistencia frente al intento de homogeneizar todo aquello que nos hace humanos.

Ahora bien, en el tercer capítulo se exploran las tensiones entre las expectativas sociales que generan la escritura estándar en contraposición con la expresión individual del pensamiento diferente. Este capítulo plantea que los parámetros que surgen de la estandarización afectan la libre expresión del pensamiento porque limitan la creatividad y valoran la escritura bajo normas estrictas con relación a la forma y el tamaño, dejando de lado la singularidad de la escritura. Con respecto a estos parámetros, autores como Peugeot (1999) y Camilloni (2009) concuerdan con que herramientas como los test de disgrafía priorizan la reproducción mecánica de patrones, ignorando la creatividad individual y planteando una paradoja crítica: si la escuela afirma promover una pedagogía que atiende la individualidad, ¿Cómo justifica medir a todos bajo un mismo código? Esta contradicción se manifiesta en prácticas que, pese a discursos de apertura hacia lo diferente, marginan expresiones escritas no convencionales.

Este análisis no solo abre paso a una crítica en cuanto a la intervención correctiva de la disgrafía mediante protocolos estandarizados (evaluaciones, ejercicios repetitivos y adaptación a normas homogéneas), sino que también cuestiona conceptualmente la etiqueta de trastorno aplicada a la disgrafía, revelando que su categorización moldeada por normas socialmente construidas limita las intervenciones pedagógicas al medicalizar lo que podría ser una

manifestación única de la identidad de quien escribe. Desde esta perspectiva, los enfoques diagnósticos tradicionales criticados por Haranburu e Ibarra (2019) reducen la diversidad gráfica a un déficit, mientras Peugeot (1999) subraya la conexión entre la escritura disgráfica y el carácter individual del niño, proponiendo leerla como huella personal más que como anomalía. Los aportes de Yubero (2005) al vincular la escritura con estructuras culturales y de Camilloni (2009) al desentrañar el uso ideológico del término estándar, permiten comprender cómo los marcos institucionales refuerzan jerarquías que invalidan lo diferente. Sumado a estos argumentos, Portellano (1988) señala la insuficiencia conceptual de definir la disgrafía como patología y Garcés (2013) critica la rigidez del modelo normativo, posturas que refuerzan la idea de que la corrección obsesiva de la disgrafía obedece a dinámicas de poder en las que la aceptación se logra al obtener la normalización impuesta.

Sumado a lo anterior, en el tercer capítulo se propone un paralelismo crítico con la escritura fragmentaria para reinterpretar la disgrafía como una modalidad expresiva no lineal. Para ello dialoga con Blanchot (1969), quien concibe la fragmentación no como incompleta, sino como un espacio abierto al lenguaje que desdibuja la linealidad lógica y construye un diálogo dinámico con el sentido permitiendo entender la disgrafía como un sistema simbólico alternativo y no como un fracaso comunicativo. Asimismo, se integra el análisis de Barthes (1977) en *Fragmentos de un discurso amoroso*, que demuestra cómo las estructuras rígidas son insuficientes para capturar la ambigüedad y subjetividad humana; de manera análoga, la disgrafía emerge como una escritura que evade normas preestablecidas, privilegiando la expresión fragmentaria como forma de autenticidad. La hipótesis central sostiene que la disgrafía puede ser entendida mediante principios filosóficos respondiendo afirmativamente a la interrogante sobre

su validez como estilo. Esta perspectiva exige abordarla como expresión singular de la subjetividad en la cual la irregularidad gráfica deja de ser un déficit para revelarse como un lenguaje propio, capaz de articular sentidos que escapan a las estructuras hegemónicas sin negar las dificultades prácticas asociadas pero ampliando su comprensión hacia lo simbólico.

El diálogo entre la escritura disgráfica y la escritura fragmentaria presente en el capítulo tres permite visibilizar la hegemonía del modelo normativo y su tendencia a patologizar las diferencias individuales, suprimir la riqueza expresiva de escrituras no convencionales e ignorar el potencial crítico del lenguaje escrito. La rigidez del modelo normativo interfiere en la comprensión del concepto de disgrafía y su manejo en el campo pedagógico; razón por la cual en este capítulo se busca replantear este concepto cuestionando la noción misma de normalidad para proponer la disgrafía como manifestación auténtica de la diversidad cognitiva y como resistencia epistemológica frente a imposiciones socioculturales que restringen la libertad escritural.

En el libro *El grado cero de la escritura* de Barthes (1973) se desnaturaliza la idea de una escritura correcta como imposición cultural que reproduce jerarquías de poder. Por su parte, Peugeot (1999) interpreta los trazos irregulares como manifestación de ambivalencia subjetiva. El análisis de estas dos posturas permite considerar que la disgrafía no representa un déficit, sino que puede interpretarse como una ruptura estética que desestabiliza estructuras normativas rígidas. Entonces, la persistencia en la corrección de la forma parece obedecer a una lógica de poder que privilegia la uniformidad y la refuerza bajo el disfraz de neutralidad técnica. Frente a ello, el capítulo propone que la disgrafía no solo debe entenderse como un problema a corregir, sino también como una forma válida de expresión, liberada de las imposiciones históricas del campo médico-pedagógico para construir pedagogías que honren la diversidad en lugar de

enmarcarla bajo lógicas de anormalidad. Así, tanto la expresión disgráfica como la escritura fragmentaria, aunque influenciadas por presiones sociales, revelan un potencial transformador al desafiar cánones establecidos y dar voz a la autenticidad individual.

La discusión planteada en el capítulo tres va más allá del cuestionamiento de la forma de abordar la disgrafía, de detectarla, de corregirla, de definirla como un trastorno o como una variación de la escritura. El capítulo tres abre la puerta a una inquietud importante: si seguir los parámetros estandarizados planteados en el campo médico-científico clasifica a la escritura disgráfica como correcta o incorrecta y limita la conexión entre la propia forma de ver el mundo y la palabra escrita, entonces, al redireccionar la disgrafía hacia el campo filosófico y pedagógico surge la pregunta: ¿Es posible valorar la escritura disgráfica como una forma de escritura diferente priorizando la autenticidad y el sentido individual de la expresión escrita para lograr una mayor conexión entre la realización del trazo, la construcción de la palabra y la expresión del pensamiento?

Ante esta interrogante, en el capítulo cuatro se busca elaborar un primer borrador de una propuesta pedagógica que pueda materializar las reflexiones teóricas filosóficas en estrategias que se adapten a las necesidades del niño en las que se valore el sentido por encima de la forma y que pueda ser aplicada y analizada en investigaciones futuras. Para el borrador de la propuesta pedagógica se plantea la poesía de sencilla y emotiva de Bécquer (1859) como un puente que conecta las posturas filosóficas sobre la escritura fragmentaria con las reflexiones sobre la escritura disgráfica mediante la práctica escritural, esto con el fin de analizar cómo se podría mejorar la forma de la escritura mientras se logra mayor conexión entre la expresión del

pensamiento, el sentimiento y la realización del trazo. (Bécquer, 1859, como se citó en Penna, 1969)

Además, para apoyar la poesía de Bécquer (1859) se plantea la postura de Peugeot (1999), quien plantea que la escritura disgráfica es la huella del carácter del niño y que, aunque las estrategias perceptivo motrices pueden ser de ayuda, el proceso de mejoramiento de la escritura disgráfica debe basarse en la comprensión de la ambivalencia que el niño presenta en su escritura y en la valoración de la escritura como la identidad de quien escribe.

El poder de los versos breves cargados de significado de Bécquer (1859) y la estrecha relación entre la escritura y la personalidad del niño planteada por Peugeot (1999) pueden dirigir la propuesta mediante una premisa fundamental: más allá de ser un déficit, la disgrafía puede ser entendida como una forma de expresión legítima de la escritura que refleja un modo singular de pensar. En este sentido, en lugar de imponer ejercicios que al intentar corregir anulen la individualidad, esta propuesta plantea estrategias que prioricen el sentido propio por encima de la forma convencional, que valoren la autenticidad sobre la uniformidad, que se centren en el proceso individual sobre el resultado estandarizado y que guíen al niño hacia el descubrimiento de su propia voz escrita mientras apoyan el refuerzo de la escritura disgráfica de forma flexible. Para ello, se plantean ejercicios prácticos y creativos orientados a vincular el acto de escribir con el pensamiento y los sentimientos del estudiante, rompiendo con la monotonía de la repetición mecánica y transformando la intervención educativa en un acto de acompañamiento respetuoso y creativo. Lejos de aceptar la lógica de la normalización, esta propuesta busca empoderar a los niños y niñas en su proceso de mejoramiento de la escritura.

En concordancia con lo anterior, en esta propuesta se aclara la importancia de abordar la disgrafía entre las edades de siete, ocho o nueve años según las necesidades del niño. Este argumento se basa en la postura de Peugeot (1999), quien manifiesta que la realización de los ejercicios se debe hacer con base en la edad grafomotriz del niño independientemente del grado de escolaridad. Adicionalmente, y tomando como base el argumento de Peugeot (1999), se plantea que el refuerzo de la escritura disgráfica requiere centrarse en tres elementos clave: el refuerzo grafomotor, la coordinación y la conexión entre el pensamiento y la escritura. En este sentido se aclara que el punto focal es la expresión del pensamiento por encima del refuerzo de las habilidades perceptivo-motrices.

Cabe resaltar que esta propuesta se distingue de las propuestas tradicionales basadas en los enfoques médico pedagógicos porque se centra en posturas filosóficas que se enfocan en valorar el proceso por encima del resultado y que buscan entender la conexión entre la escritura y el pensamiento valorando la expresión del pensamiento por encima de la forma. Además, las posturas filosóficas abordadas buscan reforzar el quehacer pedagógico centrando el objetivo en comprender que cada trazo, cada forma, cada palabra, cada frase y cada oración están cargadas de sentido y que se debe valorar la originalidad por sobre el estándar, estableciendo metas de progreso acordes a las características individuales de la escritura del niño y de las necesidades particulares que se detecten.

Además, esta propuesta se centra en la crítica que hace Peugeot (1999) frente a priorizar la utilización de herramientas estandarizadas para la detección y la corrección de la disgrafía y se enfoca en su postura que resalta que la escritura del niño es una expresión de la personalidad; por lo tanto, apoyar la escritura del niño disgráfico requiere, en primer lugar, entenderlo y en

segundo lugar, plantear estrategias que le ayuden a mejorar su expresión escrita más allá de la forma. En otras palabras, el punto focal de la estrategia es replantear la corrección porque corregir implicaría que todo lo que caracteriza a la disgrafía está mal y proponer el apoyo, porque apoyar requiere entender, se centra en la individualidad y se aleja de la postura de que se debe cumplir con lo estándar para ser correcto.

La propuesta pedagógica está organizada en cuatro fases diseñadas a partir de las posturas teóricas de Peugeot (1999), Becquer (1859), Barthes (1977) y Blanchot (1969). Su propósito es explorar cómo se puede interiorizar la palabra escrita mediante la conexión entre el movimiento del cuerpo, el trazo del símbolo y la forma en la que el niño percibe y expresa sus pensamientos y emociones. Para la primera fase denominada *Exploración sensorial y movimiento* se propone a Peugeot (1999) quien plantea que los ejercicios perceptivo-motrices, de lateralidad y de coordinación pueden ayudar a mejorar la escritura de palabras, además de ayudar al niño a interiorizar el movimiento para mejorar su forma de trazar. Para lograr este fin se plantean ejercicios de refuerzo motor y sensorial que inician con el trazo en el aire con los dedos, la mano, la muñeca y el brazo para interiorizar el movimiento que posteriormente se puede trasladar al trazo en el papel. Seguido de esto, se proponen actividades de trazo con los dedos sobre arena, gelatina, arroz y espuma de afeitarse para reforzar la memoria motora de las letras y de regular la presión ejercida al momento de trazar. Posteriormente, se presenta el ejercicio denominado *la estrella gigante* para reforzar la coordinación visomotriz y la coordinación bilateral. Después, se plantea una actividad de lateralidad llamado *el espejo mágico* que busca que el niño interiorice los conceptos de derecha e izquierda con relación a su propio cuerpo. Finalmente se plantean dos ejercicios de construcción de palabras frases y oraciones,

llamados *Construyendo letras y palabras y la imagen que cuenta mi historia* mediante los cuales se busca aplicar lo practicado en los anteriores ejercicios en la realización de un texto corto escrito sobre un tema de su interés y en el que se refuercen las palabras en las que se tenga mayor dificultad para escribir.

Una vez interiorizado el movimiento, la segunda fase denominada *explosión de ideas* busca complementar la forma (o letra) conectándola con el pensamiento. Así por ejemplo, el niño puede establecer una conexión entre una letra, una palabra y un elemento que conozca (esto para dejar de repetir automáticamente: la -b- de -burro-). La fase dos busca la interiorización de las letras y palabras mediante la conexión de la forma con los pensamientos, sentimientos y la percepción de lo que lo rodea (la -b- puede ser una letra panzona o puede ser la -b- de banano, esto facilitará recordar la letra). En el desarrollo de la fase dos se busca valorar la percepción del niño, fortalecer la conexión entre el pensamiento y la escritura, interiorizar la palabra y construir frases breves y oraciones con sentido propio. En el desarrollo de esta fase se evita corregir, por el contrario, se valoran las ideas que el niño plantea y se proponen más palabras para permitir que el niño proponga y practique la escritura en un contexto de relajación y propósito mitigando el miedo, la ansiedad y el bloqueo que se puede presentar al escribir y mejorando así la fluidez del trazo. Para esto se proponen ejercicios como la meditación para explorar pensamientos, la creación de mini-aforismos a partir de imágenes y la escritura de frases referentes a los sentimientos. Estos ejercicios se basan en la escritura fragmentaria de Barthes (1977) y Blanchot (1969) mediante la cual se promueve una estructura escritural más flexible y se enfatiza que toda forma de escritura es dicente, valiosa, válida y que toda forma de expresión escrita es inacabada porque siempre está en constante mejoría. En la fase dos también se busca que la escritura sea

una herramienta para la expresión personal y no una tarea mecánica, permitiendo que el niño se enfoque en el sentido de lo que escribe en lugar de la cantidad o la perfección de la forma.

La fase tres llamada *La voz única* busca que el niño identifique la unión debida de las palabras estableciendo una conexión entre el ritmo y las palabras mientras expresa sus pensamientos y sentimientos, para esto se utilizan las rimas de Bécquer (1859) por ser una forma de escritura que expresa ideas complejas mediante un lenguaje sencillo utilizando recursos lingüísticos como el ritmo y la rima asonante para establecer conexión entre las palabras y dar sentido a la escritura (Bécquer, 1859, como se citó en Penna, 1969). Los ejercicios presentados en esta fase buscan lograr mayor fluidez y reforzar la escritura disgráfica mientras se profundiza en la identidad expresiva individual. Para lograr este fin, se proponen dos ejercicios, el primero llamado *Ritmo y asonancia* que pretende motivar la práctica escritural mediante la exploración de la musicalidad, el ritmo y la combinación de diferentes palabras para la creación de rimas asonantes con el fin de reforzar la unión debida de palabras. El segundo ejercicio denominado *Mis versos sencillos* utiliza las rimas trabajadas con anterioridad para la construcción de frases y oraciones breves. Este ejercicio busca practicar la escritura mediante la agrupación de las palabras y la organización de ideas teniendo en cuenta la intención del mensaje que se desea expresar.

Finalmente, la cuarta fase llamada *Integración del gesto y la expresión personal* plantea cinco ejercicios encaminados a poner en práctica lo aprendido en los ejercicios de las tres fases anteriores. En esta fase se integra el gesto, el carácter y seguridad que se comenta en la teoría de Peugeot (1999), la creatividad de los aforismos presente en la escritura de fragmentos de Blanchot (1969) y la brevedad y el ritmo de Bécquer (1859), llevando a una escritura más

personal, precisa y fluida. El objetivo de esta fase es ayudar al estudiante a identificar sus dificultades, motivarlo a mejorar y permitirle recopilar la información de los anteriores ejercicios para construir frases, oraciones y párrafos a su propio ritmo, mediante los cuales pueda expresar sus pensamientos y emociones de manera escrita de una forma más fluida.

Los ejercicios propuestos en esta fase están organizados en una secuencia que parte de la estructura más sencilla que es la construcción y la interiorización de la palabra, continúa con la escritura y la interiorización de frases y oraciones obtenidas al unir las palabras ya construidas y finaliza con la construcción de rimas tomando como base las rimas de Bécquer (1859) y las frases escritas en los ejercicios anteriores. El primer ejercicio denominado *Cosecha de palabras y sentimientos* busca interiorizar diferentes palabras que se usan posteriormente en la construcción de frases, oraciones y párrafos, en este ejercicio se promueve la planeación en la escritura y la visualización de la palabra como herramienta que genera conexión entre las frases. En el segundo ejercicio llamado *Mi verso fragmentado* se busca motivar la construcción de versos breves en los que se utilicen rimas asonantes y la expresión de temas de interés, este ejercicio busca promover la autonomía del estudiante en su proceso escritor y valorar la individualidad y la forma de expresión del estudiante. La intención es motivar a que el niño realice escritos breves pero bien planificados, coherentes y bien contruidos para sacarle el mayor provecho al sentido mientras se reduce la frustración a través del uso de un lenguaje sencillo y natural. El tercer ejercicio llamado rimas de Bécquer al oído y al corazón tiene como fin reforzar el ritmo de las palabras y analizar la conexión entre las palabras y el sentido. En el cuarto ejercicio denominado escritura creativa de rimas incompletas se permite al niño analizar las frases existentes mientras analiza las palabras adecuadas para complementar el sentido de las

rimas incompletas. La intención de este ejercicio es permitir al niño visualizar las múltiples interpretaciones que pueden ofrecer las palabras y las frases y cómo el cambiar una palabra puede cambiar completamente el sentido de una frase (ejemplo: dedo, debo). Finalmente, en el quinto ejercicio llamado creando mi propio poema fragmentado se busca unir todas las palabras, frases y párrafos en un solo texto con el fin de que el niño perfeccione su escrito final dándole un estilo personal que además tenga mayor coherencia, mejor forma y mayor sentido. Los ejercicios como la lectura en voz alta, la asociación de palabras que riman y la creación de versos sencillos, buscan que el niño se centre en el contenido, internalice el ritmo y lo traslade al acto de escribir fortaleciendo la coordinación entre el pensamiento, la palabra y el trazo de manera orgánica lo que finalmente permite que la escritura se convierta en una forma de expresión personal y no en una tarea obligatoria.

La iniciativa de la propuesta y del trabajo de grado se centra en redefinir los desafíos de la disgrafía como oportunidades pedagógicas, no sólo para mejorar las habilidades gráficas, sino para cultivar una relación positiva con la escritura mediante el respeto por la individualidad y el estilo propio, el reconocimiento de las diferencias y la práctica de la escritura mediante elementos que refuerzan las formas simbólicas. El respeto por la individualidad y el reconocimiento de las diferencias requiere adoptar una forma de evaluación flexible y cualitativa por lo que se propone una bitácora de observación para analizar la forma de la escritura junto a las características de la personalidad del niño durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, buscando establecer relaciones que ayuden a entender y abordar mejor la disgrafía.

Adicionalmente, es necesario resaltar que además de apoyarse en las teorías de Peugeot (1999), Becquer (1859), Blanchot (1969) y Barthes (1977), tanto la propuesta como el trabajo de

grado se apoyaron en algunas posturas teóricas de *La pedagogía de los oprimidos* de Freire (1967), quien plantea que la práctica educativa debe centrarse en la realidad vivida por el niño, promover la autorreflexión y fortalecer su confianza al transformar la escritura en un medio auténtico de expresión, valorando cada trazo como un puente que conecta su mundo interior y la comunicación efectiva. Las teorías planteadas en este trabajo de grado buscan reubicar el concepto de disgrafía del ámbito médico-científico al pedagógico, desafiando las imposiciones teóricas tradicionales y ofreciendo una nueva perspectiva para su abordaje.

En cuanto al aspecto metodológico, el presente trabajo de grado se enmarca en la modalidad de tesis documental con enfoque cualitativo, sustentada en una metodología de revisión y análisis crítico de fuentes teóricas primarias y secundarias. Su objetivo principal es entender el fenómeno de la disgrafía mediante el análisis crítico, reflexivo, comparativo e interpretativo de fuentes documentales. Los métodos filosóficos y analíticos utilizados en este trabajo de grado para interpretar las fuentes consultadas son: el análisis comparativo de las perspectivas médicas, cognitivas, filosóficas y grafológicas; la hermenéutica del sentido desde las posturas de Barthes y el pensamiento genealógico basado en los planteamientos de Blanchot.

El borrador de la propuesta pedagógica que se presenta en el capítulo IV se plantea como un modelo o referente teórico de carácter flexible. Su valor principal reside en la fundamentación teórica, la coherencia interna y su potencial para generar nuevas perspectivas y estrategias futuras en el ámbito pedagógico. Su finalidad es ofrecer una herramienta conceptual y una guía de ejercicios que los educadores, en uso de su criterio profesional, puedan analizar en futuras investigaciones, adaptar, contextualizar y materializar según las necesidades específicas de sus estudiantes.

## Problema

### Planteamiento del problema

Los ejercicios prácticos para la corrección de la disgrafía basados en la repetición constante del trazo hacen entrever el ejercicio escritural como un acto mecánico e instrumental, aunque el enfoque médico pedagógico crea una base importante para entender el fenómeno de la disgrafía, dicha base se centra en la forma más que en el sentido de la escritura y deja una sensación de incompletud al conceptualizar este fenómeno. Definir la disgrafía como trastorno, a pesar de que los niños que la manifiestan no padecen necesariamente dificultades físicas, neuronales o intelectuales, direcciona la investigación hacia la patologización debido a que la definición se centra en la escritura como objeto de estudio, dejando en segundo plano a quien la manifiesta, desconectandola de su papel humanizante y de la subjetividad que la caracteriza.

Adicionalmente, la palabra *corrección* que se sugiere en las investigaciones médico-pedagógicas se centra en la superficie de la escritura. Es por esto que se sugiere reemplazarla por la palabra *apoyo* para que el eje central sea entender las dificultades particulares de quien la manifiesta y ayudar a interiorizar la palabra llenando esos vacíos con algo más que la forma y reforzando la escritura al conectarla con un sentido propio. Si bien es innegable que las investigaciones médico-pedagógicas han sido importantes en el descubrimiento de las causas de la disgrafía, su influencia ha provocado que su abordaje se encamine por el enfoque terapéutico, dejando de lado el aspecto pedagógico que va más allá de la corrección y se centra en buscar caminos que se adapten a las diversas formas de pensar, de entender el mundo, de expresar ideas y de valorar las diferentes formas de expresarse mediante el lenguaje. En otras palabras, el

problema del abordaje tradicional de la disgrafía es que el papel pedagógico está tan influenciado por el papel terapéutico, que casi no se percibe la intervención puramente pedagógica que debería valorar la individualidad por encima de lo que se considera estándar.

El hilo conductor del presente trabajo de grado parte de la deconstrucción conceptual de la disgrafía hasta la elaboración de una propuesta pedagógica alternativa a la visión tradicional de lo que es esta forma de escritura. Es por esto que la tesis inicia con el planteamiento del paradigma médico-científico que ha enmarcado históricamente la escritura disgráfica como un trastorno (capítulo I). Posteriormente, se entrelaza esta información con la escritura fragmentaria, proponiendo un giro filosófico y teórico a partir de los postulados de Maurice Blanchot (1969) y Roland Barthes (1977) (capítulo II). Este análisis permite revalorizar la disgrafía no como un déficit, sino como una manifestación legítima de la subjetividad y un reflejo de la discontinuidad del pensamiento, validando la forma no convencional como parte del proceso creativo y expresivo, y preparando así el terreno para una nueva mirada pedagógica (Capítulo III). Finalmente, el hilo concluye con la propuesta (Capítulo IV): el desarrollo del modelo de apoyo pedagógico cuyo fin es desplazar la prioridad de la enseñanza, pasando de la corrección formal del trazo al fortalecimiento del sentido de la palabra y la conexión del niño con su propia escritura mediante un enfoque que integra la práctica grafológica con la filosofía de la expresión.

### **Pregunta de investigación**

¿Es posible construir un abordaje de la disgrafía, que ponga en consideración las versiones patológicas y clínicas que la definen, a partir de un análisis comparativo con la

escritura fragmentaria, de modo que permita desplazar la estandarización y priorizar el sentido individual y la expresión auténtica del pensamiento?

## Objetivos

### Objetivo general

Abordar el concepto de *disgrafía* poniendo en cuestión la perspectiva patológica de la misma con el objetivo de construir una discusión pedagógica a propósito de la escritura.

### Objetivos específicos

Analizar los fundamentos teóricos del enfoque neurológico, cognitivo y grafomotor de la *disgrafía*, para señalar la manera en la que funciona la concepción patológica de la misma.

Discutir el concepto patológico de *disgrafía* a través de algunos enunciados de Blanchot (1969) y Barthes (1977) referidos a la escritura fragmentaria, para comprender la *disgrafía* como una forma de expresión escrita.

Proyectar una propuesta pedagógica (borrador), consistente en la relación que existe entre la escritura, la poesía y la grafología, con el fin de que pueda ser analizada en investigaciones futuras.

### **Antecedentes del proyecto de investigación**

El capítulo I de este trabajo investigativo sirve como la base que expone los antecedentes de la investigación médico pedagógica referente a la disgrafía. Las investigaciones de Ajuriaguerra (1963) sentaron las bases neurológicas al definir la disgrafía como una calidad deficiente del grafismo, incluso en ausencia de trastornos neurológicos o intelectuales, destacando el papel de factores funcionales como el caso de los zurdos contrariados (Capítulo I, p. 24-26). Esta perspectiva fue complementada por el enfoque cognitivo de Dupré (1909), quien vinculó las dificultades gráficas a una desconexión en los procesos de integración entre la mente y la acción física. Posteriormente, la tendencia grafomotora, representada por autores como Taján (1984) y Chadwick y Condemarín (1990), enfatizó en la reeducación mediante ejercicios repetitivos para automatizar el trazo, consolidando un paradigma correctivo que homogeneiza la expresión escrita bajo un modelo único de normalidad (Capítulo I, p. 26-46).

Aunque la disgrafía ha sido ampliamente investigada en el campo médico pedagógico, es importante realizar una indagación de investigaciones recientes que se enfoquen en abordar la disgrafía desde una perspectiva más humanista. El siguiente marco de antecedentes muestra las investigaciones internacionales, nacionales y locales que se han llevado a cabo en la última década mostrando que el concepto de disgrafía ha ido cambiando con respecto a las posturas iniciales que la definían.

#### **Antecedentes Internacionales**

A nivel internacional, se observa un creciente interés por el estudio de la disgrafía y su impacto en el aprendizaje. En Ecuador, Suntaxi Toapanta (2023) realizó un estudio de caso sobre

su incidencia en el área de Lengua y Literatura en sexto de básica, mientras que un artículo de investigación de (2024) en la Revista Uniandes Episteme propone estrategias para mejorarla en niños de cuarto año. En la misma línea, Veintimilla Martínez y Barba Gallardo (2023) analizaron los efectos de la disgrafía en el aprendizaje infantil mediante un enfoque cualitativo y descriptivo evidenciando así diversas aproximaciones para abordar esta dificultad en la escritura.

### **Antecedentes Nacionales (Colombia)**

A nivel nacional, se identifica una respuesta concreta a la problemática de la disgrafía a través del trabajo de grado titulado "Diseño de una herramienta de apoyo para mejorar la escritura en niños entre los seis y ocho años con disgrafía. Estudio de caso en escuelas públicas del municipio de Marinilla", desarrollado en el año (2022). Esta investigación se enfocó en el diseño y aplicación de un recurso específico, evidenciando esfuerzos locales por abordar las dificultades en la escritura desde estas edades dentro del contexto educativo público colombiano, lo que aporta un valioso referente práctico para intervenciones similares.

### **Antecedentes Locales (Bogotá D.C.)**

En el contexto local de Bogotá, un estudio reciente publicado en la Revista Entropía Educativa (2024) evaluó la "Efectividad de un método inclusivo para la reeducación de disgrafía en estudiantes entre seis y siete años en dos instituciones de Bogotá" durante el periodo 2023-2024. Esta investigación aporta evidencia actualizada y específica del ámbito capitalino, demostrando la aplicabilidad y los resultados de una estrategia de intervención inclusiva dirigida a la población infantil con dificultades grafomotoras en entornos educativos reales de la ciudad.

## Capítulo I

### Definición de disgrafía

La disgrafía<sup>1</sup> es un fenómeno complejo que muestra variaciones en la escritura principalmente en la peculiaridad del trazo y la configuración gráfica de las palabras. Durante años, las investigaciones la han catalogado como un trastorno derivado de la falta de habilidades de coordinación y motrices. Sin embargo, para comprender mejor este concepto se requiere una inmersión que trascienda la descripción de la ejecución motora y que permita la conexión entre la escritura disgráfica y el pensamiento de la cual se deriva. Es así como en el primer capítulo se propone hacer un mapeo del origen de la concepción de disgrafía, explorando sus raíces en diversas aproximaciones teóricas que intentan explicar su naturaleza desde el concepto de habilidad física para luego complementar este concepto desde el campo del pensamiento.

Este mapeo conceptual desglosará la definición de disgrafía desde distintas tendencias. Inicialmente, se abordará su concepción dentro de la tendencia neurológica, que aborda este concepto desde investigaciones que analizan las habilidades cerebrales de las que se deriva el aprendizaje de una lengua. Seguidamente, se examinará su comprensión desde el punto de vista cognitivo, vinculándola a las capacidades físicas como el principal medio de recolección de la

---

<sup>1</sup>Disgrafía es el término utilizado para referirse a los trastornos del aprendizaje de la escritura. Los estudiantes con disgrafía tendrán dificultades con el trazado de las letras, los enlaces y el conjunto de lo escrito. Además, este trastorno en la expresión escrita puede venir acompañado de déficits de lenguaje y de perceptomotricidad. Puente A. (2012)

Según Torres y Fernández (1998) citados por Puente Gonzales Ana (2012), los rasgos más característicos de la escritura de los niños con disgrafía son:

Escritura ilegible o difícil de entender, escritura en espejo, trastornos en la direccionalidad de los giros y en los trazos, espaciamiento irregular o incorrecto de las letras, palabras y frases; presentación sucia, con borrones, Irregularidad en el tamaño y la forma de las letras; uso indiferente de letras mayúsculas y minúsculas, mala postura al escribir y forma incorrecta de coger el lápiz, trazos discontinuos, escritura lenta y torpe, confusión, inversión y omisión de letras similares en grafía y sonido, y uniones silábicas incorrectas.

información del mundo, y al procesamiento mental que se requiere para interpretar dicha información y poder plasmarla mediante el lenguaje escrito. En tercer lugar, se considerará la tendencia grafomotora, que plantea como base de la adquisición del lenguaje escrito, la construcción gráfica y las habilidades motoras finas. Finalmente, se analizará cómo estas tendencias parten de la postura de lo que se considera normal y anormal en el proceso de adquisición de la escritura.

En este orden de ideas, el objetivo central de este capítulo radica en explorar la concepción de la disgrafía a través de un espectro que abarca las contribuciones de las perspectivas neurológicas, cognitiva y grafomotora. Al hacerlo, se busca responder a la interrogante de cómo estas diferentes visiones teóricas ofrecen una forma de percibir la disgrafía desde una postura de lo que se considera normal y desde aquellas manifestaciones que se catalogan como problemas o dificultades.

Entonces, a lo largo de las siguientes páginas, el lector encontrará un análisis de cada una de estas tendencias, evidenciando cómo los postulados teóricos tomados del campo científico, contribuyen a la construcción del concepto de disgrafía. Esto para entender cómo cada enfoque ha modelado la comprensión de este fenómeno, preparando el terreno para reflexiones posteriores sobre la diversidad de la expresión escrita y la necesidad de adoptar miradas más comprensivas frente a las diferencias y las singularidades del lenguaje escrito.

### **Construcción de la concepción de disgrafía**

Construir el concepto de disgrafía requiere ver más allá de un plano mecánico en el que se traza las líneas para formar símbolos con los que se construye palabras de manera gráfica.

Inicialmente, la evidencia que permite detectar la disgrafía es el trazo y la forma que se obtiene como resultado del movimiento y el uso de un instrumento para la realización de cada letra y por ende de cada palabra. Sin embargo, es necesario profundizar más en el origen de este concepto, realizando un mapeo que permita entender su definición, en primer lugar, desde el acto mecánico que se plantea en la tendencia neurológica, en segunda instancia, desde la capacidad física abordada a partir de la tendencia cognitiva, en tercer lugar desde la construcción gráfica resultante de la tendencia grafomotora y finalmente como el resultado de un proceso que intenta dar significado al símbolo, como una parte importante de la expresión escrita que conecta el lenguaje derivado del ser, relacionando la forma de escribir con el concepto de la normalidad y la anormalidad en el campo de la escritura.

A partir del campo neurológico, y siguiendo las líneas investigativas del mapeo, la disgrafía es vista como un trastorno del aprendizaje, como una patología y como una dificultad que requiere ser reeducada y corregida. Este concepto nace de investigaciones que intentaban explicar el proceso de adquisición del lenguaje y su uso para la expresión de significados teniendo como base el desarrollo y la función neuronal. Su punto focal era la observación y el análisis de los fenómenos que se desarrollaban en el cerebro a medida que los sujetos de estudio crecían e iban adquiriendo y mejorando sus habilidades para comunicarse. En este intento de entender las habilidades comunicativas, surgieron investigaciones encaminadas a explicar la adquisición del lenguaje escrito en las que se estudiaba cómo el aprendizaje de la escritura se originaba en zonas particulares del cerebro.

Estas investigaciones eran de carácter biológico-evolutivo y dieron paso al planteamiento de conceptos como las apraxias para intentar explicar las dificultades del lenguaje escrito que

surgían como consecuencia de las deficiencias motoras relacionadas con lesiones cerebrales. Sin embargo, y a medida que las investigaciones avanzaron, algunos investigadores, entre ellos Ajuriaguerra (1963), notaron la existencia de problemas de escritura que presentaron un grupo de niños zurdos debido a que eran obligados a utilizar su mano derecha como dominante por razones estéticas de la época<sup>2</sup>. Al analizar este fenómeno nació la inquietud del porqué se presentó la escritura defectuosa en casos en los que no existía una lesión cerebral.

Desde entonces Ajuriaguerra (1963) se centró en la realización de estudios experimentales para tratar de entender la adquisición del lenguaje escrito y encontrar métodos y técnicas de rehabilitación para la reeducación de la escritura defectuosa. Es así como nace el término disgrafía mediante el cual se plantea que las dificultades al escribir se pueden presentar en niños cuya capacidad cerebral es normal.

Las teorías de Dupré (1909), Wallon (1964) y Guilmain (1971) sirvieron como base para que Ajuriaguerra (1963), guiará su investigación y desarrollar herramientas de apoyo que pretendían ayudar a maestros y cuidadores de niños que presentaban una escritura “defectuosa”. De esta investigación nacen sus obras *La escritura del niño y la reeducación de la escritura* en las cuales plantea la patogenia de la disgrafía y el concepto de disgrafía en el que, según Ajuriaguerra (1963),<sup>3</sup> se considera disgráfico a todo niño cuya calidad del grafismo es deficiente,

---

<sup>2</sup> En la década de los noventa al igual que épocas pasadas, la religión católica tuvo gran influencia en la enseñanza en la región Europea. Las escuelas católicas influyeron en las costumbres sociales y basaron su enseñanza en el libro sagrado de la biblia. La biblia por su parte, consideraba el lado izquierdo como impuro, rebelde, necio, como merecedor de castigo y segregación. Eclesiastés 10: 1-20, Ezequiel 4-4, Juicio Final versículo 41... En contraste, se consideraba el lado derecho como bendito por lo que los simbolismos como la señal de la cruz y la bendición se realizaban con la mano derecha. De esta idea nace el argumento del “sometimiento del cuerpo a los principios morales” Por lo que “los zurdos fueron obligados a convertirse en diestros en las escuelas y se ataba la mano izquierda del niño a la espalda para que escriba con la derecha”.

<sup>3</sup> Julián de Ajuriaguerra Ochandiano. Bilbao (Vizcaya), 7-enero-1911, Villefranque, Pyrénées-Atlantiques (Francia), 23-Marzo-1993. El doctor Ajuriaguerra trabajó en los campos de neurología, neuropsiquiatría, psiquiatría infantil y neuropsicología del desarrollo. Desempeñó un papel clave en la transformación de los sistemas psiquiátricos europeos, basándose en el concepto de la

incluso cuando no existe trastorno de tipo neurológico ni de orden intelectual que justifiquen dicha dificultad.

Diversos estudios en el campo neurológico permitieron entender la adquisición del lenguaje escrito desde una perspectiva funcional condicionada, en la que para que haya un lenguaje adecuado, debe existir un funcionamiento cerebral apropiado y una conexión neuronal acorde a una edad particular. Sin embargo, entender la disgrafía es mucho más complejo debido a que los errores de escritura no están relacionados con la capacidad neuronal y cerebral de quien la padece. Por esta razón, se hace necesario plantear otro factor que permita explicar de donde nacen los errores de escritura, y es en este punto en el que Dupré (1909) un reconocido neurólogo de su época, considera abordar el aprendizaje del lenguaje desde una perspectiva cognitiva que establezca la relación entre la mente y las habilidades físicas.

Entonces, se requiere abordar la segunda línea investigativa del mapeo relacionada con la parte cognitiva en la cual se resalta que el ser humano necesita expresar emociones, sentimientos y pensamientos, mediante el uso de los signos lingüísticos como herramienta para construir el lenguaje. El lenguaje necesita en primer lugar de las habilidades físicas que permiten al cerebro recoger la información mediante la percepción de los sentidos y la interacción con el contexto y, en segundo lugar, requiere de la capacidad de pensamiento para analizar la información,

---

psiquiatría como "patología de la libertad". Profundizó en la reaparición de formas de comportamiento primitivas de tipo instintivo-reflejo, típicas de los niños. En la Neuropsicología del Desarrollo, profundizó en las bases morfológicas, neurobiológicas de las funciones psíquicas, las primeras organizaciones neuropsicológicas, la organización de la personalidad y la evolución de los funcionamientos neuropsicológicos en el niño. Recibió el Premio Déjèrine en 1938, por su trabajo sobre las polineuritis experimentales; el Premio Ciudad de Ginebra; y el reconocimiento a doctor honoris causa por diversas universidades. Entre sus obras se encuentran: con J. Piaget, Introducción a la psicolingüística, Buenos Aires, Proteo, 1969; Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos, Buenos Aires, Proteo, 1970; "Psychopathological disorders of the deaf child", en Psychiatrie de L'Enfant, 15 (1972), págs. 217-244; La elección terapéutica en psiquiatría infantil, Barcelona, Toray-Masson, 1970; La escritura en el niño, Barcelona, Laia, 1973; Manual de Psiquiatría Infantil, Barcelona, Masson, 1977; con D. Marcelli, Manual de Psicopatología en el niño, Barcelona, Toray- Masson, 1982.

interpretarla y utilizarla para atender las necesidades comunicativas de los sujetos. Todo esto conforma un proceso cognitivo complejo que va mucho más allá de las conexiones neuronales vistas inicialmente como un proceso físico automático que intentaba explicar la construcción del lenguaje.

Para Dupré (1909) el lenguaje mantiene relación con cada uno de los trastornos del aprendizaje como de los mentales que enfrenta el niño, a medida que avanza el proceso escolar como vivencial en el que se pueden reflejar alteraciones en el pensamiento desde una causal evidente. Del mismo modo, Dupré plantea que el lenguaje es un vínculo que facilita en el individuo el proceso de percepción y organización de las situaciones de causa y efecto que crea la mente humana en el que se ve afectado el proceso escritor, es así como la disgrafía surge de la continua relación entre diversos aspectos:

- Causa neurológica, es la que involucra factores genéticos y neurológicos, que conllevan a dificultades del desarrollo motor fino y de las habilidades visuales – espaciales, arrojando una escritura carente de orden y con poca coherencia.
- Dificultades académicas, los niños que presentan trastornos disgráficos muestran bajo rendimiento académico, frustración y autoestima baja en la ejecución de las actividades diarias que se realizan en la escuela, a raíz de las limitaciones que muestran en la toma de apuntes, organización de ideas y tiempos para desarrollar las actividades.
- Cambios de conducta y emoción, que muestran ansiedad y estrés por la exigencia que trae la escuela y el aprendizaje en general, conllevando a conductas evitativas en la ejecución de ejercicios académicos y sociales.

- Afectación del proceso comunicativo escrito debido a la falta de desarrollo de habilidades efectivas para darse a entender en un contexto específico.

En este sentido, Dupré, (1909), destaca la relación entre el lenguaje y las funciones mentales, en la que manifiesta que la percepción de causa y efecto es un constante ciclo que se retroalimenta, en este sentido, la disgrafía es una causa neurológica mientras que los efectos son las dificultades académicas, emocionales y de comunicación que se presentan en el día a día el niño, así mismo, estos efectos también son la causa de que la disgrafía empeore.

Siguiendo este mismo orden de ideas, el acto de escribir es el reflejo de la combinación de habilidades físicas y mentales. La interpretación del símbolo, la asociación del sonido y el grafema, y la construcción de conceptos y mensajes a través de la palabra escrita, son habilidades mentales complejas que, además, necesitan de las habilidades físicas como las motoras para poder exteriorizar mediante el lápiz y el papel la interpretación de los símbolos que conforman la palabra. Esta relación entre habilidades físicas y mentales permite plantear la escritura como una capacidad cognitiva.

Ángulo y Arenas (2016), también basan su teoría en el planteamiento de la escritura como capacidad y definen la disgrafía como “una discapacidad del aprendizaje conocida como trastorno de la expresión escrita”, manifestando que es una inhabilidad que adquiere el niño a medida que pasan los años y argumentando que es trascendental la intervención a tiempo para lograr la mejoría con ayuda terapéutica que esencialmente se basa en la práctica de la ortografía y el trazo de las letras.

Así mismo, la psicóloga y fisioterapeuta Soubiran, (1948), se une a la concepción de la disgrafía como capacidad y plantea la importancia de la relación entre las habilidades físicas y mentales. Esta autora propone su teoría para la reeducación de la disgrafía, encaminando los estudios teóricos logrados desde la investigación en el campo de la neurología y la psicología hacia el campo práctico de la terapia. Es así como plantea el método Soubiran que busca devolverle al cuerpo “la claridad motora” mediante la relajación terapéutica. Soubiran, centra su teoría en la importancia de la conexión entre el cuerpo y la mente, y propone que es el cuerpo el que puede dar solución a diferentes problemas a través del diálogo tónico y la consciencia corporal.

Para Soubiran (1948) el aspecto psicológico puede expresarse a través de un lenguaje corporal que no es más que la interacción entre el cuerpo y el mundo, sirviendo como un puente entre el mundo del conocimiento y el mundo práctico en el que se actúa, siendo el lenguaje corporal el único capaz de comunicar la experiencia a través del movimiento. El cuerpo es la superficie en la que las experiencias se inscriben y es gracias a ese mismo cuerpo que el sujeto devuelve sus impresiones al entorno, y a su manera, se expresa Ruegger (2018).

Del mismo modo, dentro del aspecto de la consciencia corporal, Soubiran (1948) propone un componente adaptativo para lo cual dirige su teoría con base en las etapas de desarrollo y de maduración de Piaget, esto con el fin de relacionar la consciencia corporal con los aspectos emocionales, sociales y afectivos del niño que al ser poco trabajados dan paso a deficiencias en el esquema corporal y en la estructuración psicomotriz causando perturbaciones en la expresividad psicomotriz.

La propuesta terapéutica de Soubiran (1948), tiene como primer paso la evaluación del comportamiento del niño en su familia, su escuela y a nivel social en general para identificar desde el ámbito personal cuáles son sus dificultades y necesidades. Después, propone un test que evalúa la consciencia de las partes de su cuerpo y las posiciones que adopta, el fondo tónico-emocional, la coordinación, el equilibrio, el manejo del tiempo y el espacio, la lateralidad y la motricidad fina. Finalmente, evalúa la fatigabilidad, la atención y la memorización que son elementos fundamentales para la realización del grafismo y la escritura.

Una vez identificadas las dificultades del niño mediante el análisis de los aspectos mencionados, la intención de Soubiran (1948), es entrenar al niño mediante técnicas que practicadas repetidamente durante la terapia, ayudan al niño a dominar estas habilidades mencionadas, logrando así una “cura” que inicia por la reducción de los “síntomas” y continúa con la corrección de las deficiencias hasta obtener una escritura adecuada. A esto es lo que Soubiran (1948), llama “reeducación psicomotriz” y utiliza la reeducación psicomotriz para corregir la disgrafía.

La conexión entre el cuerpo y la mente es fundamental en la teoría de Giselle Soubiran para la reeducación de la disgrafía. Según Soubiran (1948), el cuerpo desempeña un papel crucial en la expresión psicológica y en la resolución de problemas. Su enfoque se basa en la idea de que el cuerpo está intrínsecamente vinculado a las experiencias emocionales y cognitivas del individuo. Su teoría plantea que, a través de técnicas de relajación y ejercicios psicomotores, se puede entrenar a los niños para que dominen las habilidades físicas y mentales necesarias para reducir síntomas y corregir deficiencias escritas.

Los planteamientos de Soubiran (1948), desafían la visión dualista que separa cuerpo y mente, sugiriendo que el bienestar psicológico está profundamente influenciado por la salud física y viceversa. En este sentido, el cuerpo se convierte en un "recipiente" de experiencias, donde las tensiones y las emociones se manifiestan físicamente, lo que puede impactar la capacidad de un individuo para resolver problemas y comunicarse efectivamente. Para Soubiran, el lenguaje corporal es la única forma de comunicar la experiencia a través del movimiento, y plantea que son la falta de consciencia corporal y la falta de habilidades psicomotoras las que generan dificultades en la expresión del lenguaje, es por esto que su propuesta gira en torno a trabajar sobre la consciencia corporal y las habilidades psicomotoras para ayudar a corregir los problemas de escritura.

Como tercera tendencia dentro de este mapeo, se encuentra la grafomotricidad y su importancia en el marco de la relación entre escritura y disgrafía. La tendencia grafomotora se centra en resaltar la importancia del desarrollo de habilidades motoras finas, la coordinación ojo-mano y el control de los movimientos de la mano y los dedos, para poder realizar una escritura fluida y legible.

Uno de los autores que se centra en el desarrollo de la grafomotricidad es (Taján, 1984), quien propone que la corrección de la disgrafía puede llevarse a cabo mediante ejercicios prácticos dirigidos a mejorar la escritura desde la realización de los trazos. En su libro *La grafomotricidad*, inicia su propuesta de corrección de una forma ascendente, partiendo del tema base que es el mecanismo de la escritura y sus elementos fundamentales, siguiendo con la importancia de una práctica adecuada en la etapa del grafismo, y finalizando con la evolución de las formas. Todo esto trabajado a partir de unas escalas de nivel, en las que se observa el

deterioro de la escritura. Adicionalmente, este autor propone una forma de diagnosticar la disgrafía y una manera para la reeducación gráfica y el gesto fino, basándose principalmente en técnicas de repetición para su corrección.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que desarrollar la grafomotricidad requiere de un proceso de diferentes etapas encaminadas a la adquisición de destrezas manuales, a fin de prevenir problemas como la disgrafía, que es un trastorno que aparece durante el aprendizaje de la escritura. Entonces, se observa la experiencia y las dificultades que se van presentando al momento de interiorizar y efectuar los símbolos gráficos. Es así como, la reeducación grafomotora se convierte en una herramienta que busca corregir la disgrafía, enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades motoras finas y la práctica constante de los trazos.

Del mismo modo, Suárez (2008) plantea la grafomotricidad como los movimientos necesarios para la escritura, movimientos que ayudan a automatizar los grafismos, mejorando la fluidez, rapidez y legibilidad de la escritura. Para este autor el progreso de la grafomotricidad comprende el fortalecimiento de habilidades manuales básicas para la caligrafía. Menciona también que las etapas del desarrollo de la grafomotricidad incluyen el trazo libre, la comprensión del espacio y el manejo de útiles como el lápiz, etapas que luego evolucionan hacia grafismos más complejos.

Ahora bien, Rivas y Fernández (2000) también abordan la importancia de desarrollar movimientos básicos como movimientos rectilíneos, bucles, ondas, y curvilíneas circulares, para facilitar la ejecución de la escritura y corregir la disgrafía. En su sección acerca de *la reeducación grafomotora y su incidencia en problemas de disgrafía en los niños y niñas de segundo año de educación básica*, indican que la reeducación grafomotora pretende desarrollar

un control adecuado de los trazos gráficos, esto con el fin de corregir la irregularidad, la oscilación, la interlineación y la postura al momento de escribir.

Igualmente, Estrada (2006) añade a las anteriores posturas, la importancia de entrenar la direccionalidad y los movimientos básicos para corregir los trazos. Por lo tanto, el entrenamiento de la grafomotricidad a través de actividades que desarrollan la precisión, coordinación, rapidez y control de los movimientos finos de la mano y los dedos es esencial para sentar las bases de un adecuado aprendizaje de la escritura.

Siguiendo este orden de ideas, Chadwick y Condemarín (1990), diseñan ejercicios de grafomotricidad como dibujar, pintar y trazar en su libro *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*, esto con el fin de desarrollar las habilidades motoras finas y la coordinación ojo-mano las cuales son fundamentales para adquirir la escritura y prevenir dificultades como la disgrafía.

Para Estrada (2006), el desarrollo adecuado de la grafomotricidad permite a los niños adquirir las habilidades necesarias, como los movimientos de pinza, el control de la muñeca y la fuerza de la mano, que son las bases para una escritura clara y precisa. Este autor resalta que si no se trabaja correctamente la grafomotricidad en las primeras etapas, pueden aparecer problemas posteriores en la escritura tales como: inversiones de letras, errores de direccionalidad o presión inadecuada del lápiz, problemas que pueden ser generadores de disgrafía en los niños. Por esta razón, este autor plantea que es importante desarrollar adecuadamente las habilidades grafomotoras para prevenir problemas de escritura asociados con la disgrafía.

Para Guzmán (2012), las habilidades grafomotoras están estrechamente relacionadas con los movimientos finos del brazo y la mano, los signos verbales y no verbales. Estas habilidades

requieren una motricidad fina y pasan por cuatro fases de evolución: manipulación lúdica, destreza, coordinación de movimientos y gestos hábiles e instrumentalización en el grafismo y la escritura. Con el entrenamiento de los movimientos finos de la mano y el brazo a través de actividades como dibujar y recortar, se puede contribuir a prevenir problemas de disgrafía y favorecer el aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, la grafomotricidad no solo se centra en la ejecución de los trazos, sino que también implica aspectos cognitivos y emocionales que influyen en la producción del lenguaje. Ya que desde la grafomotricidad y la psicomotricidad se demuestra la importancia de la relación existente entre el movimiento y la producción del lenguaje. Mientras la psicomotricidad aborda de manera general el desarrollo de las habilidades motoras gruesas y finas encaminadas a lograr la maduración cognitiva necesaria para la producción escrita, la grafomotricidad centra su atención en el desarrollo de las habilidades motoras finas dirigidas a la interiorización y realización del trazo. Se puede decir entonces que la grafomotricidad es un ejercicio motor automatizado que permite la construcción de la palabra mediante la realización de trazos, que a su vez requiere de habilidades psicomotoras, afectivas y cognitivas para dar significado al símbolo trazado.

Guilmain (1971), apoya esta postura en la que plantea que la enseñanza-aprendizaje de la escritura requieren del desarrollo de habilidades de pensamiento, lingüísticas, motrices, relacionadas con la conciencia fonológica, que influyen de forma positiva en la adquisición de la escritura. Tomar los preconceptos de los signos gráficos, de los niños descubre nuevos significados que los acerca a la caligrafía. El entrenamiento de las capacidades grafomotoras, junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, motrices y el uso de estrategias

constructivistas que parten de los conocimientos previos de los niños, son elementos importantes para facilitar el aprendizaje de la escritura y prevenir problemas como la disgrafía.

Entonces, la realización gráfica de las letras y palabras no solo necesita de unidades motoras claves tales como la postura, la coordinación ojo-mano, y la presión en el agarre del lápiz sino también requiere de maduración neurológica para lograr un mayor control y coordinación de las partes del cuerpo como el antebrazo, la muñeca, la mano y los dedos. Cuando los niños presentan dificultades en la exposición de las habilidades en la apreciación óptica, la regulación visomotriz o la lateralidad, es ocasional que se desenvuelva la disgrafía. Es aquí cuando nacen los problemas para interiorizar y realizar la escritura.

Diversos autores, como Vallés (2020) y Taján (1984), destacan la importancia de ejercicios específicos que abordan tanto la corrección de la disgrafía como el fortalecimiento de las habilidades motoras implicadas en la escritura. Estos ejercicios no solo mejoran la calidad gráfica, sino que también previenen problemas futuros relacionados con la escritura, como la irregularidad y la mala postura. Además, la investigación de Rivas y Fernández (2000), subraya que la reeducación grafomotora puede corregir irregularidades y mejorar la postura al escribir, mientras que estudios como los de Estrada (2006), enfatizan la necesidad de entrenar movimientos básicos para afirmar una correcta práctica en el trayecto de letras. En conjunto, estos enfoques sugieren que el desarrollo de la grafomotricidad es esencial no solo para la escritura, sino también para el aprendizaje integral del niño, contribuyendo a su maduración cognitiva y habilidades lingüísticas.

Todo este mapeo referente a la disgrafía en el que se exponen posturas derivadas de una línea investigativa médico científica, dejan al descubierto desde su origen (el campo neurológico,

psicológico y cognitivo) una tendencia que diferencia lo normal y lo anormal, resaltando que aquello que caracteriza lo anormal es el resultado de una patología, una deficiencia o una discapacidad que requiere rehabilitación y reeducación, Esta tendencia de lo anormal utiliza palabras como: trastorno, defectuoso, incorrecto y débil para referirse a las características propias de la escritura disgráfica, así mismo, estas palabras influyen en las estrategias que se proponen para su corrección.

Los ejercicios propuestos en el mapeo están encaminados a fortalecer habilidades sensorio-motoras mediante ejercicios manuales, movimientos y repetición de palabras escritas que denotan un énfasis en la ejecución física en la tarea de escribir, además, el mapeo establece de manera indirecta una relación de causa y efecto mediante la cual se pretende explicar el origen de la disgrafía como un fenómeno que afecta la producción de la palabra escrita. Todo esto teniendo como base el planteamiento de lo que se considera como correcto o incorrecto, normal o anormal en cuanto a la realización del trazo y en cuanto a la forma de la escritura.

Descoedres (1936), una psicopedagoga suiza, dirigió su investigación bajo la concepción de normalidad y anormalidad en la escritura y se apoyó de las corrientes médico-pedagógicas para proponer su trabajo llamado *La educación de los niños anormales*, el cual aportaría técnicas de trabajo manual, movimiento y escritura de palabras basadas en el desarrollo de conceptos como: “educación especial” y “educación terapéutica para los retrasados pedagógicos”, facilitando la descripción de la disgrafía como una dificultad del aprendizaje, que perjudica la forma de escribir, siendo una derivada a la ausencia de ortografía y la poca coherencia del contenido redactado. Estableciendo así una relación entre la disgrafía y la escritura anormal que requiere reeducación para lograr la normalidad.

Para Descoedres (1936), la parte normal son las falencias que son superadas con el tiempo, el respectivo acompañamiento profesional y la constante práctica, en consecuencia, son algunas de las dificultades que el niño enfrenta y puede perfeccionar como lo es la escritura desordenada o ilegible, errores cotidianos de la ortografía desde el intercambio de algunas letras y finalmente la lentitud en los instantes de redactar textos cortos, en donde para esta autora, “son dificultades normales porque son transitorias y se resuelven con la instrucción adecuada y la práctica continua”. En este sentido, Descoedres (1936), hace hincapié al explicar que las dificultades anteriormente mencionadas son habilidades que integran la adquisición de la escritura y no necesariamente deben ser consideradas como un trastorno del aprendizaje.

De igual manera, la parte anormal descrita por esta autora, trasciende de las dificultades constantes y demostrativas en la escritura que no son corregidas con acompañamiento instructivo sino que persisten con el paso del tiempo, explica que se deben tener claras las características de la disgrafía anormal las cuales son: la escritura extremadamente desordenada e ilegible que no se perfecciona con ejercicios o actividades prácticas, faltas ortográficas que generan textos incoherentes e ideas sin sentido o la relación con los temas que se abordan, malformaciones en las letras y excesiva lentitud en la escritura de dictados, es por ello, que para realizar intervenciones se requiere de personas especialistas del tema como los terapeutas ocupacionales, la implementación de herramientas asistivas propias de las de la deficiencia a trabajar y metodologías pedagógicas que se adapten al estilo de aprendizaje como las necesidades del niño para mejorar las habilidades de la escritura, manifestando Descoedres (1936), “Es importante identificar estas dificultades temprano para proporcionar el apoyo adecuado y evitar que interfieran significativamente en el aprendizaje y el desarrollo académico del niño”, puesto, que

si se conocen a tiempo las necesidades y falencias se puede actuar con las herramientas necesarias y así contribuir en el crecimiento personal y escolar del infante con las continuas adaptaciones que contribuyan en la formación integral.

En consecuencia, los planteamientos de Descoedres (1936) conllevan al cuestionamiento y diferenciación de las dificultades transitorias del aprendizaje con los problemas significativos que requieren del apoyo y atención especializada para perfeccionar el proceso de escritura de los niños.

Por otro lado, Varela (1991), doctora en ciencias de la educación de la Universidad de París, define el término discapacidad como el estado que se encuentra en constante evolución, describiendo que en ocasiones la discapacidad va más allá del término o las dificultades, en donde el ser humano necesita visualizar y comprender el trasfondo de las cosas evidenciando que se debe conocer a la persona, indagar en las habilidades, destrezas y virtudes que tiene, buscando fortalecer los aspectos de autonomía y dignidad para que tenga las herramientas necesarias en los instantes en los que se enfrente al mundo exterior desde la parte escrita, con el fin de construir una sociedad con conciencia basada en el respeto, en la justicia y equidad con las personas que lo necesiten.

De igual manera, la noción de discapacidad, en relación con lo que se considera normal y subnormal, provoca una crítica constante que refleja la evolución del término a lo largo de diferentes épocas y sus interacciones con las costumbres culturales e históricas de cada sociedad. Es fundamental enfocar los análisis de la discapacidad dentro del contexto de los procesos de normalización, que incluyen la asimilación y la exclusión de aquellos considerados otros o anormales. En este sentido, el terapeuta que observa algún tipo de discapacidad, especialmente

en el caso de la digrafía, puede contribuir a la discriminación y exclusión. Esto se debe a que la discapacidad se contrapone a una noción de normalidad visible, donde las personas que se desvían de los estándares establecidos son etiquetadas como "anormales".

Por tal motivo, el fuerte cuestionamiento de Varela (1991), centra y cuestiona las etiquetas, comentarios o palabras despectivas que son visibles como descripción de las personas con discapacidad, como -no hábil- o -subnormal-, explicando que las acotaciones que mencionan las personas son estereotipos que denotan visiones negativas y limitaciones de las personas que padecen de la discapacidad.

Por lo anterior, es relevante y significativo para Varela (1991), la implementación y ejecución de un enfoque respetuoso que dignifique la integridad humana, desde la identificación de las cualidades y potenciales que tienen las personas ya sean con discapacidad o no, es por ello, que resalta la importancia de trabajar en los espacios educativos desde el reconocimiento y exaltación de las fortalezas individuales para fomentar la participación e igualdad equitativa durante el proceso académico.

Cabe resaltar que, desde las propuestas investigativas realizadas por Alice Descoedres y Julia Varela, se aborda la disgrafía desde perspectivas y contextos diferentes. Ambas investigadoras plantean discusiones sobre la importancia de la escritura, especialmente cuando existen dificultades para expresar ideas o pensamientos. Para Descoedres (1936), es fundamental centrarse en la identificación y tratamiento de las dificultades específicas en el aprendizaje, como la disgrafía, lo que permite reconocer la trascendencia de la escritura en los primeros años de vida, ya sea como un desafío temporal o persistente. En contraste, Varela (1991), argumenta que al momento de escribir se debe considerar el contexto y sus implicaciones

sociales, culturales y políticas. Esto es crucial para definir lo que se considera normal o anormal, ya que el estudiante expresa sus necesidades y carencias en relación con su entorno escolar y su vida cotidiana.

De igual forma, la disgrafía afrontada en el mapeo es considerada como un trastorno específico del aprendizaje que afecta la capacidad para escribir de manera efectiva, al ser vista desde las cuatro tendencias principales: neuronal, cognitiva, grafomotora o de lo normal y lo anormal en el que respalda el sentido y compromiso de entender las bases iniciales de los niños, para poder brindar estrategias enfatizadas en tratamientos que faciliten su integración en el mundo real, entendiendo la importancia de reconocer las habilidades, destrezas y retos a los que se enfrentan diariamente, para así fortalecer el conocimiento y que al final la disgrafía sea algo temporal y no un trastorno o discapacidad que afecta la expresión escrita de los educandos.

El mapeo de disgrafía desarrollado en la tendencia neurológica, es visualizado como un trastorno del aprendizaje, como patología y cómo dificultad que necesita ser trabajada para su corrección, en donde la escritura defectuosa trae consigo el replanteamiento de nuevos procedimientos, tratamientos y técnicas para la reeducación del proceso escritor de los niños. Esta tendencia abre camino a la tendencia cognitiva, puesto que la adquisición del lenguaje escrito parte de las habilidades que se desprenden del cerebro, pero requiere establecer una conexión entre la parte mental y la motricidad fina y gruesa. Es así como de estas dos tendencias surge la descripción de la disgrafía como el reflejo de las dificultades derivadas de las habilidades físicas y de los procesos mentales que se requieren para realizar los procesos correctos de escritura tales como la planeación, organización y expresión escrita de ideas manifestados en la ortografía, la estructuración de frases y párrafos. Además, las dos tendencias

se centran en la capacidad mental y en la capacidad física como factores relevantes en la realización de la escritura, por lo que reeducar la escritura requiere en primer lugar, identificar la capacidad intelectual del niño y en segundo lugar reeducar el movimiento y los trazos, planteando así que la repetición constante puede llevar a la interiorización de la palabra y por ende a la corrección de la disgrafía.

Adicionalmente, la tendencia grafomotora presente en el mapeo, plantea una conexión entre la capacidad intelectual del niño, el movimiento y las habilidades motoras finas. Mediante la tendencia grafomotora se intenta argumentar la importancia de la realización de los trazos y de los movimientos necesarios para la elaboración de la escritura de manera fluida y legible. El principal planteamiento de esta tendencia es la realización de ejercicios mecanizados que disminuyan la escritura irregular, las letras mal formadas, el tamaño inadecuado y la organización deficiente, de modo que, al corregir estas dificultades, se pueda lograr entender mejor las oraciones o textos de los niños disgráficos.

Por otra parte, la tendencia de lo normal y lo anormal, reafirma la disgrafía dentro del mapeo como una patología, una deficiencia o una discapacidad que necesita de tratamiento para perfeccionar la escritura defectuosa, débil y anormal. Esta patologización está estrechamente relacionada con las situaciones del contexto referentes a lo que se considera aceptable o inaceptable por parte de la sociedad, en donde los niños anormales son incapaces de formar adecuadamente las palabras, oraciones y textos que describan sus pensamientos, y en donde la escritura desordenada e ilegible con presencia de errores ortográficos requieren de intervenciones o tratamientos de profesionales para evitar que la escritura defectuosa perdure en el tiempo.

El abordaje de la disgrafía desde las cuatro tendencias investigativas que propone este mapeo es intrigante, teniendo en cuenta que todas se basan en la corrección de las dificultades de escritura que la caracterizan. Según este mapeo, pensar en la corrección de la escritura disgráfica requiere, en primer lugar, clasificar la escritura de los niños, dividiéndola en correcta o incorrecta, adecuada o defectuosa; en segundo lugar, clasificar a los niños denotándolos como hábiles o no hábiles, capaces o incapaces, normales o anormales condicionando su aprendizaje a criterios impuestos basados en experimentos que unifican las características físicas y mentales y que proponen indicadores pensados desde la mirada del adulto; y en tercer lugar, proponer estrategias e instrumentos de corrección y evaluación dirigidos a la obtención de resultados correctos o aceptables.

Es importante resaltar que los postulados teóricos del mapeo se hacen desde la percepción de neurólogos, psicólogos y terapeutas, quienes tienen una visión más acorde al campo médico que al campo pedagógico, más adecuado a las ciencias exactas que a las ciencias humanas y más unificadoras que individuales.

Es inquietante como el concepto de adaptación se utiliza en referencia al niño como una forma de justificar la reeducación mediante el entrenamiento de habilidades y mediante la realización de ejercicios repetitivos, generando la duda de si es el niño quien se debe adaptar a la escuela o es la escuela la que debe adaptarse a las formas de aprender del niño. Además, esto genera la inquietud de si esta adaptabilidad del niño a las formas de enseñar en la escuela limita su aprendizaje, siendo que la escuela está ofreciendo entrenamiento más que la exposición a experiencias para lograr un aprendizaje significativo en un ambiente natural acorde a las necesidades del niño.

Por otra parte, es necesario recalcar las palabras patología, síntomas, cura, trastorno y discapacidad que se mencionan para referirse a las características de la escritura relacionada con la disgrafía, llevando al concepto por el camino médico, sugiriendo la necesidad de tratamiento para restablecer la normalidad en la escritura del niño, quien, más allá de ser un estudiante, pareciera ser un sujeto de estudio en un ambiente controlado que viene siendo la escuela.

Finalmente, es necesario plantearse si, desde la perspectiva del niño, el proceso de aprendizaje de la escritura se ha vuelto difícil, abrumador y/o aburrido, debido a que el aprender a escribir se está abordando desde las técnicas de repetición y prácticas estandarizadas a manera de entrenamiento, dejando de lado la espontaneidad, la creatividad, el juego y la libertad en la forma de aprender de cada niño. Todo esto con el objetivo de lograr la integración de los niños en el mundo real, a través, del desarrollo dirigido de las habilidades, las destrezas y afrontamiento de diversos retos a los que se enfrentan en el quehacer diario.

Por consiguiente, la escritura disgráfica es aquella que se sale de los parámetros establecidos, derivada de la falta de adaptación del niño y de la falta de capacidades que, según las investigaciones científicas sugieren, el niño debería poseer en cada etapa de su desarrollo. Entonces, el concepto de disgrafía desde la perspectiva de estas cuatro tendencias se ha relacionado estrechamente con el concepto de anomalía y de corrección.

### **La disgrafía como una manera de producir variables en la escritura**

La escritura, como una parte importante del lenguaje, posee desde sus orígenes un matiz de tradición, de cultura, de estandarización, y ha sido utilizada como un instrumento para la divulgación de la verdad, de lo que se acepta socialmente y de lo que se considera real. El

lenguaje escrito lleva impregnado el formalismo que requiere del protocolo y el orden para darle la utilidad según sus fines comunicativos; atiende a las necesidades de quien lo usa, pero tiene sus limitaciones, de modo que no todos los pensamientos, sentimientos, emociones, ni las expresiones nacientes directamente del ser pueden ser expresadas con absoluta claridad a través de la palabra.

Según Blanchot (1969), esta instrumentalización del lenguaje escrito, crea una realidad socialmente aceptada del mensaje, pero, al mismo tiempo, crea la ausencia de la realidad entre el lenguaje, la realidad del ser y su interacción natural con la esencia de las cosas. Entonces, podemos decir que no es el lenguaje escrito el que se adapta a las necesidades de quien lo usa, sino que es el escritor quien debe aprender y adaptarse a las reglas del lenguaje, perdiendo la libertad para expresarse y haciendo uso de los recursos simbólicos limitados que se le permiten.

Es en este punto mencionado por Blanchot (1969) en el que se puede dar paso a la interpretación de la escritura disgráfica como una manera de producir variables en la escritura, como un estilo de escritura propio del niño, quien interpreta y expresa sus experiencias con el mundo de una forma espontánea, libre y creativa, siendo que el niño está en una etapa de aprendizaje en la que no tiene completa conciencia de la realidad del lenguaje escrito que es socialmente aceptada y en la que la mayoría de conceptos son para él subjetivos.

Un claro ejemplo de las limitaciones del lenguaje es expresado en el libro *fragmentos de un discurso amoroso* de Barthes (1977), en el que, ante la intensidad del sentimiento que posee el enamorado, ante la confusión y la claridad combinadas, ante la niebla que perturba el pensamiento debido al sentimiento del amor, quien desea expresar la complejidad de sus emociones, solo puede hacer uso de la palabra –adorable-, una palabra descriptiva sujeta a la

interpretación de quien la escucha, que según su estado de consciencia propio, puede o no darle la carga de significado que cause el impacto que quiere expresar quien la usa, siendo quien la usa el dueño del sentimiento que no encontró una palabra de mayor impacto para poder expresarse.

En este mismo sentido, el niño, quien está inmerso en un proceso de aprendizaje del lenguaje, expresa sus pensamientos, emociones y sentimientos según sus propios recursos lingüísticos derivados de su contexto inmediato. Su escritura nace de su expresión oral y su oralidad está limitada por la cantidad de palabras que conoce. Sumado a esto, la transición de su lenguaje oral a un lenguaje escrito puede verse influenciada por la poca experiencia que ha adquirido según sus etapas de aprendizaje, en las que se inicia con el reconocimiento de los símbolos y el desarrollo de las habilidades cognitivas que de manera implícita se requieren para la realización de las grafías.

Es así como no es de extrañarse que la escritura del niño se aleje de la linealidad, que se presente como un conjunto de retazos que, aunque estén desordenados y no cumplan a cabalidad con la escritura estandarizada, tienen un sentido, expresan un mensaje, nacen de la forma particular del pensamiento del niño. En pocas palabras, comunican, y la comunicación es el fin principal de la escritura. Entonces, el niño escribe de forma espontánea, instintiva y creativa lo que le nace escribir según el sentido propio del ser un niño, así como el enamorado escribe desde la confusión que le otorga este sentimiento. Es aquí donde quizá nace la disgrafía vista desde una perspectiva de estilo propio, desde una expresión de la propia experiencia, desde la intimidad del ser de quien escribe.

Ahora bien, frente a la escritura del niño a manera de retazos de palabras y de ideas, vale la pena preguntarse si el niño aprende la escritura de cada palabra como un todo, o si, al aprender

cada letra de manera individual, juega con las palabras como si fueran rompecabezas y, en medio de esta forma de relacionar palabras y letras, se presentan confusiones en cuanto a las formas y la realización de los trazos.

Aprender las reglas necesarias para lograr una escritura correcta puede suponer ser un desafío para quien utilizaba en sus inicios el trazo para crear y reproducir su imaginación y experiencia. La formalidad con la que se enseña a escribir en la escuela parece pretender que sea el niño quien se adapte rápidamente a la escritura estructurada, a la linealidad del discurso, a los criterios de una escritura socialmente aceptada que clasifican a la escritura como correcta o incorrecta y al niño como capaz o incapaz.

La escritura debería abordarse desde la mirada de las ciencias humanas, entendiendo que el lenguaje es propio de la capacidad racional, de la necesidad de expresarse y de encontrar en la palabra el medio para dar a conocer la realidad del ser. Abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva científica que permite percibir a la escuela como un ambiente controlado en el que los niños son parte de un experimento encaminado a su clasificación, quienes son sometidos a un proceso de adaptación más que de aprendizaje significativo. En el proceso escritor ofrecido por la escuela, los significados ya no le pertenecen, debe aprender a dirigir sus trazos según las reglas, se pierde la espontaneidad y se da paso a las técnicas y el entrenamiento, aparece el concepto de correcto e incorrecto, la experiencia es cambiada por el libro lleno de símbolos e imágenes y los mensajes ya no son propios, sino dados por la instrucción. El pensamiento y la experiencia producen el lenguaje; no se puede escribir con claridad de lo que no se conoce, y conocer va más allá de mirar una simple imagen y decodificar símbolos.

En la obra *Nietzsche y la escritura fragmentaria*, se plantea el argumento de que no puede haber una oposición a la forma en la que se presenta el diálogo (en este caso escrito) sin tener el diálogo como fuente generadora de la misma. Es innegable el hecho de que la escritura es un sistema de símbolos que contienen la limitante en cuanto la expresión de la realidad del todo según quien lo percibe. Sin embargo, se le puede devolver la originalidad y el poder a este sistema de símbolos mediante la naturaleza cambiante de la escritura que contrasta con su enseñanza mecanizada. La escritura fragmentaria de Nietzsche se asemeja a la forma de escritura del niño quien utiliza el conjunto de símbolos como un rompecabezas y que lo une según su propia percepción y según su propia experiencia, formando las palabras y el discurso a manera de retazos, basados en su propia forma de comunicarse con el mundo. Parece ser que tanto Nietzsche como el niño que hace uso de la escritura disgráfica, expresan su rechazo por el sistema impuesto y utilizan el lenguaje del fragmento y de la separación para comunicar lo que pertenece a su pensamiento. Este es “el discurso de un hombre que piensa al caminar y de acuerdo con la verdad de la marcha” (Blanchot, 1969); la marcha se asemeja al proceso de aprendizaje del niño quien va generando la palabra según las experiencias que vivencie. En este orden de ideas, en la escritura fragmentaria se da significado al fragmento que está cargado de sentido propio y significado, y en el proceso de escritura del niño se debe valorar el proceso, en el que cada trazo y cada palabra tienen su propio resultado valorable, y no centrarse en el producto escrito como un todo, calificando solo el producto, siendo que se debe tener en cuenta que cada parte en sí misma es un todo que hace parte de lenguaje escrito.

La enseñanza de la escritura debe ser liberadora, transformadora, reflexiva y poderosa, permitiendo diversas interpretaciones y una riqueza de significados en el proceso escritor,

admitiendo el desafío de las reglas tradicionales de la escritura académica, generando la conciencia en el uso del lenguaje, permitiendo la agrupación y reconocimiento de las necesidades de los niños en los instantes de redactar y organizar las ideas entre líneas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el primer capítulo se centra en explorar la concepción de la disgrafía desde la parte mecánica y las habilidades físicas para la elaboración del grafismo hasta las interpretaciones ofrecidas por las perspectivas neurológicas, cognitiva y grafomotora. A través del análisis de tendencias mencionadas, se puede entender la evolución del concepto de disgrafía, que ha sido influenciado por los paradigmas dominantes del campo científico.

Se constató que el origen del concepto de disgrafía se presenta en la tendencia neurológica, la cual, inicialmente, enmarca la disgrafía como un trastorno del aprendizaje con posibles bases orgánicas, pero que, mediante los estudios realizados, descarta dificultades mentales o cerebrales que den origen a este tipo de escritura, abriendo camino a la tendencia cognitiva, la cual relaciona la adquisición del lenguaje escrito con la interacción entre habilidades mentales y físicas. Seguido a la tendencia cognitiva surge la tendencia grafomotora, que se centra específicamente en el desarrollo motor fino y la práctica del trazo para lograr una escritura legible. Estas diferentes tendencias se centran principalmente en la valoración de la forma del grafismo, su punto focal es entender la manera en la que surge el movimiento para la realización de las letras y se centra en los mecanismos necesarios para lograr una escritura que socialmente se acepta como normal, abriendo paso también al concepto de anormal referente a los trazos.

La pregunta central que guió los planteamientos del primer capítulo fue, precisamente, cómo estas diversas visiones teóricas contribuyen a entender el origen de lo que hoy en día se considera una escritura típica y el por qué la escritura disgráfica se considera un trastorno, generando barreras en la comprensión del concepto desde el campo pedagógico. El recorrido por las distintas tendencias revela una noción de –normalidad- y –anormalidad- en la escritura, la cual, se construye a menudo de manera implícita desde los parámetros que cada enfoque privilegia, ya sea la función neuronal, la capacidad cognitiva o la destreza motora.

Para finalizar, este capítulo ha ofrecido un mapeo fundamental en la construcción conceptual de la disgrafía, destacando la complejidad inherente a su definición y la influencia de las distintas disciplinas que la han abordado. Al analizar cómo las perspectivas neurológica, cognitiva y grafomotora delinean las fronteras entre lo normal y lo anormal, se sientan las bases para una reflexión más profunda en capítulos posteriores sobre la naturaleza de la variación escritural y la importancia de adoptar enfoques pedagógicos y sociales que valoren más la diversidad de la expresión escrita.

## Capítulo II

### **Concepción de la disgrafía como una variación de la escritura similar a la escritura fragmentaria.**

En el primer capítulo, se puede notar como el campo médico-científico hizo aportes importantes sobre el concepto de disgrafía desde el punto de vista experimental. Sin embargo, el origen del término disgrafía y los análisis que dieron inicio a estos aportes, se basaron: en primer lugar, en deficiencias neuronales como las afasias; en segundo lugar, en deficiencias cognitivas perceptivo - motrices; y, finalmente, en deficiencias motoras, especialmente con referencia a la motricidad gruesa y fina.

En este sentido, el término disgrafía fue elaborado por neurólogos, psicólogos y terapeutas, pero, en dicho abordaje del concepto, no se analizan los términos pedagógicos. Es por esto que surge la necesidad de analizar el concepto de disgrafía desde la conexión de las grafías con la forma de pensamiento y la forma de expresión de quien la experimenta. Esto con el fin de plantear un concepto que vaya más allá de la concepción mecánica que deviene en la capacidad neuronal y perceptivo - motriz, para resaltar la importancia de analizar este concepto ligado a la expresión desde el punto de vista de lo múltiple, el sentido único que expresa y el concepto pedagógico más que el científico.

Es así como, en este segundo capítulo, se busca entender el vínculo entre la disgrafía y la escritura. Esto, para analizar la disgrafía no desde el punto de vista del trastorno, sino como una forma de escritura diferente. Entonces, para cumplir con este propósito, fue necesario analizar la escritura fragmentaria desde las posturas teóricas de Barthes (1977) y Blanchot (1969) para

poder plantear que una escritura diferente nace desde la multiplicidad del sentido. De este modo, se busca encontrar las características en común entre la escritura disgráfica y la escritura fragmentaria para poder establecer el vínculo que permita entender la disgrafía de una manera más flexible.

De igual manera, en el segundo capítulo también se centra en explicar la conexión entre la escritura fragmentaria y la individualidad. Los planteamientos de Barthes (1977) y Blanchot (1969) explican cómo cada fragmento escrito nace desde la experiencia de quien lo percibe y, al nacer de la experiencia, expresa un sentido propio. Es así como cada fragmento se convierte en un todo por sí mismo porque, al estar cargado de sentido, no necesita ser complementado.

De este modo, la escritura fragmentaria permite escribir con libertad porque se aleja de la linealidad y las reglas convencionales. Además, permite la flexibilidad, la comprensión, el análisis y la reflexión del texto, tomando en consideración que la escritura es la forma en la que el niño expresa su mundo interior que se construye a partir de su propio entendimiento sobre el mundo que lo rodea.

De este modo, la escritura fragmentaría permitirá abordar la escritura desde la individualidad, desde la multiplicidad del sentido y desde la reflexión sobre la construcción del lenguaje en el que se puede dar paso a la discontinuidad, la pluralidad interpretativa y la variabilidad de la escritura, abriendo espacios para la valoración de la diversidad al momento de escribir y abriendo espacios para el análisis de la disgrafía como una variable de la escritura que debería ser abordada como una forma de escribir que hace parte del proceso de perfeccionamiento del lenguaje escrito.

Por ende, el concepto de disgrafía visto desde las cuatro tendencias mencionadas en el primer capítulo, se centra en la importancia de las conexiones físicas, el movimiento, la interacción con el mundo mediante la percepción de los sentidos para la construcción de la escritura y las dificultades presentes en estos aspectos que son vistas como principal factor influyente en la forma de las grafías. Debido a esto, se considera necesario corregir las falencias físicas, adquirir las habilidades cognitivas y entrenar la escritura mediante ejercicios repetitivos para poder mejorarla. Este proceso se plantea como una serie de actos mecánicos con los que se da mayor valor al resultado, dejando de lado las diferentes formas de expresión mediante la escritura y la relación entre la escritura, el pensamiento y el sentido de la palabra, aspectos que también son esenciales en el proceso escritor.

Por eso, al hablar de disgrafía implica necesariamente tener en cuenta que su elemento base es la escritura. Sin embargo, en el campo médico-científico se concibe la disgrafía como un trastorno que afecta la escritura, dando a entender que la disgrafía y la escritura son dos términos separados que solo se unen cuando se percibe la dificultad al momento de realizar el trazo y cuando la escritura resultante de esta dificultad muestra irregularidades frente a lo que se considera una escritura estándar. En este orden de ideas, se puede notar cómo la concepción de disgrafía y escritura parten del análisis del resultado y no del proceso.

Sin embargo, la adquisición del lenguaje escrito es un proceso y en ese proceso se permite la flexibilización en el ritmo de trabajo, la libre expresión de las ideas y se valora la voz y la participación del niño. Es así, como se requiere apreciar el proceso para que en cada etapa se logren identificar las dificultades o las razones por las que las escrituras empiezan a manifestarse de manera diferente. Entonces, al valorar el proceso más que el resultado, se valora además de la

forma de las grafías, la capacidad de entendimiento, análisis, reflexión y la forma de expresión, dejando de lado la palabra trastorno que tiende a clasificar a los niños según la forma de sus trazos, para comprender el sentido de su escritura, de modo que el punto focal sea entender los desafíos y aciertos que se van presentando, para apoyar de manera continua el proceso de perfeccionamiento del lenguaje escrito.

En este orden de ideas, en el segundo capítulo se pretende plantear la concepción de la disgrafía desde su elemento básico, que es la escritura. De este modo, se puede plantear un punto de vista teórico en el que la disgrafía puede ser una variable de la escritura que se deriva de las características propias de los niños, de su entendimiento y de su pensamiento. Esto con el fin de que el proceso escritor se analice desde la forma de ver el mundo y la forma de expresión del niño a través del trazo.

La disgrafía no es una forma de escritura común; por lo tanto, no se puede analizar su composición escrita teniendo en cuenta los tipos de escritura comunes tales como la escritura narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instructiva (Werlich, 1975) y que son parte de la clasificación de la escritura más aceptada hasta el momento, las cuales se centran en el cumplimiento de competencias según estándares y criterios que homogeneizan a los estudiantes.

Entonces, se necesita pensar la disgrafía desde una postura que valore lo diferente, lo plural y lo múltiple, que permita centrarse en el sentido profundo del escrito y que permite al escritor plasmar su manera de pensar y percibir la palabra sin la presión del cumplimiento de lo estándar. Para esto se propone analizar la escritura fragmentaría desde los planteamientos de dos escritores importantes: Blanchot (1969)<sup>4</sup> y Barthes (1977); esto con el fin de identificar

---

<sup>4</sup> Maurice Blanchot, Maurice Blanchot, fue uno de los escritores más importantes del siglo XX, novelista y crítico, nació en 1907. Su vida está enteramente consagrada a la literatura y al silencio que le es propio. Estas dos escuetas frases han acompañado durante

similitudes con la disgrafía y determinar si la disgrafía podría entenderse como una forma de escritura fragmentaria, que resta valor a la linealidad y la forma pero que está cargada de sentido.

Maurice Blanchot (1969) es un influyente escritor, conocido por su profunda reflexión sobre la literatura, el lenguaje y la existencia. Es considerado una figura clave en el pensamiento contemporáneo, especialmente en el ámbito de la crítica literaria, y abarca en sus obras, ensayos, novelas y críticas la naturaleza del lenguaje y la escritura. En *Nietzsche y la escritura fragmentaria*, Blanchot (1969) explora la idea de que la escritura fragmentaria no es simplemente un resto de un todo, sino que representa un "lenguaje otro". Esto implica que la discontinuidad no es meramente el opuesto de lo continuo, sino que representa una nueva forma de expresión que desafía las estructuras tradicionales del lenguaje y el discurso, refiriéndose a una forma de comunicación que se manifiesta en la ausencia de un significado fijo o preestablecido, permitiendo que el lenguaje se despliegue en su forma más pura y exterior. Esta perspectiva resalta la complejidad y la riqueza del lenguaje fragmentado, sugiriendo que cada fragmento puede abrir nuevas posibilidades interpretativas y significativas (Blanchot, 1969).

Para Blanchot, las convenciones literarias tienden a buscar una unidad cerrada y coherente, lo cual limita el potencial del texto. La escritura fragmentaria, en cambio, abre el espacio para una pluralidad de significados y lecturas, sugiriendo que el sentido no es algo fijo, sino un proceso en constante devenir Blanchot, (1969), proponiendo que la fragmentación puede ser una forma poderosa de expresión. Este autor se centra en la obra de Nietzsche, destacando

---

años las ediciones francesas de algunos de los libros de Blanchot. Se podría añadir ahora la fecha de su muerte: febrero de 2003. Sus novelas, relatos breves, críticas literarias y textos fragmentarios ejercieron una enorme influencia sobre varias generaciones de escritores, artistas y filósofos. En obras como *Thomas the Obscure*, *The Instant of my Death*, *The Writing of the Disaster*, *The Involuntary Community*, Blanchot produjo algunas de las declaraciones más incisivas de lo que significaba experimentar los traumas y las turbulencias del siglo XX.

cómo su estilo fragmentario refleja una diversidad de pensamientos y perspectivas, lo que permite una lectura más rica y compleja de su filosofía.

Blanchot también argumenta que la escritura de Nietzsche no se limita a un discurso coherente y sistemático, sino que se manifiesta en fragmentos que desafían las convenciones del pensamiento lineal. Estos fragmentos no deben ser vistos como un simple conjunto de partes que componen un todo, sino que cada fragmento debe ser considerado en su singularidad y en su relación con otros fragmentos; de este modo, se permiten nuevas formas de conexión y sentido. La fragmentación manifiesta la multiplicidad de representaciones y la obstinación a la certeza, lo que admite una aproximación más dispuesta al pensamiento reflexivo que a la forma impuesta por la cultura, Blanchot (1969).

Para Blanchot, la cultura es un componente importante a tener en cuenta en la composición de la escritura. Este componente no solo influye en la escritura de una forma estética, sino también un modo de pensar sobre el sentido y el lenguaje en el contexto, impuesto por la memoria otorgada por la historia. La fragmentación, entonces, es un modo de relacionarse con el conocimiento desligándose de la memoria y la tradición cultural la cual presenta una escritura cerrada y limitada por la unidad. De esta manera, la escritura fragmentaria puede ser vista como un medio para cuestionar las ideas preexistentes de totalidad, coherencia y unidad en la cultura, abriendo un espacio para lo incompleto, lo incierto y lo inalcanzable.

La escritura como una forma fragmentada se aproxima sin alcanzar lo absoluto o totalizante, está presente en el pensamiento sobre cómo el lenguaje y la literatura deben ser entendidos: como procesos abiertos, incompletos, siempre distantes de una verdad plena. La fragmentación, para Blanchot (1969), está vinculada a la imposibilidad de cerrar cualquier relato

definitivo sobre la cultura, el ser o la historia. Por tanto, su escritura fragmentaria ofrece una aproximación que, en realidad, marca una distancia constante con lo que pretende representar o significar. La escritura no logra reconocer o aprehender completamente la realidad; es por eso que la linealidad, las reglas y la coherencia muestran la ilusión de realidad encapsulada en la unidad, en contraste, la escritura fragmentaria libera la expresión mediante la ausencia del acabamiento y la multiplicidad de interpretaciones, perturba la forma y rompe la tradición de lo que se considera una escritura correcta y socialmente aceptable, cuestiona y desafía las normas establecidas sobre unidad y continuidad y que abre nuevas posibilidades para entender el lenguaje y la escritura como procesos dinámicos y multifacéticos, lo que se convierte en un acto de resistencia frente a la tradición cultural.

Además, la escritura fragmentaria puede ser vista como una meditación sobre el lenguaje mismo que va más allá de la técnica estilística, manifestándose como un medio para explorar la ausencia de tiempo y el desastre del pensamiento. La obra de Blanchot sugiere que escribir implica una entrega a esta ausencia, donde el fragmento se convierte en un espacio que desafía la continuidad y la totalidad del discurso. Cada pieza constituye un momento de reflexión que cuestiona no solo el contenido sino también la forma misma de la escritura, ya que según Blanchot (1969), "escribir es entregarse a la fascinación de la ausencia de tiempo".

Este autor también enfatiza en que la escritura fragmentaria permite un diálogo plural y abierto, donde "todo es posible". Esta pluralidad no se limita a múltiples significados, sino que refleja una búsqueda continua del sentido, que nunca está completamente presente. La fragmentación se convierte así en un método que invita a la reiteración y a una interpretación diversa.

Blanchot señala que Nietzsche utiliza este enfoque para explorar los límites del lenguaje y su relación con la verdad. La escritura de Nietzsche no busca establecer verdades absolutas, sino más bien abrir espacios para nuevas interpretaciones y reflexiones sobre lo que significa comunicar algo a través del lenguaje. Además, Nietzsche cuestiona si el lenguaje puede expresar adecuadamente todas las realidades. Esta duda resuena con las ideas de Blanchot sobre cómo el lenguaje es inherentemente limitado y fragmentario. La escritura fragmentaria de Nietzsche refleja esta ambigüedad y el riesgo de acercarse al fin del sentido, lo cual es esencial para liberar la expresión, Blanchot (1969).

Es así como para Blanchot la fragmentación no es solo una técnica literaria, sino que es un medio para explorar las tensiones inherentes en el acto de escribir, sugiriendo que esta forma puede ser tanto un desastre como una liberación. La escritura se convierte así en un espacio donde se manifiestan las paradojas del lenguaje y se abre a nuevas posibilidades de sentido.

Seguido de las nociones de Blanchot (1969) sobre la escritura fragmentaria como un espacio de tensiones y posibilidades semánticas, es trascendental traer a colación el autor que ilustra de forma pertinente los postulados en la escritura de su propia obra: Barthes (1977), este destacado ensayista, crítico literario y semiólogo francés, cuya influencia rechina intensamente en la teoría literaria y la crítica cultural, en donde planteó la inmersión en la escritura y la diversidad de sentidos o significados a través de la reflexión y la interpretación personal. Por consiguiente, es un exponente con previos acercamientos al tema de la fragmentación en la obra *Fragmentos de un discurso amoroso*, en la cual se adentra en la complejidad del amor a través de una serie de fragmentos que exploran los mitos, tópicos y experiencias del amor desde la perspectiva de un amante.

Por tal razón, los postulados de Blanchot (1969) sobre la pluralidad de significados e interpretaciones presentes en la escritura fragmentaria son ejemplificados por Barthes (1977) quien es conocido por su influencia en la teoría literaria y la crítica cultural, que propone experimentar la escritura y la multiplicidad de sentido a través de la reflexión y la interpretación personal. Un ejemplo notable de escritura fragmentaria es su obra *Fragments de un discurso amoroso*. La obra está compuesta por fragmentos que no siguen una narrativa lineal, ni siguen una estructura narrativa tradicional, sino que se organizan en una serie de breves secciones que funcionan como reflexiones independientes sobre el amor. En estas secciones se utilizan fragmentos breves y aforismos, en los cuales se evocan emociones intensas con las que Barthes (1977)<sup>5</sup> analiza las palabras y conceptos asociados a este sentimiento. Este discurso se enfoca en la trivialidad y radicalidad del sentimiento, señalando que el discurso amoroso actual se encuentra en una "extrema soledad", ignorado o despreciado por otros lenguajes y discursos contemporáneos. Barthes, afirma que el enamorado está en constante movimiento, "corriendo" entre sus pensamientos y emociones, lo que refleja la naturaleza tumultuosa del deseo y la soledad.

Por consiguiente, el estilo de Barthes combina la teoría literaria con reflexiones personales. Su obra se convierte en un ejercicio de semiología, donde se examinan los lugares comunes sobre el amor para luego desmantelarlos. Barthes (1977), no sólo describe el amor, sino

---

<sup>5</sup> Roland Barthes: Nació en Cherburgo (Francia), el 12 de noviembre de 1915, y murió en París, en marzo de 1980. fue un destacado ensayista, su obra contiene temas como la semiótica, la literatura, la fotografía y la retórica. Barthes es reconocido por su estilo innovador y su capacidad para desafiar las convenciones del análisis literario, convirtiéndose en una figura clave del estructuralismo y la deconstrucción. Cada obra que escribía, cada ensayo que publicaba, generaba críticas, polémica y oposición, en especial los de la primera etapa ( El grado cero de la escritura, Elementos de semiología y Crítica y verdad). Sus estudios se inspiraban en la lingüística de Saussure, en Ernst Cassirer, Philippe Sollers, e, inclusive, en personajes provenientes de la fenomenología como Levinas, Husserl y Heidegger (en especial por su ensayo sobre Hölderlin); también, el escritor francés Gustave Flaubert, por quien Barthes sentía una natural admiración, tanto por su obra en sí como por su método preciosista y casi arqueológico de construcción de la forma literaria.

que también analiza cómo se habla de él, convirtiendo su crítica en una exploración profunda del lenguaje y su relación con las emociones. Esto permite que el lector se involucre activamente con la obra, creando su propio significado al relacionarse con el vocabulario específico que se usa en el texto sobre el amor. Es así como cada fragmento se convierte en una especie de definición o exploración del concepto del amor.

Así pues, en su obra cada fragmento es autónomo y puede leerse de manera independiente. Cada fragmento aborda un aspecto específico del amor, lo que permite al lector explorar diferentes temas sin necesidad de seguir una secuencia lineal. Cada fragmento toca diferentes tópicos relacionados con el amor, como el deseo, la soledad, la pasión y la comunicación. Esto crea un mosaico de ideas que refleja la complejidad y la ambigüedad del sentimiento amoroso. La obra no sigue una narrativa cronológica o lógica; en cambio, los fragmentos se yuxtaponen y se interrelacionan de manera libre, lo que refleja la naturaleza caótica del amor y sus experiencias asociadas.

Esta estructura fragmentaria permite a Barthes explorar el amor desde múltiples ángulos como la soledad, el deseo y la comunicación, desafiando las convenciones narrativas tradicionales y ofreciendo una visión más rica y matizada del tema. La elección de Barthes por la fragmentación se puede ver como un acto de subversión contra las formas literarias tradicionales, que tiende a buscar conclusiones definitivas o significados únicos. Al optar por fragmentos, Barthes desafió la idea de un discurso amoroso totalizante, reflejando la naturaleza caótica y multifacética del amor Barthes (1977).

A través de los fragmentos, Barthes también captura la ambivalencia del amor: su capacidad para tanto generar felicidad como sufrimiento. Esta dualidad se refleja en su escritura,

donde los fragmentos pueden ser tanto alegres como melancólicos, lo que resuena con la experiencia humana, llevando al lector a valorar la naturaleza cambiante de la escritura sin que el lector se resista teniendo en cuenta que es el lector el que se ve reflejado en la narrativa; entonces, el texto deja de ser texto porque se convierte en experiencia de vida Barthes (1977).

En consecuencia, la escritura fragmentaria en *Fragmentos de un discurso amoroso* no solo es una elección estilística, sino que también es esencial para comprender cómo Barthes articula su visión del amor. A través de esta forma, Barthes (1977), logra captar la esencia del amor como algo que no puede ser completamente definido o encerrado en una narrativa fija, sino que debe ser experimentado y reflexionado continuamente.

Según Barthes (1977), la fragmentación es una herramienta literaria que permite una exploración más profunda y rica del amor, capturando su esencia multifacética y emocional. El documento *Fragmento de un discurso amoroso*, describe una variedad de tipos de fragmentación que se pueden clasificar en categorías según su enfoque y contenido, lo que ayuda a comprender mejor las experiencias amorosas y sus múltiples interpretaciones: la fragmentación temática, que se refiere a la división del discurso amoroso en diferentes temas o aspectos del amor, como el deseo, la pérdida, la memoria y la identidad. Cada fragmento aborda un tema específico, permitiendo al lector explorar diversas facetas del amor. El fragmento estructural y emocional usado por Barthes utiliza una estructura no lineal que permite que los fragmentos se lean de manera independiente. Esto significa que cada fragmento puede ser entendido por sí mismo, sin necesidad de seguir un hilo narrativo continuo.

La referencia a otros textos y obras literarias permite establecer conexiones entre diferentes interpretaciones del amor. Este enfoque intertextual puede enriquecer la comprensión

del discurso amoroso y ofrecer contextos más amplios para interpretar los fragmentos. Al abogar por una aceptación de la ambigüedad y la complejidad del amor, el amor no se puede encapsular en una narrativa única; esto puede ser liberador y permitir una apreciación más profunda de sus múltiples facetas.

El enfoque de Barthes (1977), no busca ofrecer una narrativa coherente y lineal, ya que esta estructura fragmentaria desafía la forma tradicional de escribir. En lugar de seguir una narrativa lineal, los lectores deben saltar entre diferentes fragmentos y se ven obligados a conectar ideas y temas por sí mismos. Esto fomenta una experiencia de lectura más activa, donde el lector se convierte en un co-creador del significado; al incluir citas de otras obras o autores, el texto fragmentario invita a los lectores a buscar conexiones y referencias externas. Esto no solo enriquece el contenido, sino que también permite al lector explorar sus propias interpretaciones basadas en su conocimiento previo y sus propias experiencias emocionales, haciendo que la lectura sea no solo informativa sino también transformadora, ayudando de este modo a dar sentido a la aparente dispersión del discurso. Esta conexión emocional puede motivar al lector a reflexionar sobre su propia vida y experiencias, lo que le permite explorar el amor desde múltiples perspectivas, creando así una experiencia única frente a la interpretación de la escritura.

El estilo fragmentario puede ser visto como una respuesta a las limitaciones de las narrativas tradicionales, ofreciendo una forma más auténtica de explorar la complejidad del pensamiento humano y las relaciones interpersonales. La escritura fragmentaria es un testimonio del rechazo a las verdades absolutas y una celebración de la multiplicidad del pensamiento humano. Este enfoque literario, caracterizado por la dispersión de ideas y la pluralidad de

perspectivas, desafía las convenciones del pensamiento sistemático y ofrece una rica exploración de la realidad.

De igual manera, Barthes (1977), también analiza la escritura de Nietzsche; en su obra los fragmentos no se integran en un sistema coherente, sino que permanecen como entidades independientes que ofrecen diferentes visiones sobre la realidad. Esta fragmentación permite que el pensamiento fluya sin las restricciones de una lógica rígida, reflejando así la complejidad y diversidad de la experiencia humana. Cada fragmento puede ser interpretado de múltiples maneras, lo que enriquece el diálogo sobre los temas tratados y permite una comprensión más matizada.

El uso de aforismos y otros formatos breves es fundamental en su estilo. Estos aforismos no solo son expresiones individuales, sino que también invitan al lector a conectar ideas y reflexionar sobre su significado en diversos contextos. La escritura fragmentaria fomenta una interpretación activa por parte del lector, donde cada fragmento invita a cuestionar creencias y considerar múltiples ángulos sobre un mismo tema.

Al alejarse de un enfoque monolítico, la escritura fragmentaria de Nietzsche analizada por Barthes, celebra la diversidad de perspectivas. La pluralidad se convierte en una característica esencial del pensamiento humano, donde cada voz y cada idea tienen valor. Este enfoque no solo enriquece la comprensión del mundo, sino que también promueve un pensamiento crítico fundamental para el crecimiento intelectual.

La técnica de escritura fragmentaria es un poderoso medio para desafiar las convenciones del pensamiento sistemático. Al hacerlo, invita a los lectores a participar activamente en un proceso interpretativo que celebra la riqueza y diversidad del pensamiento humano. Esta forma

literaria no solo refleja su crítica a las verdades absolutas, sino que también abre un espacio para el diálogo continuo y la exploración intelectual, donde el sentido se encuentra en la multiplicidad y no en la unidad.

Por tal razón, Barthes (1973), en el texto *El grado cero de la escritura*, visualiza la escritura como un sentir en el que se mantienen significados en los hechos históricos y culturales de la época, en donde las palabras y signos siempre llevarán a un significado de las situaciones, ideas y conceptos que se construyen entre sí; es por ello, que describe la importancia del sentido como efecto de la escritura, connotando que el sentido no se encuentra a simple vista, sino que es algo que se desprende y se crea por la escritura, evidenciando al sentido como influencia constante de los factores externos del contexto cultural y social en el que se interpreta y escribe el texto.

Asimismo, la escritura interconecta las relaciones escritor, lector y contexto desde el lado histórico y cultural, en donde Barthes (1973), plantea que el escritor es el que escribe la historia y desaparece del texto, en donde evidencia que no trae consigo el significado de lo que plantea entre letras. Por ende, la función de lector es interpretar y dar significados a la escritura que plantea el escritor, a partir de la variedad de significados que distingue en relación con su contexto, facilitando el enfoque del contenido histórico, social y cultural en el que se analiza el texto y su influencia en ella.

Siendo así, el concepto de grado cero de la escritura, como el proceso escrito que no está influenciado por una parte ideal del mundo, sino que es una escritura pura, sin convenciones y clichés, es por ello que el escritor y el lector mantienen relación e interpretación con el análisis de la información de acuerdo a la variedad de significados que se desprenden de una temática, en

donde Barthes (1973), buscó explicar la dispersión del autor para lograr la activación evidente del lector, denotando la trascendencia de los contextos al momento de comprender la dinámica de la escritura como medio de interacción de las situaciones descritas como interpretativas.

Ahora bien, la escritura va más allá del lado complejo de la comunicación y del sentido como trascendencia de la construcción de significados, Barthes (1973), menciona que se inicia con la neutralización, momento en el que se elimina la intención del autor y deja abierto el espacio para la interpretación del lector, dando paso al desplazamiento de la información, connotando que el lector puede dar interpretaciones ambiguas o polisémicas de acuerdo al grado de comprensión de la información. Al igual, la abolición del sentir de la información, permitiendo que la escritura sea experimental y libre al momento de plantear ideas. Además, la escritura es creación porque va más allá de los parámetros establecidos, permitiendo fortalecer la comunicación y el sentido literal de la información. Y, por último, la escritura como pérdida, en donde disminuye el papel del escritor y aumenta la importancia del lector.

De igual manera, el libro deja ver el proceso escritor como esa escritura auténtica y liberadora, que engloba el enlace de la relación entre sociedad y creación desde la historia que connota el acto de comunicar que trasciende de la importancia del lenguaje, implicando el sentido de la lengua y estilo al momento de escribir.

Así pues, el reconocer el componente cultural planteado en las obras de Blanchot y de Barthes, el cual influye en la forma de la escritura y la percepción que colectivamente se tiene de ella, es fundamental para poder entender el concepto de disgrafía desde una mirada dirigida a valorar lo diferente. Entender la disgrafía como un estilo de escritura implica entender cómo la escritura ha adquirido una identidad histórica propia que va ligada a la lengua misma. La palabra

existe aún sin que haya quien la escriba y, con ella, también existen una serie de reglas socialmente aceptadas, que permiten reproducir la palabra y que sea transmitida a través del tiempo. La estética de la escritura surge de la aceptación social y de la cultura. Es esta aceptación la que impone la forma en la que se considera que todos deberían escribir, y revelarse en contra de la aceptación y de las reglas, hace que una escritura diferente sea una escritura inaceptable, una escritura con problemas, y es este punto exacto en el que se debe analizar la disgrafía.

Por tanto, en su libro *el grado cero de la escritura*, Barthes (1973), explica cómo la escritura es vista como un objeto y como una forma de domesticación. La escritura disgráfica es señalada por su forma más que por lo que expresa o el sentido que transmite y evaluar la forma es instrumentalizar la escritura, ya que se valora el producto y se tiene en cuenta su fabricación, pero no su sentido. Es así como, la domesticación se presenta cuando la escritura se sale de lo culturalmente aceptable, el que corrige impone las reglas, recurre a la memoria y a la repetición, impone la forma y el significado, borrando la esencia que transmite la originalidad del escrito.

Por eso, al imponer las normas se limita la escritura, la estandarización se centra en valorar la forma de la escritura, la estética, lo superficial; la forma une el escritor a la sociedad, y la sociedad está ligada a la memoria de la historia. Es así como la cultura influye en el contenido del escrito, la forma es el reflejo de lo que la cultura concibe como correcto, esta estandarización traza la linealidad y la escritura se convierte en un todo, en una unidad y es esta unidad la que se transmite durante generaciones. La unidad se apropia de la narrativa, el escritor pierde su voz y se adapta y esta adaptación le quita libertad. “La escritura única obliga al escritor a significar la palabra según posibles de los que no es dueño”, Barthes (1973).

Por otra parte, las características de la disgrafía rompen la estética de lo que se considera correcto, crean una forma de lenguaje diferente, un lenguaje que comparten aquellos que la experimentan, que comunica un mensaje y que va en contra del ritmo acelerado y la homogeneidad que se requieren en el cumplimiento del estándar. Al igual que en los fragmentos de un discurso amoroso, el desastre del pensamiento se ve reflejado en el desastre del escrito y el desastre del escrito es parte del proceso de desarrollo que caracteriza a quienes están en el proceso de aprender a escribir. Darle sentido a la palabra en relación con el contexto vivido es un acto complejo, la palabra no es el reflejo exacto de la realidad que percibe el niño, el niño escribe lo que percibe y al mismo tiempo la forma en la que percibe los símbolos no tiene un sentido completo, la búsqueda del sentido en la palabra escrita no termina.

Por esa razón, la disgrafía, al igual que la escritura fragmentaria, son el reflejo de una forma de pensar, de percibir el mundo, de interpretar la realidad, de expresar un estilo propio de quienes las experimentan, es el estilo que causa tensión al alejarse de la expectativa social que intenta encaminar el escrito hacia la linealidad y la coherencia derivada de una narrativa única. Liberar la escritura de la memoria de la historia, de lo social y lo cultural es liberar al escritor del acto mecánico y automático al escribir. La escritura fragmentaria permite entender la escritura como un acto complejo que muestra diferentes formas de expresión y diferentes interpretaciones, generando una sensación liberadora que permita apreciar de manera más profunda los diferentes significados que haya detrás de la forma de los símbolos. Visualizar la disgrafía desde el estilo de la escritura fragmentaria permite valorar la escritura desde lo diferente, haciendo que el proceso de escritura se desarrolle con mayor libertad, explorando el significado más que la

forma, disfrutando más del conocimiento que de la estética y utilizando el lenguaje como una forma libre de expresión más que un instrumento.

Entonces, valorar la forma de las grafías es una manera superficial de valorar la escritura, esto debido a que la escritura no solo está compuesta de trazos que forman símbolos, sino que también está estrechamente ligada al pensamiento, sentimiento, percepción y representación del mundo a través de la palabra. La disgrafía, por ejemplo, es una forma de escritura que ha sido abordada de manera mecánica durante mucho tiempo; la perspectiva médico - pedagógica plantea los ejercicios grafomotores repetitivos para reforzar la escritura disgráfica. Sin embargo, para entender la disgrafía es necesario plantearse una alternativa diferente en la que más allá de valorar la forma de las grafías, se valore el sentido, la libre expresión y la conexión única entre el escritor y lo que escribe. Esta alternativa diferente es la escritura fragmentaria que permite analizar la escritura de una manera profunda desde la pluralidad de significados, los procesos multifacéticos y la expresión libre del pensamiento, alejándose de la linealidad propia de una escritura tradicional o de la escritura correcta socialmente aceptada, para adentrarse en la creación y valoración de una escritura liberada, diferente y auténtica.

Ahora bien, al realizar el mapeo, la disgrafía mantiene conexión entre la escritura, el pensamiento y el significado de cada una de las palabras como medio de expresión mediante el proceso escritor; en ese sentido, la disgrafía es una forma de expresión que refleja la singularidad del individuo.

Por esa razón, los planteamientos de Blanchot y Barthes, pueden ayudar a la comprender la disgrafía como un mecanismo profundo, en el que la escritura contempla diversos significados, la libertad de expresión basada en el pensamiento y el enlace entre escritor y la

palabra escrita, es decir, la escritura fragmentaria, valora la variedad y complejidad del lenguaje, generando sentido y libertad expresiva por encima de la forma. En este mismo orden de ideas, plantear la escritura fragmentaria como un punto de apoyo para comprender e interpretar la disgrafía como una variación de la escritura requiere desafiar los parámetros tradicionales de la escritura, permitiendo abrir espacios a la expectativa y creatividad para ir más allá de la linealidad y la forma. De este modo, se va relacionando la realidad con las vivencias únicas de cada persona para poder así reconocer el sentido de la diversidad y complejidad de la escritura, fomentando una comprensión más profunda y matizada de la disgrafía que se encuentra estrechamente relacionada con una forma de lenguaje y una forma de expresión humana.

Asimismo, los autores Barthes (1977) y Blanchot (1969), enfatizan las nociones de escritura fragmentaria desde la resistencia a la homogeneización y la estandarización con la evaluación de la diferencia y particularidad, en los instantes en los que promueve una interpretación profunda de la complejidad del proceso escritor humano. Esta resistencia es uno de los puntos en común que tiene la escritura fragmentaria con la escritura disgráfica.

Por este motivo, se siguen los aportes de los autores, que visualizan la escritura no solo como medio de comunicación, sino como el mecanismo que explora la realidad y recrea con diversidad los significados; por tal razón, la disgrafía no es una limitación, es una congruencia que descubre nuevas formas de expresión que conecta las ideas escritas de lo que es el mundo.

Es así como, la disgrafía no es un mecanismo único de forma o técnica, es el proceso que facilita la expresión particular y creativa del ser humano, al tener relevancia con la variedad de significados, la expresión libre y la relación del escritor con el texto que se transcribe, facilitando mayor comprensión y complejidad de la escritura.

En el transcurso de este capítulo, se ha trazado un recorrido desde la concepción tradicional de la disgrafía, centrada en las limitaciones motoras y cognitivas de la producción escrita, hacia una perspectiva renovada que enfatiza su vínculo intrínseco con el pensamiento y la singularidad expresiva. Se evidenció cómo la valoración prioritaria del producto formal de la escritura ha eclipsado su conexión profunda con la internalización del significado y las diversas manifestaciones de la subjetividad individual, aspectos cruciales que merecen una atención central.

Consecuentemente, se propuso una reevaluación de la relación entre disgrafía y escritura, transitando desde la categorización médica de trastorno hacia su reconocimiento pedagógico como una singularidad escritural. En este nuevo enfoque, la libre eclosión de las ideas, la flexibilidad procesual y la voz individual emergen como elementos primordiales, desplazando el foco del resultado formal hacia la riqueza del proceso escritural, ponderando la comprensión, el análisis, la reflexión y la manera idiosincrásica en que cada sujeto textualiza su mundo interior.

En este sentido, el análisis se orientó a explorar la posible afinidad entre la disgrafía y la escritura fragmentaria, un modo discursivo que desafía la linealidad y la preeminencia de la forma, revelándose, no obstante, preñado de significación. A través de los postulados de Blanchot (1969) y Barthes (1977), se buscó desvelar la potencia expresiva que subyace a la aparente discontinuidad y la pluralidad interpretativa, reconociendo en la fragmentación no una carencia, sino una forma distinta y válida de manifestación escrita.

En suma, este capítulo ha procurado iluminar cómo la perspectiva de la escritura fragmentaria, delineada por Blanchot (1969) y ejemplificada en la obra de Barthes (1977), puede

ofrecer una comprensión renovada de la disgrafía. Al destacar la primacía del sentido sobre la forma, la libertad expresiva y el vínculo único entre el escritor y su texto, se reivindica la riqueza semántica y la autenticidad intrínseca a la escritura disgráfica, distanciándonos de las nociones estandarizadas y propiciando un espacio para la valoración de la diversidad en la manifestación escrita, donde la singularidad del individuo se refleja en su particular modo de plasmar el pensamiento en palabras.

### Capítulo III

#### **Las Expectativas Sociales, la Estandarización y el Pensamiento Diferente como Variables que influyen en la Concepción de la Disgrafía.**

En el anterior capítulo de este trabajo de grado se planteó la necesidad de conocer el vínculo existente entre la disgrafía y la escritura. Para esto, se analizó principalmente el concepto de la escritura fragmentaria con el fin de encontrar características similares con la escritura disgráfica. En el segundo capítulo se evidenció que estas dos formas de escritura tienen similitudes en cuanto a que se alejan de la expectativa social debido a que restan importancia a las reglas que estandarizan la escritura mediante la linealidad y la forma, y expresan una forma diferente de pensar. Estas similitudes pueden ser una base teórica con la que se puede replantear el concepto de disgrafía para desvincularla de su definición como trastorno y visualizarla como una forma de expresión escrita que resalta la individualidad al rebelarse ante la escritura considerada estándar.

En este tercer capítulo, se busca discutir el concepto de disgrafía presentado por la comunidad médico - científica (planteado en el capítulo uno), en primer lugar, analizando la relación entre las expectativas sociales y las reglas de lo estándar con las que se valoraba la escritura en la época en la que fue catalogada como trastorno. En segundo lugar, analizando cómo la palabra “trastorno” afecta la intervención pedagógica para el refuerzo de la disgrafía. Y, en tercer lugar, como la disgrafía está conectada con las características individuales de quien escribe. Todo esto para poder analizar la disgrafía desde una mirada que la valore como una forma de expresión única.

Por consiguiente, para el desarrollo de este capítulo, se utilizará como respaldo algunas posturas teóricas sobre la escritura fragmentaria de Blanchot (1969) y Barthes (1977), (basados en Nietzsche), y algunos planteamientos teóricos de Yubero (2005), sobre la relación entre escritura y sociedad, de Camilloni (2009), sobre el uso del término estándar, de Haranburu & Ibarra (2019), sobre los “test” de diagnóstico sobre la disgrafía, de Portellano (1988), sobre la definición de disgrafía, de Garcés (2013), sobre la limitación del estándar y de Peugeot (1999), sobre la conexión entre la escritura disgráfica y el carácter del niño. Todo esto para, en primer lugar, entender el origen de la definición de trastorno con relación a la disgrafía y, en segundo lugar, para plantear en el capítulo tres, una postura sobre la disgrafía que adopte algunos referentes de la filosofía, con el fin de que este concepto pueda desenvolverse mejor en el campo pedagógico. Para esto, se tomarán las similitudes entre la escritura disgráfica y la escritura fragmentaria (ya mencionadas) y se analizarán desde las posturas de ambos tipos de escritura.

Por otra parte, la primera similitud entre la disgrafía y la escritura fragmentaria, es que ambas formas de escritura se alejan de las expectativas sociales que, según la época y según la cultura, consideraban que una escritura podía ser estándar basándose en reglas sobre la linealidad y la forma. Yubero (2005), en su libro *Psicología social, cultura y educación, capítulo 24: socialización y aprendizaje social*, afirma que la escritura está estrechamente relacionada con la cultura y la sociedad por ser una actividad humana que permite la expresión y la comunicación. De este modo, la escritura no está exenta de los parámetros que la clasifican como estándar según las expectativas sociales, y son estas expectativas las que proponen como reglas la forma y la linealidad para que la escritura sea socialmente aceptable y, por lo tanto, una escritura estándar.

Además, estos estándares y expectativas sociales son creencias culturales que afectan enormemente la realización de la escritura; por ejemplo, en el capítulo uno se menciona cómo un grupo de niños zurdos fue obligado a escribir con la mano derecha debido a que en su época era socialmente mal visto escribir con la mano izquierda. Esta imposición buscaba homogeneizar la habilidad escritural de los niños y buscaba uniformidad en la letra mediante reglas impuestas sobre técnicas de postura y de realización del trazo, evaluando principalmente la linealidad y la forma, dejando de lado que los niños zurdos escriben de manera diferente porque eran niños diferentes. Esto produjo que los niños que escribían de manera diferente respecto a la expectativa social de su época frente a la escritura, fueran clasificados como niños disgráficos porque su forma de trazar se alejaba de la escritura estándar, ignorando por completo el valor de lo diferente.

Adicionalmente, otro ejemplo de los estándares y las expectativas sociales que se muestra en el primer capítulo, es el referente a la escritura disgráfica que se clasifica como anormal según la forma de su trazo. Para clasificar la escritura disgráfica como anormal, investigadores del campo médico - científico analizaron las habilidades neuronales, físicas y cognitivas necesarias para la elaboración de lo que se consideraba una escritura normal y, a partir de ese análisis, plantearon una serie de reglas o parámetros que la escritura debía cumplir para ser considerada una escritura estándar<sup>6</sup>. De este modo se plantearon como parámetros importantes la forma y la

---

<sup>6</sup> Según Alicia R. W. de Camilloni (2009) la palabra estándar se usó en Gran Bretaña en 1840 durante la revolución industrial para verificar que productos cumplieran con los criterios para considerarse objetos de calidad. Así, la palabra estándar se aplicó a objetos con el fin de facilitar su producción, clasificación y comercialización. En el campo educativo se introdujo este concepto en Gran Bretaña en el año 1862 para clasificar a los estudiantes según sus resultados en exámenes de escritura, lectura y cálculo, de modo que, según sus resultados, se pagaban subsidios a las escuelas, generando un "pago por resultados". En 1901, se usó la estandarización para suplir la necesidad de homogeneizar las características en la producción de rieles de ferrocarril y a partir de esta fecha se aplicó este concepto en bienes, servicios, instituciones, trabajos, personas, aprendizajes y desempeños, dando así uniformidad a diferentes conceptos y asociando el término a las ideas. En la estandarización sólo se reconocen los atributos que se consideran relevantes según el nivel y propósito que se le otorga, es así como un servicio, un producto o una persona puede ser reemplazado por otro si ambos comparten las mismas características y el mismo nivel del estándar.

linealidad para evaluar la escritura, y es así como la escritura que no cumplía con estos parámetros se consideraba una escritura inaceptable.

En este orden de ideas, la escritura que presentaba variaciones en el tamaño, la direccionalidad del trazo, la linealidad irregular respecto al manejo del renglón, la distribución del espacio y la continuidad y separación de las grafías, fue clasificada como escritura disgráfica y la escritura disgráfica fue considerada una escritura anormal por no cumplir con los parámetros necesarios para ser considerada una escritura estándar. Todo este proceso se hizo mediante “tests” diseñados por los neurólogos, psicólogos y terapeutas para evaluar el producto final del escrito y para observar la forma mecánica de la elaboración de la escritura. Además, los estudios médico - científicos se centraron en plantear como causa la carencia de habilidades perceptivo - motrices pero no se evaluó las cualidades propias del niño, por lo que no se analizó que quizá la disgrafía era una forma de expresión escritural diferente derivada de características propias de niños diferentes quienes no presentaban ningún trastorno<sup>7</sup> físico o mental Portellano (1988).

Es importante aclarar que en este trabajo de grado, la palabra estándar es abordada desde su origen en el campo económico - industrial y tiene muy poca relación con los estándares de competencia que plantea el Ministerio de Educación Nacional. Esto debido a que se recalca la forma en que se comparaban las características de los objetos para considerarlos aceptables o inaceptables; además, en los inicios del uso del término se puede deducir cómo se

---

<sup>7</sup> La Real Academia Española define la palabra trastorno como la alteración de la normalidad en el funcionamiento de algo o en la actividad de alguien. Más allá de esta definición básica de la palabra trastorno, en el trabajo investigativo llamado “Arqueología del concepto trastorno” de Carlos Martínez Tenjo, América Celeste Guevara y Christian André Bautista (2014), se indica que esta palabra ha sido altamente usada en la práctica clínica y que los psicólogos del siglo XIX la utilizaban ampliamente como herramienta de medición de la estructura psíquica y para la clasificación de las enfermedades mentales. En este trabajo investigativo también se cuestiona el por qué el concepto de trastorno está encaminado con gran énfasis a la patologización y la enfermedad, y cómo este término está estrechamente relacionado con el concepto de anormalidad y disfuncionamiento.

homogeneizaban los objetos para que sus características sean uniformes, de modo que cumplan con un propósito establecido, sean fáciles de producir y comercializar, respondan a las necesidades de quienes los adquieren y puedan ser reemplazados por otros que compartan las mismas características Camilloni (2009).

Curiosamente, y analizando lo anteriormente dicho, el término estándar fue adoptado en el campo educativo, no con el fin de potenciar las habilidades de los estudiantes sino con el fin de clasificarlos según los criterios impuestos por un grupo de personas que valoraba más el resultado o producto Camilloni (2009). De cierto modo, el término estándar se usa como una forma de exclusión en la que no se valora a los estudiantes por sus características individuales, evaluando su desempeño adecuado según su propio contexto sino por características generales lejanas a la subjetividad inherente propia de cada persona.

Esta exclusión de lo diferente bajo el término del estándar se acerca mucho a lo planteado en el capítulo uno en el que se destaca el concepto de normal y anormal referente a la disgrafía, y el concepto de aceptable e inaceptable referente a la escritura. Además, los test para el diagnóstico de la disgrafía se basan en el cumplimiento de criterios generales derivados de las expectativas de neurólogos, terapeutas y psicólogos quienes tomaron como base las características comunes de la escritura normal para valorar toda forma de escritura y clasificarla, de modo que la escritura disgráfica no logra cumplir con los criterios para ser considerada una escritura normal, aceptable o estándar.

En el libro *Disgrafías: diagnóstico y tratamiento* de Haranburu & Ibarra (2019), se menciona como los test de diagnóstico para la disgrafía surgen en una época en la que se prioriza la forma más que la construcción del sentido en la escritura. Entonces los modelos o pautas de

corrección de la escritura anormal estaban influenciados por ejercicios de imitación, repetición, entrenamiento gráfico y perceptivo de forma continua, guiados por expectativas tradicionales que evaluaban estrictamente la forma dejando de lado la espontaneidad y la subjetividad del niño. Estos dos autores hablan de la necesidad de dejar de analizar modelos de diagnóstico antiguos que clasifican la expresión escrita del niño para poner el énfasis en la importancia de analizar la escritura del niño desde una mirada que entienda que la escritura es un proceso de construcción del conocimiento que está en continuo mejoramiento.

Es más, en los “test” de diagnóstico de la disgrafía priman los criterios que clasifican la escritura como escritura estándar y diferencian la escritura que no cumple con esos criterios, definiéndose como trastorno y escritura anormal. Es así como lo estándar dirige las estrategias de corrección en el proceso de perfeccionamiento de la escritura con base en las características generales de un grupo. Las estrategias que propone lo estándar según los planteamientos de las tendencias médico - científicas, se basan en técnicas que unifican la escritura porque buscan lograr un mismo nivel escritural en todos los niños; de este modo, cuando el niño logra los objetivos impuestos por la condición de lo estándar mediante las técnicas de repetición, al niño se lo clasifica como competente pero, cuando el niño no logra los objetivos a pesar del entrenamiento y la repetición constantes, se le clasifica como un problema.

Entonces, el concepto de lo estándar excluye toda escritura que no cumpla con sus normas y esta exclusión es la que favorece que el término disgrafía sea adoptado por el campo médico - científico y sea definido como trastorno. Claramente el campo médico - científico es diferente al campo pedagógico, sin embargo, tanto los test de diagnóstico como las estrategias de corrección fueron propuestas derivadas de la experimentación y la práctica clínica en la que

primaban lo unificado, cuantitativo, y medible respecto a la forma de las grafías, dejando de lado la profundidad de la expresión de la palabra, lo subjetivo y único que debería ser evaluado desde lo pedagógico, lo cualitativo y desde la experiencia individual. En palabras de Garcés (2013), “... El estándar, deja fuera del ámbito de lo contable, visible, valorable y evaluable toda escritura que no se atenga a sus protocolos y a sus objetivos...”. Es así como el estándar fue impuesto por los test de diagnóstico y las estrategias de corrección derivadas de la práctica clínica, y es así como el estándar se convirtió en la primera barrera que enfrenta la escritura disgráfica.

Una vez expuesto lo anterior, y siguiendo con la idea de vincular el concepto de disgrafía con la escritura fragmentaria, en este trabajo también se busca analizar cómo la escritura fragmentaria, al igual que la disgrafía, se ve influenciada por los parámetros impuestos por las expectativas sociales que buscan unificar la escritura por medio de lo estándar. Las expectativas sociales de la escritura estándar giran en torno a la linealidad, la continuidad, la uniformidad y la forma de expresión según la época. En palabras de Barthes (1973), “La escritura es la relación entre la creación y la sociedad”, se transforma según su destino social y aunque esté guiada por un estilo diferente, en la práctica conserva una idea ligada a la historia y conserva una misma idea de la forma y del fondo.

De este modo, la escritura fragmentaria también está expuesta a ser evaluada bajo los criterios sociales, sin embargo, la escritura fragmentaria rompe los criterios de lo considerado estándar porque es una escritura libre y sin presión que representa la individualidad y lo diferente. Entonces, sería interesante analizar qué pasaría si se valora la disgrafía desde la forma fragmentaria y desde una mirada libre de las reglas antiguas impuestas por el campo neurológico, físico y cognitivo. Es por eso, que este trabajo de grado centra su atención en visibilizar la

escritura fragmentaria, de modo que el concepto de fragmentariedad apoye el concepto de disgrafía.

Es por ello, que la escritura fragmentaria también se menciona la forma y la estética como parámetros importantes que debe tener la escritura para ser considerada como una escritura aceptable. En el capítulo dos se menciona como la escritura tiene una huella ligada a la historia, la cultura, y las costumbres sociales aceptadas según la época. Estas dos posturas referentes a la forma, pueden generar una barrera en el desarrollo de la habilidad escrita porque condicionan la escritura bajo estándares que se dirigen a corregir la parte estética perdiendo de vista, el sentido, la narración única y la representación de la individualidad a través de la palabra, instrumentalizando así a la palabra y logrando que la palabra escrita pierda poder. En el libro *El grado cero de la Escritura* Barthes (1973), aparece un ejemplo que apoya esta idea de cómo las características sociales, de la cultura y la época influyen en la escritura y como se presenta la instrumentalización que condiciona la escritura: “...*Escritura instrumental, ya que la forma se suponía al servicio del fondo, como una ecuación algebraica está al servicio de un acto operatorio; ornamental,...*”

Este ejemplo se refiere a la escritura francesa en la época de la burguesía. Según Barthes (1973), en esta época, la escritura se presentaba como un instrumento decorativo feliz influenciado por “accidentes exteriores a su función”, utilizada por diferentes escritores para transmitir una herencia generada por la tradición. Paralelamente se menciona que los escritores de esta época también se enfrentaron a las dificultades de la forma, pero no una forma referente al sentido, a la variedad o a la estructura del lenguaje, sino a una forma que se centraba en la retórica y en “*el orden del discurso pensado según una finalidad persuasiva*”, es decir, una

forma referente a la estética que en su momento representaba el estándar, la expectativa y la aceptación social.

Por ende, la estandarización regula la forma a través de una serie de reglas que no solo influyen en la realización del trazo sino también en la forma de expresión. La escritura estandarizada homogeneiza y evalúa bajo parámetros generales todo tipo de escritura dejando de lado la individualidad. Una escritura estándar nace de la expectativa social, y para que la escritura disgráfica cumpla con la expectativa social debe cumplir con reglas referentes a la forma, el tamaño, la linealidad y la coherencia, convirtiéndose así en una escritura en la que se valora el resultado como producto, dejando de lado las características particulares de una escritura que no es acorde a las reglas impuestas pero que puede conectar con la forma de expresión única de quien la usa.

La escritura disgráfica, al igual que la escritura fragmentaria, se alejan de las reglas de la estética y de la forma de expresión ligada a las normas sociales, por lo que pueden ser catalogadas como escrituras desordenadas, una en su expresión gráfica y la otra en su forma de expresar ideas. Las discusiones que rondan el término disgrafía se centran en la irregularidad de su forma pero poco se analiza su propósito y su significado. Por este motivo, muchas investigaciones<sup>8</sup> sobre la disgrafía concluyen que debe corregirse. Sin embargo, al catalogar la

---

<sup>8</sup> El efecto de la intervención didáctica para la corrección de la disgrafía en niños del primer grado en educación primaria por Katherine Roxana Thomas Vargas y Allison Rocio Villanueva Quispe de la Universidad Nacional de Educación 2024. Diagnóstico y corrección de la escritura por Tatiana V. Akhutina de la Universidad estatal de Moscú, Rusia, publicado en la Revista Española de Neuropsicología 2002. Libro Rehabilitación de la disgrafía 3, por el neuropsicólogo José Antonio Portellano Pérez 1990. Guía práctica para el tratamiento de la disgrafía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Santa María del Fiat de Olón, parroquia Manglaralto de La Provincia de Santa Elena, año lectivo 2.011 – 2.012. Bacilio Gómez, María Eugenia (2012), entre otras.

disgrafía como una escritura irregular que requiere corrección, se ignora su potencial expresivo y su valor como manifestación de la subjetividad. No obstante, al examinar la disgrafía bajo la perspectiva de la escritura fragmentaria inspirada en algunas apreciaciones de Blanchot, Nietzsche y Barthes, se busca entender la disgrafía desde un punto de vista diferente, desde un punto de vista que aborde este concepto no como un problema de escritura, sino como una forma legítima de oposición ante la uniformidad derivada de la estandarización que propone la normativa social. Este capítulo propone una revisión crítica de los conceptos de individualidad, variación y fragmentación en la escritura (desde algunos apartados de las posturas de los autores mencionados), explorando cómo la disgrafía, lejos de ser simplemente un error, puede constituir una vía auténtica para plasmar la identidad y la multiplicidad de puntos de vista que conforman la experiencia humana.

Como segundo aspecto similar entre la disgrafía y la escritura fragmentaria presentada en este tercer capítulo, se analiza la expresión del pensamiento diferente. La escritura en cualquiera de sus formas (fragmentaria o disgráfica) está cargada de subjetividad, diversidad cognitiva y libertad creativa. Esto es lo que permite la autenticidad, la multiplicidad de puntos de vista y la creación de la identidad a través de la palabra escrita. Se puede pensar que el trazo debería ser la huella de sí mismo y no la huella del estándar, de la cultura o de la historia, de modo que la palabra escrita pueda ser el puente de expresión de la experiencia humana en su forma original y no limitada por las reglas.

Ahora bien, en la escritura fragmentaria se enfatiza en el concepto de lo diferente aplicado al pensamiento. Blanchot, señala que la escritura fragmentaria es una manifestación del pensamiento reflexivo, del pensamiento que no refleja la unidad y del “pensamiento viajero”.

Para este autor, la diferencia en sí misma es el movimiento, la diferencia permite las relaciones y es la diferencia la que escribe. Es así como la diferencia ligada al pensamiento se ve reflejada en la escritura. De modo que el pensamiento cambiante, que evoluciona, es un pensamiento que crea una escritura diferente, una escritura que es el reflejo de lo único e individual Blanchot (1969).

De igual manera, Barthes (1977), también muestra un ejemplo referente al pensamiento diferente reflejado en la escritura fragmentaria. En su obra *Fragmentos de un discurso amoroso*, plantea diferentes reflexiones sobre el amor, mostrando cómo el pensamiento del enamorado está en constante movimiento, en un devenir guiado por sus emociones. Los fragmentos del discurso amoroso son un reflejo de cómo la expresión escrita es individual, íntima y cambiante. La complejidad de cada fragmento está ligada a la complejidad del pensamiento y a la complejidad de cómo cada persona experimenta el amor. La expresión escrita sobre el amor no se puede unificar ni homogeneizar porque está ligada al deseo, la soledad y la pasión; quien percibe y expresa el amor lo hace de manera única pero también errática siguiendo cada sentimiento, pensamiento y emoción. El devenir del pensamiento y lo errático de la escritura cobran sentido cuando cada fragmento conecta con una experiencia profunda y propia, y son estas experiencias únicas y profundas las que conectan con el pensamiento a través de la ambigüedad de la emoción y el sentimiento.

La elección de Barthes por la fragmentación para la expresión de la naturaleza caótica del amor y sus experiencias asociadas es bastante reveladora. Unificar la idea del amor en un escrito tradicional es limitar la riqueza inmersa en su concepto. La fragmentación es un acto de rebeldía contra las formas literarias tradicionales, que buscan significados únicos. La escritura

fragmentaria permite explorar la dualidad y la naturaleza cambiante y multifacética del amor. Al expresar el concepto del amor mediante piezas autónomas, el texto fragmentario rechaza la pretensión de totalidad, reflejando la complejidad de una realidad plural e inabarcable, Barthes (1977).

Tanto Blanchot como Barthes plantean el devenir y la variación como piezas fundamentales en la expresión escrita fragmentaria. Blanchot (1969), quien se basó en algunos postulados de Nietzsche, defendió la fragmentariedad como la expresión del pensamiento en movimiento, siendo esta forma de expresión como un antídoto frente a las narrativas absolutas. Mientras que Barthes (1977), relaciona la fragmentariedad con un lenguaje diverso en el que convergen voces sin jerarquías y en el que cada fragmento, al conservar su independencia semántica, invita a una interpretación abierta y dinámica, transformando la escritura en un espacio de exploración donde lo inacabado y lo múltiple adquieren protagonismo.

La relación entre variación y fragmentación es simbiótica: la variación posibilita la fragmentación al sostener que, sin diversidad de formas y puntos de vista, el texto carecería de riqueza y se limitaría a la repetición. A su vez, la fragmentación materializa formalmente la variación, ya que cada segmento autónomo encarna una experiencia o percepción única. Juntas, estas nociones ponen en entredicho la idea de una verdad única y de una codificación normativa, abordándolas a través de una forma de ver que valora la diversidad. Esta articulación pone en cuestión; las variaciones y la fragmentación actúan como herramientas para demoler la inflexibilidad histórica de la escritura. Al abrazar lo subjetivo, lo discontinuo y lo diverso, ambos conceptos amplían las posibilidades expresivas, transformando el acto creativo en un espacio de

libertad. Lejos de buscar moldes fijos, proponen un diálogo constante entre lo individual y lo colectivo, lo unitario y lo múltiple.

Otra postura interesante respecto a la expresión del pensamiento diferente mediante la escritura, es el planteamiento de Peugeot (1999), una grafóloga analista de la escritura infantil, quien hace una observación sobre cómo la huella de sí mismo se ve reflejada en la realización del trazo. Esta autora menciona que una escritura irregular suele ser indicativo de falta de autoconfianza, timidez, inhibiciones, renuncia, necesidad de reconocimiento con agresividad, e incluso comportamiento regresivo con actitudes impulsivas o inconformistas.

Adicionalmente, Peugeot analiza la afectividad y el carácter del niño a través de la escritura. Uno de los ejemplos que se mencionan en su investigación, es el rastro gráfico propio de los niños nerviosos o ansiosos. Respecto a esta forma de trazar, comenta que la escritura de estos niños particularmente se caracteriza por presentar letra temblorosa, engrosada, con tachaduras, espacios vacíos entre las letras, espaciamientos arrítmicos entre palabras, letras entrechocadas y adosadas, escritura lenta o pausada, letras disociadas (especialmente: a, d, g, q), irregularidad de tamaño, letras con disminuciones y estrechamientos, formas inadecuadas o extrañas, presión demasiado fuerte como signo de un excesivo esfuerzo o crispación, barras de la -t- inhibidas o descendentes, escritura descendente, blanda y flotante Peugeot (1999), Para Peugeot, la escritura es el reflejo de la conducta, la escritura no miente y es el reflejo del yo mediante la realización del trazo. Es importante resaltar que algunas de las características planteadas en este ejemplo también se presentan en la escritura disgráfica.

Respecto a la disgrafía, Peugeot también aborda este concepto en su análisis grafológico. Según su argumento, la disgrafía es la expresión de una ambivalencia propia de los niños en desarrollo. Esta ambivalencia surge de los juicios, actitudes y sentimientos totalmente opuestos que caracterizan a los niños. Los escritos ambivalentes se caracterizan por una ausencia de homogeneidad, por distorsión en el ancho y en el alto de la letra, y por distorsión en la dirección y la forma. Es así como la escritura del niño disgráfico es un indicador de su actitud vacilante, indecisa y que presenta sus deseos o impulsos contradictorios. Para complementar esta idea, Peugeot (1999) resalta: *“No se ha de olvidar que, además de esta expresión de ambivalencia, los niños disgráficos suelen presentar una ambivalencia que puede estar asociada a fijación o regresión a un estadio más infantil”*. Sugiriendo con esto que los niños disgráficos presentan un proceso de desarrollo cognitivo diferente.

Además y una vez expuesto el punto de vista sobre el pensamiento diferente con relación a la escritura disgráfica y la escritura fragmentaria, es importante resaltar estas dos formas de escritura como expresiones legítimas de la subjetividad humana. Este enfoque, inspirado en pensadores como Barthes (1977) y Blanchot (1969), entienden la fragmentariedad como una ruptura con la linealidad y la coherencia absoluta, priorizando la multiplicidad de puntos de vista, la libertad expresiva y la autenticidad del pensamiento de cada persona. En adición, la postura de Peugeot (1999), frente a la escritura disgráfica, resalta cómo la escritura es el reflejo del pensamiento y la parte afectiva del niño, enfatizando que un niño disgráfico es un niño diferente porque presenta un proceso cognitivo diferente. Desde estas perspectivas, la disgrafía se vincula con la escritura fragmentaria al desestructurar la uniformidad del texto tradicional y al resaltar la importancia de valorar lo diferente. Sus características —como saltos, omisiones o

desorganización espacial—van más allá de las dificultades técnicas, mostrando una lógica interna que desafía la rigidez normativa. Estos rasgos, lejos de constituir simples errores, reflejan una experiencia sensorial y cognitiva única, donde la realidad se construye a partir de fragmentos discontinuos, opuestos a los relatos unificados.

En esencia, la disgrafía simboliza un tipo de expresión que aprecia la variedad de sentidos y la identidad individual. Al desarticular las estructuras preestablecidas, no sólo pone de manifiesto la imposibilidad de captar la totalidad de la experiencia humana, sino que también celebra la variedad de las formas de comunicar. En el mismo orden de ideas, la fragmentación implica una ruptura radical con la estructura circular y unificada del discurso.

Las posturas teóricas de los autores mencionados en este tercer capítulo invitan a comprender el concepto de disgrafía no como un trastorno, sino como un testimonio de la riqueza inherente a las diferencias cognitivas y creativas. La escritura, al trascender los parámetros tradicionales de corrección y linealidad, se puede entender mediante conceptos como la –variación- y la –fragmentación-, que enfatizan la diferencia y la multiplicidad como ejes creativos. La variación surge como un acto de resistencia frente a la uniformidad impuesta por las normas estéticas y funcionales. Al reconocer que cada forma de escribir —desde el trazo hasta la organización del texto— está ligada a la identidad y perspectiva individual, se reivindica la escritura como expresión subjetiva. Esta perspectiva desvincula el acto creativo de la idea de una forma adecuada, dando prioridad a la autenticidad y la diversidad como manifestación de la libertad humana. Así, la variación no solo cuestiona los cánones, sino que celebra la singularidad como valor intrínseco de la escritura y el pensamiento.

Por consiguiente, la relación entre el problema, los objetivos y el desarrollo teórico es de causalidad y progresión. El problema central del trabajo de grado es la patologización de la disgrafía a causa de la primacía del paradigma de estandarización, siendo este el punto de partida crítico que justifica la necesidad de un cambio conceptual y metodológico. Este conflicto conceptual dirige el Objetivo General del estudio, que es superar dicha estandarización y diseñar un modelo que desplace el foco de la forma al fortalecimiento del sentido individual. Para lograr este ambicioso objetivo, el desarrollo teórico se desvía intencionalmente hacia la filosofía de la escritura, adoptando la noción de la escritura fragmentaria de Blanchot y Barthes, este concepto dota al trabajo del marco epistemológico necesario para revalorizar la disgrafía como una variación subjetiva y no como un déficit. Finalmente, el cuerpo teórico alcanza su propósito práctico al concretar el modelo de apoyo pedagógico que responde a la pregunta de investigación, evidenciando que al integrar la filosofía de la fragmentación con una metodología práctica, este modelo demuestra cómo la prioridad puede trasladarse efectivamente a la conexión subjetiva y la expresión auténtica, asegurando que todos los Objetivos de la tesis se cumplan mediante una argumentación escalonada y fundamentada.

## Capítulo IV

### **Propuesta Pedagógica: Fundamentación Teórica y Metodológica.**

El presente trabajo de grado se inscribe en el tipo de investigación documental, cuyo desarrollo se ha fundamentado en el análisis crítico, la hermenéutica del sentido y el pensamiento genealógico aplicados a un corpus teórico multidisciplinar. En coherencia con esta naturaleza, la propuesta pedagógica que aquí se presenta es el resultado de un proceso de diseño teórico-conceptual, cuyo objetivo principal es transitar de la reflexión filosófica y crítica a la sugerencia de principios y estrategias aplicables al quehacer educativo.

La propuesta no surge de una validación empírica en un contexto específico, ni su propósito es ofrecer un protocolo estandarizado. Por el contrario, su valor y pertinencia se miden por su solvencia argumentativa, su coherencia interna con el marco teórico construido en los capítulos anteriores y su potencial heurístico para generar nuevas perspectivas y estrategias en el ámbito pedagógico. Su finalidad última es servir como una herramienta conceptual y una guía de principios flexibles que los educadores, en uso de su autonomía y criterio profesional, puedan adaptar, contextualizar y materializar según las necesidades específicas de sus estudiantes, respetando la diversidad y singularidad de cada caso.

El proceso de diseño de esta propuesta se sustentó en los siguientes aspectos metodológicos:

1. Triangulación teórica: Las actividades y fases se diseñaron a partir de la integración de los marcos teóricos centrales de la investigación: la escritura fragmentaria Blanchot,

(1969) y Barthes (1977), la grafología centrada en el carácter Peugeot (1999) y la poesía de Bécquer como puente estético y rítmico.

2. Principio de coherencia interna: Cada ejercicio fue concebido para materializar de manera práctica los postulados teóricos defendidos a lo largo de la tesis, priorizando la conexión pensamiento-escritura, el sentido sobre la forma y la valoración de la individualidad expresiva.
3. Enfoque de diseño flexible: La estructura en fases no es lineal ni rígida, sino que permite la adaptación, repetición y reordenamiento según el ritmo, las dificultades específicas y los intereses del estudiante. Esto responde a la crítica contra la estandarización y patologización de la disgrafía.
4. Sustento en la observación cualitativa: Se propone la bitácora de observación como instrumento para una evaluación flexible y cualitativa, en línea con las posturas de Peugeot (1999) y Freire (1967), orientada a comprender la relación entre la personalidad del niño y su expresión escrita, más que a medir resultados contra un estándar.

Una vez establecido el marco metodológico que sustenta el diseño de esta propuesta, se procede a detallar la estructura y los ejercicios que la componen, entendiéndose como una materialización concreta de los principios teóricos expuestos.

### **Fundamentación Teórica y Conceptual de la Propuesta**

Desarrollar la habilidad escritural en los niños es un proceso complejo que requiere entender cómo sacar a flote sus fortalezas, para que por medio de esas fortalezas puedan expresar su sentir, su pensar, su saber y su entender mediante la palabra escrita, con el fin de mejorar su

forma de escribir y para apropiarse así del conocimiento, todo esto respetando el ritmo de trabajo del niño y valorando cada fase de su propio proceso. Como se ha expuesto en este trabajo de grado mediante las posturas teóricas de Blanchot (1969), Barthes (1977) y Peugeot (1999) la escritura surge del pensamiento, del sentir y del carácter de quien escribe, es por esto que fortalecer la escritura va más allá de reforzar las habilidades perceptivo motrices, por lo que también se requiere reconocer la conexión existente entre el escritor y la palabra escrita, primero para valorar su propia forma de expresión y segundo para identificar los puntos que se deben mejorar, todo esto teniendo en cuenta que la escritura está en movimiento y por lo tanto es una escritura cambiante que se mantiene en un constante proceso de mejoría. En este orden de ideas, el reto que se propone asumir en esta propuesta pedagógica, es llevar a la práctica las teorías presentadas frente a la disgrafía y la escritura fragmentaria, a través de ejercicios escriturales que permitan la libre expresión escritural del niño y que estén adaptados a sus necesidades.

Es importante resaltar que este trabajo de grado y por ende, esta propuesta pedagógica, parte bajo la premisa de que la disgrafía es una variación de la escritura, una escritura diferente y una escritura que refleja el pensamiento de niños diferentes, alejando así este concepto de la palabra trastorno que por años la definió, para identificarla como una escritura diferente en proceso de mejoría. Al valorar la diferencia en la escritura disgráfica, se busca plantear la necesidad de apartarla de la unificación y la homogeneización a la que está sometida al ser evaluada bajo la perspectiva del estándar que la clasifica como escritura anormal. Para esto, se toma como fundamento principal el concepto de escritura fragmentaría, que plantea que la escritura puede ser diferente pero que en medio de su diferencia puede estar cargada de sentido.

A partir del argumento de la importancia de valorar la escritura diferente, es necesario plantear estrategias pedagógicas que fortalezcan esas diferencias y que permitan abordar la disgrafía desde una mirada más profunda de lo que permiten observar los criterios de la linealidad y la forma. En este orden de ideas, se busca aprovechar la experiencia del niño y su percepción sobre el mundo para que se cree un vínculo fuerte entre la palabra escrita y el pensamiento de quien escribe. De modo que la relación entre el niño y la palabra escrita sea menos automática, más consciente y el niño pueda mejorar su escritura a través de la interiorización de la palabra.

Por tal razón, la propuesta pedagógica está dirigida a niños y niñas que presentan disgrafía, en donde se tiene como característica esencial a la escritura que se aleja de los cánones estandarizados, siendo interpretada en el trabajo no como un trastorno, sino como una variación legítima que refleja la individualidad y el pensamiento diferente de quien escribe. La intervención busca mitigar la frustración, el miedo y el bloqueo que los niños experimentan al enfrentarse a la escritura de textos largos bajo la presión de la corrección.

Es por ello, que al ser un trabajo de grado documental se encuentra argumentado de bases teóricas que contribuyen en el diseño de una propuesta pedagógica que se adapte al nivel educativo y la edad en la que se evidencian las primeras manifestaciones de disgrafía, asimismo, la propuesta no establece un grado de escolaridad específico, pues el trabajo adopta la postura de Peugeot (1999), en la que argumenta que es un error enmarcar el diagnóstico y el apoyo de la disgrafía en los grados escolares. Por lo tanto, el entorno escolar o el contexto de aplicación se definen por la edad grafomotriz del niño, la cual debe ser el criterio principal para la realización

de los ejercicios, independientemente del nivel académico o el curso en el que el estudiante esté matriculado.

Por otro lado, el contexto educativo para la aplicabilidad de la propuesta se define por un enfoque que prioriza la individualidad, la comprensión y el proceso, en el que se busca un ambiente donde se eviten las herramientas estandarizadas de corrección y se establezcan metas de progreso acordes a las características individuales y necesidades particulares detectadas en la escritura de cada niño. Es decir, la propuesta es pertinente para cualquier contexto pedagógico que esté dispuesto a alejarse del modelo de normalización e implementar un acto de acompañamiento flexible y respetuoso.

Ahora, cómo se ha mencionado en el capítulo uno de este trabajo de grado, muchas son las técnicas perceptivo motrices que se recomiendan para mejorar el trazo y la forma de la escritura. Sin embargo, son muy pocas las propuestas que se plantean en pro de lograr identificar el vínculo existente entre la escritura, el pensamiento y la percepción del niño, por lo que esta propuesta busca indagar en ese vínculo para reforzar de manera más profunda la forma de escribir del niño. En esta búsqueda, la escritura fragmentaria ha sido un apoyo importante para establecer que la escritura disgráfica es una forma de escritura cambiante, diferente y que evoluciona. Sin embargo, es necesario apoyar estas dos formas de escritura (la disgráfica y la fragmentaria) con una forma de escribir que pueda ser puesta en práctica y que se adapte a la forma básica y sencilla de expresión que caracteriza al niño, es por esto que, esta propuesta plantea como base de la práctica escritural, la poesía de Bécquer (1859), un poeta español que en sus rimas hechas con un lenguaje sencillo y natural, plasma el poder de la palabra en versos cortos cargados de sentido.

Para empezar, es imperativo reflexionar sobre por qué la poesía de Bécquer (1859) puede ayudar a abordar la escritura disgráfica. Las *Rimas* de Bécquer están elaboradas con palabras sencillas agrupadas en versos cortos, lo que puede facilitar su comprensión y transcripción para los niños. Además, su lenguaje es natural e invita a escribir desde la inspiración y no desde las reglas, lo que hace que su forma de escritura sea única, personal y libre.

En el libro *Las rimas de Bécquer y la poesía popular*, Penna (1969) plantea que su escritura es sencilla y natural porque Bécquer fue un poeta autodidacta con escasa formación académica, pero con gran habilidad para escribir y un profundo deseo de aprender y expresar sus experiencias mediante la palabra escrita. Estas características pueden generar un acercamiento entre la escritura infantil y la poesía de Bécquer (1859), ya que su estilo nace del sentir más que del adiestramiento formal.

Su lenguaje natural, sencillo, directo, breve, sugerente y libre de excesos retóricos, surge del vínculo entre pensamiento, emoción y experiencia, alejándose conscientemente de las reglas estrictas de composición poética propias de su época.

La forma de escribir que emplea Bécquer (1859) en sus *Rimas* proviene de su admiración por la poesía popular, la cual se caracteriza por ser sencilla, pero a la vez armoniosa y cargada de sentido. Para Bécquer, escribir solo requiere de experiencia y sensibilidad, por lo que su obra se aleja de las normas estrictas de la poesía convencional de su tiempo y de los límites compositivos impuestos por las expectativas sociales de la época.

Por el contrario, su poesía intenta expresar la voz interior del ser que siente, piensa y experimenta, lo que la constituye como una escritura íntima. En el libro *Leyendas* de Gustavo

Adolfo Bécquer, se menciona que el poeta hacía uso de "cualquier" vivencia para escribir. Un ejemplo de esto es el relato *Memorias de un pavo*, donde plasma de manera única, desde su percepción personal, el destino de los pavos que se sacrificaban en Navidad. En su estilo, se destaca la importancia de la experiencia y la sensibilidad como elementos fundamentales de su obra; además, en sus textos se resalta que la poesía pertenece a quien escribe, lo que le confiere cierta libertad creativa Bécquer, citado en Jiménez (2012).

Por otra parte, la escritura de Bécquer (1859) también puede apoyar el planteamiento sobre la escritura fragmentaria. Sus rimas tienen rasgos en común con la escritura fragmentaria que Barthes (1977) presenta en su libro *Fragmentos de un discurso amoroso*. Bécquer expresa cómo la experiencia, la actitud, la inclinación y la sensibilidad se conectan con la escritura de quien escribe; su poesía lleva una carga emocional, una tendencia a lo sugestivo y a la expresión intensa de la percepción de la realidad. Del mismo modo, en *Fragmentos de un discurso amoroso* se muestra cómo la escritura es influenciada por una serie de emociones generadas por el amor, creando una expresión escrita realista pero caótica que surge de la experiencia del escritor.

En el capítulo dos de este trabajo de grado, se menciona que la escritura fragmentaria está en un constante devenir; que es el reflejo del "pensamiento viajero", cambiante y en constante evolución. También se indica que refleja la experiencia, la individualidad, la multiplicidad del sentido y el pensamiento diferente Blanchot (1969). Del mismo modo, la poesía de Bécquer refleja una individualidad que surge de la inspiración, de la experiencia, de la sensibilidad, del pensamiento y de los sentimientos únicos de quien escribe.

Un ejemplo que se presenta en el libro *Las rimas de Bécquer y la poesía popular* muestra la importancia de la individualidad que se refleja en la experiencia y la sensibilidad de quien escribe. El ejemplo indica cómo el concepto de naturaleza es cambiante y está influenciado por el sentir y el pensar de quien la describe. En este sentido, la poesía que está en la naturaleza puede ser expresada desde el sentimiento de soledad, desde la emoción del miedo o desde la percepción del amor. Todas estas formas de escribir surgen a través de la percepción, el pensamiento y el sentimiento de quien las experimenta, lo que las hace diferentes pero igualmente valiosas Penna (1969).

Bécquer (1859) señala la existencia de una limitación inherente entre la palabra escrita y la pureza del sentimiento, sugiriendo la imposibilidad de capturar la verdadera poesía en su totalidad mediante el lenguaje. Para superar esta dificultad, el poeta recurre al paralelismo y a la rima asonante en sus composiciones, recursos que utiliza para reafirmar la expresión, complementar la palabra escrita y dotar de musicalidad a sus textos Penna (1969).

Es por ello que esta postura también se relaciona con la escritura fragmentaria de Blanchot (1969), quien en su libro *Nietzsche y la escritura fragmentaria* expresa la limitación de la palabra escrita para capturar la totalidad de la realidad según la percepción del autor. Por esta razón, tanto Blanchot como Bécquer (1859) rechazan el concepto de obra acabada y optan por una escritura en movimiento, cambiante, que surge de la experiencia, el pensamiento y el sentimiento. De este modo, la escritura resultante, independientemente de sus características, se convierte en una expresión poderosa y auténtica. Un ejemplo de esta limitación del lenguaje para expresar el sentimiento se menciona en la reconocida Rima I de Bécquer:

Yo quisiera escribirlo, del hombre  
domando el rebelde, mezquino idioma...  
Pero en vano es luchar; que no hay cifra  
capaz de encerrarle... (Bécquer, 1859, p. 4).

Así pues, el aforismo de Nietzsche también se asemeja al estilo natural de la escritura de Bécquer (1859). Mientras el aforismo nietzscheano constituye una declaración breve, con frecuencia paradójica y provocadora, la rima becqueriana resulta sugerente, concisa, natural y sencilla. Ambas formas de escritura prescinden de un contexto amplio para adquirir sentido. Por el contrario, su escritura breve expresa en cada palabra una visión del mundo: una realidad fragmentada influida por la experiencia única del escritor, un constante devenir del pensamiento y del sentimiento. Se trata de una escritura natural porque surge de la realidad propia de quien escribe. Además, al igual que Nietzsche, Bécquer renuncia a la idea de totalidad en la palabra, por lo que la expresión de un concepto nunca es definitiva y varía según la percepción de quien escribe.

En adición, tanto Bécquer (1859) como Nietzsche rechazan la idea de que la realidad o el pensamiento puedan contenerse en un sistema único y lineal. Bécquer lo realiza mediante la poesía, ofreciendo a través de la rima retazos de su inspiración, mientras que Nietzsche lo lleva a cabo a través de la filosofía y el aforismo, demostrando que una colección de ideas en conflicto puede estar cargada de sentido. Ambos autores se rebelan contra las reglas impuestas que instrumentalizan la palabra, y su manera de distanciarla de dicha instrumentalización es generando un vínculo entre el pensamiento y el lenguaje, vínculo que se constituye mediante la experiencia y se opone al sistema unificado.

Para complementar el argumento anterior, Bécquer (1859) encontró la forma de relacionar la palabra escrita con sus pensamientos y sentimientos mediante la creatividad que desarrolló a través de su experiencia con el arte. Su admiración comenzó con la pintura y continuó con la escritura, lo que reflejaba su deseo de expresar la intensidad que llevaba dentro. No obstante, al reconocer las limitaciones del lenguaje, Bécquer utilizó inicialmente la escritura periodística (para secciones de periódicos y revistas) como medio de subsistencia. Paralelamente, cultivó la poesía, demostrando en sus rimas una creatividad capaz de fusionar escritura y arte. Precisamente en sus rimas encontró Bécquer el medio idóneo para expresar sus sentimientos y pensamientos sobre todo aquello que lo inspiraba (Penna, 1969).

Por su parte, Blanchot (1969) encuentra el vínculo entre la palabra escrita y el pensamiento mediante el estímulo de la reflexión profunda que busca desafiar las reglas y cuestionar los valores impuestos. Por medio de la escritura, Nietzsche muestra la ambigüedad de la palabra, invitando así al lector a elegir su propia forma de comprensión (Fink, 2019). Tanto el aforismo de Nietzsche como la poesía de Bécquer se basan en la experiencia y la comprensión única de la realidad para generar identidad en sus escritos. Además, ambos autores utilizan el arte de la palabra para crear formas de expresión innovadoras, dar impacto a lo escrito, expresar su pensamiento y difundir ideas complejas mediante una escritura breve y sencilla.

Por otra parte, la poesía de Bécquer (1859) puede constituir un apoyo para el refuerzo de la escritura disgráfica. En el capítulo uno de este trabajo de grado se evidenció cómo la disgrafía fue analizada desde un punto de vista mecánico, bajo criterios que determinaban los requisitos que la escritura debía cumplir para ser considerada normal. Posteriormente, se mencionó cómo se propusieron estrategias de corrección que sometían al niño a adaptarse a la escritura estándar y

se le entrenaba mediante la repetición mecanizada de ejercicios para que adquiriera las habilidades necesarias, con el fin de que su escritura mejorara y pudiera ser considerada aceptable. Las estrategias para la corrección de la disgrafía pretendían unificar y homogeneizar la escritura mediante el adiestramiento, y es precisamente este punto el que genera desacuerdo tanto en Bécquer, con su poesía, como en Nietzsche, con su escritura fragmentaria.

Los ejercicios de repetición son totalmente contrarios a la inspiración de Bécquer (1859). Su poesía nace de la experiencia frente al mundo, de la individualidad y de las características que hacen única la escritura de quien escribe. La naturalidad en la poesía de Bécquer permite la libertad al escribir; sus composiciones se desarrollaron al ritmo de su propio aprendizaje, pues era autodidacta y no tuvo relación con el adiestramiento. Su motivación no fue buscar la perfección que promete la estética de la forma, sino el sentido de cada palabra donde se revela la esencia del escritor Penna (1969).

De igual manera, la poesía de Bécquer (1859), al emplear paralelismo, ser breve y utilizar un lenguaje sencillo, resulta fácil de comprender y emular para el niño con disgrafía. Esta imitación no consiste en copiar textualmente sus palabras, sino en utilizarlas como modelo para realizar sus propios escritos. La musicalidad característica de sus rimas establece un ritmo en las palabras que puede ayudar al niño a evitar la separación incorrecta o la unión indebida de términos.

Asimismo, es posible adaptar algunas ideas becquerianas en fragmentos sencillos que incorporen palabras con las que el niño presente mayor dificultad. Por ejemplo, puede crearse una rima inspirada en las de Bécquer que refuerce el uso de letras que generen problemas de

direccionalidad. Finalmente, las rimas de Bécquer abren la posibilidad de diseñar ejercicios que trasciendan la repetición mecánica y se centren no solo en corregir la escritura, sino en plantear actividades que fortalezcan la competencia grafomotora mientras ayudan al niño a interiorizar la palabra, vinculándola con su propia percepción.

Siguiendo este orden de ideas y para fortalecer el argumento sobre por qué la poesía de Bécquer (1859) puede reforzar la escritura disgráfica, es necesario retomar la premisa principal del tercer capítulo de este trabajo de grado. En él se plantea que las dificultades presentes en la disgrafía no son únicamente grafomotoras ni se derivan exclusivamente de la falta de habilidades perceptivo-motrices, sino que incluyen un componente personal. Para apoyar esta postura, se cita a Jacqueline Peugeot, grafóloga dedicada al estudio de la escritura infantil, quien sostiene que la disgrafía puede ser una forma de expresión que revela características propias del carácter del niño.

Para Peugeot (1999), la disgrafía puede reflejar el carácter y la personalidad del niño. Su planteamiento relaciona la disgrafía con actitudes como la duda, la impulsividad o el pensamiento obsesivo. En su libro *El conocimiento del niño por la escritura*, la autora señala que no puede atribuirse la causa de la disgrafía principalmente al componente gráfico. Además, aclara que "no hay una causa suficiente para la disgrafía" y que "el estudio diferencial de las disgrafías no revelaba su causa, sino más bien el carácter del niño en un sentido amplio, su comportamiento, la forma como vivía sus dificultades". Por lo tanto, según su postura, identificar la disgrafía se trata más de comprender al niño para ayudarlo que de clasificarlo mediante ítems (Peugeot, 1999, p. 115).

En su libro *El conocimiento del niño por la escritura*, Peugeot (1999) analiza las limitaciones de las escalas utilizadas por Ajuriaguerra para la detección de la disgrafía. La autora considera que, aunque estas escalas fueron útiles en su momento, resultan excesivamente analíticas y poco significativas al relacionar cada ítem con las características particulares del niño. Además, señala que los estudios de Ajuriaguerra (1963) se limitaron a un número reducido de casos y clasificaron sus resultados en cinco síndromes netamente gráficos. Sin embargo, esta clasificación resulta insuficiente para comprender el origen de la disgrafía, especialmente si se considera que, al relacionarse con la personalidad y el carácter, existen numerosos factores que influyen en esta forma de escritura.

Es por ello que, en el ámbito pedagógico, Peugeot (1999) señala que no es obligatorio ni estrictamente necesario utilizar tests o escalas para detectar la disgrafía. Respecto a este argumento, la autora menciona: "Si no se utiliza la escala, con el hábito se puede detectar la disgrafía mediante la observación directa, pues es una dificultad grafomotriz global..." (Peugeot, 1999, p. 113).

Por ende, este argumento resulta válido en el ámbito pedagógico, puesto que no es común que el maestro cuente con un terapeuta, un psicopedagogo o las escalas de Ajuriaguerra para detectar la disgrafía, pero sí dispone de habilidad observacional que le permite reconocer la escritura disgráfica.

Por otra parte, Peugeot (1999) afirma que la disgrafía se relaciona más con rasgos de personalidad y comportamiento, de los cuales se derivan las dificultades grafomotoras y perceptivas. Así pues, para la autora, el niño disgráfico no ha superado el estadio caligráfico

correspondiente a su edad, por lo que su escritura evidencia una inmadurez que puede originarse en factores como la ansiedad, el miedo a crecer o la dificultad para tomar decisiones. Al respecto, Peugeot menciona: "Se tiene poca información sobre su etiología, ya que hasta el momento no se ha podido establecer la hipótesis de una carencia neurológica. En cambio, se ha comprobado que estas dificultades están íntimamente ligadas al desarrollo de la personalidad" (Peugeot, 1999, p. 112).

Otra idea interesante de Peugeot sobre la relación entre la escritura y la personalidad del niño se refiere a la ambivalencia. En su libro *El conocimiento del niño por la escritura*, Peugeot (1999) plantea que la ambivalencia es un estado contradictorio que en cierta medida es normal en los niños, pero que en los casos de disgrafía se presenta con un retraso grafomotor y una "regresión a un estado más infantil". Esta condición muestra indicios de indecisión, vacilación, tensión, dificultades de elección y problemas en la estructuración de la personalidad, todos los cuales se reflejan en la escritura del niño.

Cabe resaltar que, para Peugeot, la escritura infantil es el reflejo de su personalidad, y corresponde al intérprete acceder a los niveles más profundos de su comportamiento, recopilando la mayor cantidad de información posible sobre la edad grafomotora, la coordinación y la afectividad del niño para determinar los factores que deben reforzarse y así mejorar la escritura. Sin embargo, Peugeot también aclara que el análisis de la escritura no constituye una fórmula mágica para identificar el origen de las dificultades gráficas y sus causas, puesto que el ser humano es complejo. Por lo tanto, es necesario ser diligente en la observación detallada y en la identificación de aquellos rasgos escriturales que reflejen la individualidad, la afectividad y el comportamiento del niño, y que guarden relación con la disgrafía. Adicionalmente, Peugeot

menciona: "En los casos de disgrafía, cuando hay predominio del movimiento (aunque inadecuado) sobre la forma, la escritura indica bastante bien, directamente, el comportamiento del niño" (Peugeot, 1999, p. 114).

Para complementar el argumento anterior, cabe señalar que Peugeot no se opone completamente a la realización de ejercicios perceptivo-motrices para reforzar la escritura disgráfica mediante técnicas instrumentales. Respecto a esta postura, la autora menciona que, ante las dificultades que presenta el niño -como ineficacia, lentitud, incapacidad para acelerar, ilegibilidad, presión por el tiempo y producción de escrituras caóticas-, cualquier tipo de ayuda que se brinde al niño disgráfico resulta importante y necesaria. No obstante, Peugeot enfatiza la relevancia de priorizar el aspecto cualitativo sobre el cuantitativo, considerando la motivación del niño, su comportamiento y la experiencia subjetiva de cómo vive sus dificultades. Todo ello con el fin de comprender su forma de expresión escrita, su individualidad y determinar cómo se puede favorecer su mejoría Peugeot (1999).

Ahora bien, siguiendo las posturas de Peugeot respecto a la personalidad y la afectividad como factores cruciales en la valoración de la escritura del niño disgráfico, esta propuesta plantea el uso de las rimas de Bécquer con dos objetivos principales: en primer lugar, reconocer la individualidad del niño y valorar sus rasgos únicos para comprenderlo; y en segundo lugar, reforzar su escritura. En este orden de ideas, la propuesta busca que las estrategias de refuerzo se alejen de las expectativas de obtener logros rápidos basados en estándares que evalúan la escritura de manera generalizada, mediante mecanismos que uniformizan y presionan para alcanzar la normalidad. Por el contrario, las estrategias se fundamentan en reconocer al niño,

explorar su pensamiento y su sentir, de modo que la escritura resultante de su experiencia sea significativa.

Finalmente, y además de los autores anteriormente abordados, esta propuesta pedagógica toma como base algunos postulados teóricos del pedagogo y filósofo Freire (1967), quien plantea que la pedagogía debe ser liberadora y alejarse de la "educación bancaria", de la "educación para la domesticación" y de la educación para el "hombre objeto". Por el contrario, en su libro *La pedagogía de los oprimidos*, Freire propone escuchar de manera individual a quienes aprenden, para plantear una pedagogía basada en la realidad, la autorreflexión y la conciencia. Esta debe ser flexible, guiarse por la comprensión y rechazar los modelos de adaptación y transición de la sociedad (estrechamente relacionados con lo estándar), adoptando en cambio modelos de ruptura, cambio y transformación.

### **Borrador de la Propuesta Pedagógica**

#### **Fases de la Propuesta Pedagógica**

Esta propuesta pedagógica plantea cuatro fases para la práctica y el refuerzo de la escritura en niños con disgrafía, integrando los tres elementos que Peugeot considera fundamentales para el abordaje de la disgrafía: refuerzo grafomotor, desarrollo de la coordinación y conexión entre pensamiento y escritura. Adicionalmente, para respaldar el argumento de Peugeot (1999) sobre la importancia de valorar la escritura desde una perspectiva que considere la personalidad del niño y su forma de expresión, se diseñaron ejercicios basados

en la poesía de Bécquer. Estos buscan facilitar en el niño la experiencia de expresar sus sentimientos y pensamientos a través de la escritura.

Adicionalmente, esta propuesta busca respetar el ritmo y la autenticidad expresiva de cada niño, por lo que el enfoque principal para valorar la escritura resultante será la originalidad de las ideas y los avances observados durante la práctica en tres dimensiones: los procesos grafomotores, la coordinación y la expresión escrita. Para ello, se implementará una bitácora de observación que permita analizar estos elementos formales junto con las características de personalidad del niño, estableciendo posteriormente las relaciones entre ambos aspectos. Este enfoque posibilita una valoración flexible y sin presiones, que identifique los progresos mientras evalúa cualitativamente la eficacia de los ejercicios propuestos para reforzar la escritura disgráfica y determinar si las estrategias facilitan la expresión libre de pensamientos y sentimientos.

Para fundamentar este enfoque de valoración flexible basado en la observación, se retoman los planteamientos de Peugeot (1999), quien señala que "[...] se puede detectar la disgrafía mediante la observación directa... Es necesario examinar el desarrollo cursivo, la coordinación, el contacto con la línea, la presión, la calidad del trazo, el orden, las anomalías de la forma y del tamaño y proporciones" (p. 115). Complementariamente, se adopta la perspectiva de Freire (1967), quien propone una pedagogía flexible que valore al aprendiz de manera individual, de modo que la información obtenida se acerque más a su realidad, facilite la comprensión de los resultados y promueva la ruptura, el cambio y la transformación de los aprendizajes.

Finalmente, se incorporan los planteamientos de Friedrich Nietzsche desde la perspectiva de Blanchot (1969) y Barthes (1977) sobre la escritura fragmentaria, para enfatizar el carácter dinámico y cambiante del proceso escritural. Esto permite trascender la concepción de la escritura como producto concluido y adoptar una valoración centrada en el proceso, en contraste con la evaluación tradicional que concibe la escritura como una totalidad unificada y cerrada.

Por esta razón, el desarrollo de las fases incorporará elementos distintivos de cada autor, permitiendo aplicar aspectos clave de sus teorías en ejercicios diseñados para fortalecer el proceso de escritura en niños con disgrafía. Cabe aclarar que este trabajo de grado no tiene como objetivo corregir la disgrafía ni medir los resultados de una intervención pedagógica concreta. Por el contrario, se presenta como una propuesta conceptual que explora formas flexibles de abordar el refuerzo de la escritura disgráfica, cuya aplicación práctica requeriría futuros desarrollos y validación en el ámbito pedagógico mediante estrategias didácticas complementarias (lo cual corresponde a una línea de investigación posterior y más amplia).

El propósito fundamental de esta propuesta es cuestionar las aproximaciones tradicionales de origen médico-científico sobre la disgrafía, analizarla desde perspectivas filosóficas, enriquecer su comprensión conceptual y, finalmente, recontextualizarla en el campo pedagógico. Este objetivo ha guiado el desarrollo integral del presente trabajo.

Además, es necesario aclarar que esta propuesta pedagógica está dirigida a niños sin especificar un grado de escolaridad particular, ya que la identificación de la disgrafía debe centrarse en la edad grafomotriz del niño, con independencia del grado escolar en el que se encuentre. Al respecto, Peugeot (1999) señala que, antes de los siete años, es normal que el niño

presente dificultades al escribir, por lo que resulta inadecuado realizar un diagnóstico de disgrafía antes de esta edad. La autora advierte que es un error valorar la escritura disgráfica según el grado de escolaridad e ilustra este planteamiento con el caso de un niño que, a pesar de ser promovido de grado por su alto coeficiente intelectual, no logró mejorar su escritura, lo que generó dificultades académicas, desmotivación y un retraso en su rendimiento escolar. Frente a este argumento, en su libro *El conocimiento del niño por la escritura*, Peugeot (1999) comenta:

Aún más interesante es el caso de un niño dotado con un CI alto, que por esta razón está en una clase superior a la que le corresponde por su edad. Si la escritura no está acorde con el adelanto intelectual del niño, está retrasada o es disgráfica, nos alerta sobre las posibilidades de adaptación del niño a esta clase... el niño no es bastante maduro para adaptarse a un entorno escolar de niños de más edad... o para soportar las obligaciones del trabajo para seguir las clases, o para satisfacer el perfeccionismo exigente de los padres o del maestro (Peugeot, 1999, p. 132).

Este ejemplo refuerza la postura de que la evaluación de la disgrafía debe considerar primordialmente el desarrollo grafomotriz individual, en lugar de las expectativas asociadas al grado escolar o al desempeño intelectual en otras áreas.

Adicionalmente, se recalca que los ejercicios de movimiento y lateralidad planteados en esta propuesta están encaminados a mejorar la percepción espacial, y que las palabras, frases y oraciones construidas durante este proceso corresponden específicamente a aquellas en las que los niños con disgrafía presentan mayor dificultad grafomotora. Cabe señalar que la disgrafía se caracteriza principalmente por la inversión de letras (u, n, p, q, b, d), el tamaño irregular de las

letras, la dificultad para realizar trazos fluidos y el manejo inadecuado del espacio Ajuriaguerra (1963).

En consecuencia, esta propuesta se orienta hacia un abordaje pedagógico de la disgrafía con un enfoque individualizado, que valora cualitativamente cada fase del proceso de escritura.

Una vez establecidos estos fundamentos, se procede a presentar las fases prácticas de la propuesta.

### ***Fase 1: Exploración Sensorial Y Movimiento.***

Esta fase tiene como objetivo establecer una conexión entre la escritura del niño y sus procesos cognitivos, mediante el fortalecimiento de los vínculos entre la percepción sensorial, el movimiento corporal y la ejecución grafomotora. Para lograrlo, se implementará la siguiente secuencia de actividades. En primer lugar, se realizarán ejercicios de movimiento corporal y ritmo para la elaboración de líneas, círculos y formas básicas de letras, con el propósito de interiorizar los patrones motores y asociarlos con los trazos de la escritura. Posteriormente, se desarrollarán actividades de orientación espacial y lateralidad a través del movimiento corporal, enfocadas en reforzar la direccionalidad y secuencia adecuada de los trazos. A continuación, se emplearán recursos visuales para la construcción de frases descriptivas simples, apropiadas para su nivel de desarrollo, donde el niño aplique conceptos de ubicación espacial tomando como referencia su esquema corporal. Como cierre, se facilitará un ejercicio guiado de construcción léxica y sintáctica en el que los niños describan su lugar favorito, expresando las emociones y sensaciones asociadas a dicho espacio.

Esta fase se sustenta en los planteamientos de Peugeot (1999), quien considera fundamental la relación entre el movimiento y el esquema corporal para el refuerzo de la escritura disgráfica. La autora señala que “en la mayoría de las escrituras de disgráficos predomina el movimiento sobre la forma, pero un movimiento incorrecto” (p. 13). Según su perspectiva, tanto el movimiento excesivamente pausado como el acelerado representan obstáculos para alcanzar la fluidez necesaria en el desplazamiento izquierda-derecha requerida para la escritura.

De acuerdo con Peugeot (1999), las alteraciones en el movimiento durante el proceso de escritura pueden derivarse de factores emocionales como la ansiedad —que genera movimientos acelerados— o de la indecisión y el perfeccionismo —que producen movimientos excesivamente pausados—. Por esta razón, los ejercicios propuestos en esta fase trascienden la concepción de las tareas como una ejecución obligatoria para constituirse en actividades de exploración guiada que persiguen desarrollar una conexión armónica entre la corporalidad, la dimensión emocional y la intención comunicativa del niño.

De acuerdo con Peugeot (1999), el objetivo fundamental es que cada niño descubra su ritmo personal de ejecución, logre realizar movimientos fluidos y experimente una sensación de tranquilidad durante todo el proceso de escritura. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Peugeot, al priorizar la cualidad del gesto gráfico sobre el resultado formal inmediato —creando un ambiente de confianza que favorece el desarrollo grafomotor sin la presión del desempeño perfecto—. Para lograr este fin se consideran los siguientes ejercicios:

- **Ritmo y Trazos en el Aire.** Se realizarán ejercicios de calentamiento y coordinación corporal siguiendo ritmos musicales. Se pedirá a los niños que dibujen trazos grandes en el aire con todo el brazo (círculos, líneas, espirales); luego, con el antebrazo; y, finalmente, con la muñeca y los dedos. Esto ayudará a la representación mental del movimiento.

Este ejercicio es fundamental, ya que comienza con el movimiento de todo el brazo — gesto amplio y liberador— y progresa hacia la muñeca y los dedos —gesto fino—, lo que permite interiorizar el movimiento antes de llevarlo al papel. La actividad trabaja directamente la “soltura” y la “firmeza sin rigidez” que menciona Peugeot. La coordinación general y el ritmo son la base de la coordinación fina; así, los ejercicios con música preparan al sistema neuromuscular para el acto más específico de escribir.

- **Proyecciones Sensoriales de Letras.** Se utilizan materiales como arena, arroz, gelatina o espuma de afeitar, los cuales se distribuyen en bolsas para que los niños tracen letras y palabras con los dedos. La experiencia multisensorial reforzará el reconocimiento y la memoria motriz de las formas gráficas. Por otro lado, el uso de texturas —como la arena o el gel— permite ejercitar la presión del trazo de manera no convencional. El niño experimenta con la fuerza que debe aplicar —demasiada presión rompe la bolsa; poca, no deja marca—, lo que constituye un ejercicio clave para la autorregulación de la presión y el control grafomotor.

- **La estrella gigante (como es arriba, es abajo).** Sobre una hoja se dibuja una estrella y se solicita al niño que recorra su contorno sin levantar la mano. Este procedimiento debe realizarse intercambiando de mano y, finalmente, ejecutarse con ambas manos de manera

simultánea: una comenzando desde la parte superior y la otra desde la inferior, hasta encontrarse en el centro de la figura.

Este ejercicio contribuye al refuerzo de la coordinación visomotora, el cruce de la línea media—un hito fundamental en el desarrollo motor— y la coordinación bilateral; es decir, la capacidad de utilizar ambas manos de forma coordinada y opuesta.

- **El espejo mágico.** El docente se coloca frente al estudiante e inicia la actividad actuando como reflejo. Por ejemplo, al levantar su brazo derecho, el niño debe levantar su brazo izquierdo, con el fin de que comprenda la lateralidad corporal en relación con otra persona.

Se trata de un ejercicio básico de lateralidad y esquema corporal que permite al participante interiorizar los conceptos de izquierda y derecha, tanto en su propio cuerpo como en el de los demás. Esta práctica constituye una base crucial para la direccionalidad en la escritura; por ejemplo, puede ayudar a prevenir o corregir letras invertidas, al fortalecer la conciencia espacial y la orientación relacional.

- **Construyendo Letras y Palabras.** Se emplearán materiales como plastilina, palitos, pinceles o cuerdas para formar letras y palabras cortas. Las palabras seleccionadas serán aquellas en las que el estudiante presente mayores dificultades de escritura, como inversión u omisión de letras y unión o separación indebida de palabras, características asociadas con la disgrafía.

Esta actividad fomentará la organización espacial y la precisión de las formas mediante una experiencia táctil y manipulativa. La formación de letras con materiales manipulativos refuerza la memoria motriz de cada grafía de manera lúdica y significativa, trascendiendo el

enfoque del copiado repetitivo. Las palabras construidas con plastilina o palitos son el resultado tangible de un proceso de movimiento y razonamiento. Así, la escritura —en su fase de construcción— se convierte en un medio para expresar ideas propias, integrando el componente motriz con el desarrollo del pensamiento.

**- La imagen que cuenta mi historia.** Se propondrá al niño elegir una imagen para describirla de manera detallada. Esta puede ser una fotografía de un lugar que haya visitado, el recuerdo de una escena de su caricatura favorita, una imagen creada a partir de su imaginación o una imagen impresa presentada en clase. Como guía, se le formularán preguntas como: ¿cómo experimentó los sonidos que percibió?, ¿hubo algún aroma que le llamó la atención?, ¿qué elemento visual le agradó y por qué?, o ¿dicho elemento se relaciona con alguna actividad de su preferencia?

A partir de las respuestas del niño, se iniciará la construcción de palabras y oraciones. Este ejercicio busca que el estudiante se conecte primero con una experiencia personal, sensorial y emocional, de modo que su pensamiento y emociones se activen antes de la construcción textual. El objetivo es que las palabras y oraciones surjan de un contenido mental significativo, relacionando así la interacción entre el gesto gráfico y la construcción de significado, tal como lo señala Peugeot.

Con esta fase se espera establecer una conexión entre el cuerpo, los sentidos y la escritura, integrando ejercicios psicomotores y perceptivo-motrices, con lo cual se permite al niño liberar tensiones y comprender el sentido de la escritura como un acto que refleja su

dimensión emocional y creativa, así como la expresión de sus sentimientos en los resultados finales de cada actividad.

### **Fase 2: Explosión De Ideas**

En esta fase, se busca romper con la linealidad de la escritura y con la composición extensa, la cual suele presionar al niño a valorar la cantidad de palabras por encima del sentido expresivo de cada una. Al mismo tiempo, se pretende reconocer y valorar la singularidad que hace única la forma de expresión escrita del niño, con el fin de apreciar cada frase obtenida en este ejercicio como un fragmento cargado de sentido personal.

Esta aproximación metodológica se orienta a desligar la producción textual de estructuras formales rígidas, priorizando en cambio la autenticidad y la carga significativa que el estudiante imprime a su escritura. Al eliminar la exigencia de extensión, se reduce la ansiedad asociada a la producción escrita y se facilita un espacio de seguridad para que emerja la voz personal del niño, con sus particularidades expresivas y su inherente valor comunicativo.

Para apoyar esta fase, se toma como base la teoría de la escritura fragmentaria de Blanchot (1969), en la que el autor menciona que "el fragmento lleva consigo como la provocación del lenguaje, aquel que todavía habla incluso cuando ya todo ha sido dicho" (p. 63), con el fin de facilitar en los estudiantes disgráficos una forma de expresión creativa y flexible mediante unidades de pensamiento breves, intensas y autosuficientes. Esto permite que el foco se centre en la expresión de las ideas y emociones que desean escribir, mientras se refuerza la escritura. En esta fase, el fragmento se convierte en una herramienta que mitiga los bloqueos y

miedos a la escritura, y amplía la representación individual de modo que cada persona encuentre su propia voz con mayor seguridad.

Por ello, el refuerzo grafomotor no consiste únicamente en entrenar músculos, sino en reducir el rechazo al acto de escribir y practicar el trazo en un contexto significativo. Al centrarse en la idea y no en la forma, el niño realiza el acto físico de escribir (grafomotricidad) en un estado de relajación y propósito, no de ansiedad. Esto reduce la tensión muscular; al no haber exigencia de perfección, la mano se mueve con mayor fluidez y aumenta la práctica positiva. Es decir, el niño escribe más porque quiere capturar una idea, no porque deba realizar una plana de cada letra. En este punto, lo que el niño escribe —por breve que sea— es válido y tiene significado. Esto construye confianza en el niño porque no se valora únicamente el esfuerzo mecánico (grafomotor) ni el perceptivo (coordinación), sino que se aborda el componente emocional y cognitivo, que suele ser la principal barrera en la disgrafía: el miedo, la presión y el bloqueo.

Ahora, al despojar a la escritura de sus reglas más intimidatorias y presentarla como un juego de ideas y fragmentos, se crea un espacio seguro donde el niño puede: practicar el acto físico de escribir sin estrés (grafomotricidad); coordinar sus ideas con su mano de forma fluida (coordinación); y experimentar la alegría de ver que su pensamiento puede ser plasmado y tiene valor (conexión pensamiento-escritura). Durante esta fase, el docente debe dirigir el ejercicio para verificar que, a medida que el niño escribe, pueda ir corrigiendo el tamaño, la forma y el sentido de su escritura. El propósito es identificar el sentido de la escritura fragmentaria como construcción de sentido, como lo menciona Nietzsche, planteando los siguientes ejercicios:

- **Exploración del pensamiento mediante la meditación.** En un lugar tranquilo y cómodo, se pedirá al estudiante que detecte sus pensamientos y los escriba en una hoja de papel, sin importar el orden de sus ideas. Primero, se realizará el ejercicio en completo silencio y, pasados unos minutos, se apoyará la actividad con música instrumental para estimular la creatividad. Al final del ejercicio, se pedirá que el niño lea detenidamente las ideas anotadas en la hoja. Esta actividad permite explorar la conexión entre pensamiento y escritura, y entrenar el reconocimiento del pensamiento para poder plasmarlo en el papel.

- **Mi mini-aforismo personal.** Se mostrará una imagen de una pupila azul; el estudiante la observará y creará una frase de máximo cinco palabras que exprese la emoción o pensamiento que le transmitió la imagen al visualizarla. Por ejemplo, al ver una pupila azul, podría escribir: "Un mundo azul en tu ojo", "El mar en tu mirada" o "El cielo en tus ojos". Este ejercicio se propone para facilitar el uso de la metáfora y lograr mayor rapidez mediante la coordinación entre la idea y el acto de escribir de forma espontánea. El ejercicio de meditación permite la ejecución de una actividad compleja que inicia con la reflexión, continúa con el pensamiento y finaliza con la expresión de la idea mediante la escritura, sin la interferencia de la sintaxis o la ortografía. Además, el uso de la imagen favorece la coordinación ojo-mano-pensamiento, estimulando la percepción visual mientras la mente procesa una emoción o idea y la mano la traduce inmediatamente en palabras clave. Se trata de un circuito coordinativo específico.

- **Escribo como me siento.** Se propone el poema:

**¿Qué es poesía?**

¿Qué es poesía?, dices mientras clavas

en mi pupila tu pupila azul.

¡Qué es poesía!, ¿Y tú me lo preguntas?

Poesía... eres tú.

Después de presentado el poema, se animará al niño a escribir y completar la rima, adaptando las frases que escribió en el ejercicio del mini aforismo, de modo que la rima resultante exprese su propia percepción sobre qué es la poesía. Por ejemplo: «¿Qué es poesía?», «Poesía es el cielo azul que se esconde en tus ojos»; «¡Qué es poesía!», «¡Poesía eres tú!». Esta fase estimulará en el niño la fluidez del pensamiento y el proceso de asociación de la escritura al momento de reflejar o dar a entender lo que piensa o percibe, mediante la precisión y concisión de las habilidades de la escritura, sin necesidad de una presión o estructura rígida, en donde el estudiante comprenderá el uso de las palabras para expresar ideas amplias de una forma sencilla y flexible.

### **Fase 3: La voz única.**

Esta fase hace hincapié en la obra *Las rimas de Bécquer y en la poesía popular* de Gustavo Adolfo Bécquer como mecanismo de conexión entre la escritura, el ritmo, la musicalidad y la emoción. El ritmo de los versos ayudará al estudiante a identificar y desarrollar su propio ritmo de escritura, así como a evocar sentimientos complejos mediante un lenguaje sencillo. Por lo tanto, los niños con disgrafía en ocasiones presentan una escritura con poca fluidez, en la que las palabras se unen y separan sin respetar el ritmo, y con agrupaciones de letras de tamaño desigual, lo que da como resultado un texto desprolijo. Es por ello que la poesía

de Bécquer, al emplear la rima asonante a través de un lenguaje sencillo, permite reconstruir la escritura con ritmo Penna (1969).

En este ejercicio se busca que el refuerzo grafomotor se lleve a cabo mediante la musicalidad de las palabras. La interiorización del ritmo de cada palabra al ser pronunciada antes de ser escrita permite mejorar la fluidez al momento de escribir. La propuesta consiste en que, al internalizar el ritmo de la poesía —mediante la lectura en voz alta— y al intentar crear sus propios versos con musicalidad, el estudiante transfiera ese ritmo percibido y emocional al acto motor de la escritura. Así, la escritura deja de ser una serie de movimientos tediosos y se convierte en una especie de baile guiado por un compás interno. Cabe destacar que aquí no se aborda la coordinación desde el enfoque visomotor —es decir, la coordinación ojo-mano— de manera explícita, sino desde la coordinación rítmica y cognitiva, bajo una perspectiva integral.

Con estos ejercicios también se busca que el estudiante conecte su forma de expresión escrita con su forma de pensar y de sentir. Esto tiene como fin motivarlo a mejorar por su propio deseo de superación, y no para cumplir con la escritura como si fuera un acto obligatorio. Para un estudiante con disgrafía, escribir un texto largo resulta angustioso; por lo tanto, se le motiva a escribir dos o tres versos poderosos, con el objetivo de que el ejercicio tenga metas alcanzables y le resulte gratificante. De esta manera, se entrena directamente la planificación y organización de ideas antes de escribir.

En consecuencia, esta fase enfatizará el sentido y la trascendencia de la escritura breve y con estilo que cada niño desarrollará a partir de las rimas de Bécquer, buscando comprender el desarrollo de la escritura al generar nuevas producciones. De este modo, la finalidad de trabajar

con la poesía de Bécquer será inspirar la construcción de fragmentos con sentido, implementando los siguientes ejercicios:

- **Ritmo y asonancia.** Se leerá en voz alta, manteniendo ritmo y expresión el poema:

**Los suspiros son aire y van al aire**

¡Los suspiros son aire y van al aire!

¡Las lágrimas son agua y van al mar!

Dime, mujer: cuando el amor se olvida,

¿Sabes tú a dónde va?

El estudiante mantendrá atención al ritmo y la sonoridad de cada una de las palabras. Seguidamente, seleccionará una palabra del poema que le evoque una imagen o un sentimiento —como "suspiros", "lágrimas", "aire", "mar", "mujer" o "amor"—. Una vez seleccionada la palabra, escribirá otras que se relacionen o rimen con ella. No es necesario formar versos, solo se debe plantear una lista de palabras.

- **Mis versos sencillos.** A partir de la brevedad y sencillez de Bécquer, el niño creará versos de dos, tres o cuatro líneas, considerando algunas de las palabras desarrolladas en el paso anterior. Se proporcionarán ideas como: "Una mujer que es fuerte", "Mis lágrimas caen sobre mis mejillas" o "De mis labios salen suspiros", con el objetivo de que el estudiante se concentre en la musicalidad y emoción de las palabras que agrupa en cada verso, buscando que la escritura sea breve, sencilla y con sentido.

En este ejercicio, la coordinación se observa en dos niveles. Primero, una coordinación ritmo-movimiento-desplazamiento que se manifiesta al leer las palabras con fluidez, haciendo al mismo tiempo las pausas necesarias para dar sentido a la idea. En esta etapa, el estudiante debe coordinar su respiración, vocalización y el seguimiento visual del texto. Esta coordinación global ayuda a establecer un patrón fluido que puede transferirse a la escritura. Segundo, la coordinación pensamiento-palabra-escritura: el ejercicio de asociar palabras —ejercicio de ritmo y consonancia— y luego agruparlas en versos con sentido —"Mis versos sencillos"— entrena directamente la capacidad de coordinar una idea mental con la selección léxica y su posterior grafía, de manera ordenada y no dispersa.

#### **Fase 4: Integración Del Gesto Y La Expresión Personal.**

La fase cuatro integra cada uno de los elementos establecidos en las fases uno, dos y tres, con el fin de construir textos con mayor sentido y mejor estructura gráfica. En esta fase, el estudiante ha alcanzado mayor experiencia en la construcción de su propia forma de escritura, puede identificar con más claridad sus dificultades, realizar movimientos más fluidos al escribir y tiene mayor confianza en su expresión escrita. Esto se logra integrando el gesto, el carácter y la seguridad que se menciona en la teoría de Peugeot (1999), la creatividad de los aforismos presente en la escritura de fragmentos de Blanchot (1969) y la brevedad y el ritmo de Bécquer Penna (1969), lo que conduce a una escritura más personal, precisa y fluida.

El objetivo de integrar los tres planteamientos teóricos —Peugeot, Bécquer y Nietzsche— en la práctica escritural va más allá del perfeccionamiento estético o del aumento de velocidad. El propósito fundamental es que el niño se sienta cómodo y seguro al escribir,

identifique sus dificultades y comprenda que puede mejorar mediante la práctica constante, teniendo en cuenta que la escritura es un proceso inacabado. Esta estrategia busca que el estudiante se interese por mejorar su escritura, se motive para practicar de manera constante y plantee estrategias que le ayuden a comprender mejor el sentido de cada palabra. Para lograr esto, la fase cuatro integra los elementos de las fases anteriores: la coordinación y motricidad (Fase 1, Peugeot), la cognición y lo filosófico (Fase 2, Nietzsche) y el ritmo y la emoción (Fase 3, Bécquer).

Asimismo, la propuesta trabajará explicando al estudiante que un texto requiere edición constante y que la mejora se logra mediante la práctica perseverante. Adicionalmente, los fragmentos, versos e imágenes construidos en las fases anteriores se retomarán para el resultado final, donde todo contribuirá al sentido y valor de los intentos que conlleva la escritura. Se enfatizará que el proceso es dinámico, no se detiene en ciertos momentos, sino que se transforma. Por lo tanto, las aportaciones de Peugeot, Nietzsche y Bécquer enriquecerán la escritura final, dotándola de sentido e importancia para los estudiantes, mediante la implementación de los siguientes ejercicios:

**- Cosecha de palabras y sentimiento.** Se mostrarán imágenes (“Un mundo”, “un cielo”, “una mirada”, “una sonrisa”, “un beso”) y se pedirá a los niños que escriban una o dos palabras que les evoquen esas imágenes. Después, se creará una caja de palabras y sentimientos para trabajarlos después. Esto promoverá la conexión y la expresión breve.

**- Mi Verso Fragmentado.** A partir de una palabra o un fragmento de la Rima XXIII de Bécquer, los niños crearán su propio mini-verso de cinco o seis palabras. Por ejemplo, si la

palabra es “cielo”, un niño podría escribir “Mi mamá es mi cielo favorito” o “Estrellas brillan en el cielo azul”. La brevedad es clave para reducir la frustración.

- **Rimas de Bécquer al Oído y al Corazón.** Leer en voz alta, manteniendo ritmo y expresividad:

### **Rima XXIII**

Por una mirada, un mundo,

por una sonrisa, un cielo,

por un beso... yo no sé

qué te diera por un beso.

Tras la lectura, se preguntará: ¿Qué sentiste? ¿Qué imagen te impactó? Luego, se registrarán las palabras clave o ideas en un papel, creando así una lista de emociones y sensaciones que les transmitió el poema.

- **Escritura creativa de rimas incompletas.** Se entregará una hoja con la Rima XXIII de Bécquer y se dejarán espacios en blanco. Los niños deberán llenar esos espacios con una o dos palabras que les parezcan adecuadas, concentrándose en el sonido y el sentido que el fragmento sugiere, más que en la perfección de la forma.

- **Creando mi propio poema fragmentado.** El estudiante buscará y seleccionará los fragmentos y versos que desarrolló en las fases 2, 3 y 4, y los reestructurará en un texto final; es

decir, un poema corto que le permitirá unir las ideas y generar sentido en sus versos. Por ello, se le animará a tener fluidez en el trazo mientras escribe, sin olvidar la creatividad.

Por consiguiente, esta fase permitirá al estudiante fortalecer su creatividad al reconocer las emociones, sensaciones y sentido que transmiten los poemas de Bécquer, involucrando las nociones de Peugeot y Nietzsche sobre la brevedad y la formación del carácter en cada uno de los trazos y escritos finales.

Para finalizar, en el desarrollo y ejecución de las cuatro fases con los niños con disgrafía, se espera evidenciar progreso en su escritura: libre, breve y llena de sentido, alejada de los parámetros que impone la escritura rígida y lineal. En consecuencia, esta propuesta ofrecerá un camino pedagógico para los niños con disgrafía, transformando los desafíos en oportunidades para una expresión rica y significativa.

### **Resultados Esperados.**

- Mayor confianza y motivación.
- Mejora en la representación mental de la escritura.
- Desarrollo de estrategias de compensación.
- Aumento de la conciencia fonológica y rítmica.
- Potenciación de la creatividad.
- Mejora progresiva en habilidades gráficas.
- Valoración de la individualidad.

### **Aspectos Metodológicos**

El enfoque metodológico de este trabajo investigativo se sustenta en un marco teórico-analítico que se vale de algunos referentes del campo médico-pedagógico para entender el origen patologizante del concepto de disgrafía y de algunos referentes filosóficos de la escritura fragmentaria para replantear dicho concepto desde una mirada más humanista. La modalidad de este trabajo es de carácter documental con enfoque cualitativo, sustentada en una metodología de revisión y análisis crítico de fuentes teóricas primarias y secundarias.

Los objetivos de los capítulos se logran a través de una rigurosa revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias, con el fin de rastrear los fundamentos del concepto de disgrafía. En primer lugar, se analizan de forma crítica los paradigmas tradicionales sobre el origen del concepto en la tendencia neurológica, su evolución en la tendencia cognitiva y su práctica mediante la tendencia grafomotora. Entre los autores clave del capítulo I, se destaca a Ajuriaguerra (1963) por su libro *La escritura en el niño*, en el que se establecen los fundamentos neurológicos de la disgrafía. En segundo lugar, se plantea una interpretación alternativa del fenómeno a través de algunas posturas filosóficas que permiten comparar la escritura disgráfica con la escritura fragmentaria (Capítulo II). La obra de Blanchot (1969), *Nietzsche y la escritura fragmentaria*, y la de Barthes (1977), *Fragmentos de un discurso amoroso*, son de gran importancia para establecer las similitudes entre la escritura fragmentaria y la disgrafía. Y, en tercer lugar, se propone una visión del concepto que cuestiona los estándares rígidos al valorar la diversidad expresiva. Jacqueline Peugeot y su análisis grafológico aportan una mirada crítica a los estándares evaluativos en el capítulo III. Todo esto permite proponer estrategias pedagógicas

encaminadas a conectar el pensamiento con la escritura, en las que se valoren las diferentes formas de expresión del niño (capítulo IV).

El Capítulo I consolida una base científica integradora que desafía la dicotomía entre "normalidad" y "anormalidad". El Capítulo II redefine la disgrafía como expresión de creatividad y multiplicidad del sentido, vinculándola con corrientes literarias no lineales. Por último, el Capítulo III deconstruye los sistemas de estandarización que influyen en la perspectiva médica y educativa, posicionando la disgrafía como una resistencia epistemológica que exige repensar el concepto desde enfoques que celebran la diversidad gráfica.

La propuesta pedagógica que se presenta en el Capítulo IV se plantea como un modelo o referente teórico de carácter flexible. Su valor principal reside en la solvencia argumentativa, la coherencia interna y su potencial para generar nuevas perspectivas y estrategias en el ámbito pedagógico. Su finalidad no es ser un plan rígido de aplicación inmediata, sino sugerir una herramienta conceptual y una guía de principios para que los educadores, en uso de su criterio profesional, puedan adaptar, contextualizar y materializar según las necesidades específicas de sus estudiantes, respetando así la diversidad y singularidad inherente a cada proceso de aprendizaje.

### **El método**

Los métodos filosóficos y analíticos utilizados en este trabajo de grado para interpretar las fuentes consultadas son: el análisis comparativo de las perspectivas médicas, cognitivas, filosóficas y grafológicas; la hermenéutica del sentido desde las posturas de Barthes y el pensamiento genealógico basado en los planteamientos de Blanchot.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

**Técnica:** La técnica fundamental es la revisión bibliográfica sistemática y el análisis comparativo de los documentos analizados.

**Instrumentos:** La información se recopiló principalmente de libros, revistas indexadas y tesis de maestría consultadas en repositorios digitales.

### **Fases de la investigación**

Las fases que estructuran la presente investigación, de acuerdo con los objetivos planteados, son las siguientes:

#### **Primera fase: Conceptualización de la disgrafía**

La conceptualización de la disgrafía se inicia en el primer capítulo, en el que se analiza el campo médico-pedagógico: la tendencia neurológica, su evolución en la tendencia cognitiva y su refuerzo en la tendencia grafomotora. Estas tendencias, pertenecientes al campo médico-pedagógico, clasifican la disgrafía como escritura anormal y sugieren que su corrección requiere entrenamiento perceptivo-motriz. Sumado a esto, en esta fase también se busca entender por qué las investigaciones médico-pedagógicas han adoptado el concepto de disgrafía, siendo que esta está directamente relacionada con la escritura y, por lo tanto, se podría pensar que pertenece mayormente al campo pedagógico.

El principal autor en el que se basa el primer capítulo es Julián de Ajuriaguerra, un neuropsiquiatra reconocido por su trabajo en neuropsicología del desarrollo infantil, por

desarrollar herramientas de apoyo para corregir la escritura "defectuosa" y por sus obras *La escritura en el niño* y *La reeducación de la escritura*, en las que plantea la patogenia de la disgrafía y el concepto de disgrafía. Este autor es reconocido también por la creación de la Escala E, que es un conjunto de parámetros mediante los cuales se evaluaba y clasificaba la escritura como normal o disgráfica (defectuosa), una escala que mantiene relevancia en muchas investigaciones sobre el tema.

Sumado a lo anterior, en el capítulo uno surge la segunda inquietud, en la que se busca analizar hasta qué punto se puede considerar que una escritura es normal o anormal. Para esto, se pretende entender, en primer lugar, el concepto de normalidad en la escritura, analizando los parámetros mediante los cuales las posturas médico-pedagógicas clasifican las características de la escritura como adecuada y normal. Para resolver esta inquietud, se analizan las posturas teóricas de Alice Descoedres y Julia Varela, quienes centran su atención en las dificultades en la forma de expresión de ideas o pensamientos y en las dificultades específicas en el aprendizaje; estas dos formas de dificultad son cruciales para definir lo que se considera normal o anormal, ya que toda dificultad se transforma en carencia.

Adicionalmente, mediante el análisis de las tendencias neurológicas, cognitivas y grafomotoras presentadas en este capítulo, se busca entender en qué punto las posturas médico-pedagógicas abordan el sentido de la escritura disgráfica, la conexión entre esta forma de escritura y el pensamiento, y la escritura como huella del ser de quien escribe. Esto permite comprender si la anormalidad, defecto o trastorno con que se define la disgrafía se refiere únicamente a la forma de los trazos o si existen diferencias de pensamiento que se expresan mediante esta forma de escritura.

### **Segunda fase: conceptualización de la disgrafía desde el campo filosófico y pedagógico**

Para trasladar el concepto de disgrafía hacia el campo pedagógico, se analizó la escritura desde algunas posturas filosóficas referentes a la escritura fragmentaria, considerando que la filosofía guarda una relación más estrecha con la pedagogía y con la expresión del lenguaje escrito. Además, se complementaron estas posturas filosóficas con aportes de la grafología y la poesía, en un intento por comprender el sentido de cada trazo y conectar la forma de expresión del pensamiento con la escritura.

La conceptualización de la disgrafía desde el campo filosófico y pedagógico se lleva a cabo en el capítulo dos y en el capítulo tres. En el capítulo dos se plantea la interrogante que conduce a cuestionar si las características que el campo médico-científico considera anormales son, desde otra perspectiva, características de una escritura única que se revela ante los parámetros de la escritura estándar y que está cargada de sentido. De esta inquietud surge la postura que plantea que la disgrafía es una variación de la escritura, es decir, una escritura diferente.

Para resolver esta inquietud, se analiza la escritura fragmentaria con el fin de entender la escritura disgráfica como una forma de escritura que trasciende los parámetros de lo normal, se aleja de la escritura homogeneizada, y se caracteriza por ser inacabada, breve y no lineal. Para realizar este análisis, se recurre a un tipo de pensamiento situado en la genealogía, tomando como base los planteamientos de autores como Barthes y Blanchot, con el fin de enfocar el análisis de la disgrafía en el sentido más que en la forma.

De este modo, al centrarse en el problema del sentido más que en la forma, se requiere analizar el concepto de escritura mediante el método del pensamiento genealógico, el cual cuestiona el origen diferente de los conceptos. Así, las posturas teóricas de estos dos pensadores, basadas en la genealogía, resultan fundamentales en el desarrollo del capítulo dos.

En el capítulo tres se plantea una discusión entre las posturas teóricas que conciben la escritura como resultado de la capacidad, la importancia de las habilidades físicas y mentales, y el valor de la forma, en comparación con las posturas filosóficas referentes a la escritura fragmentaria, que otorgan mayor valor a la originalidad, la multiplicidad de sentido y la individualidad. Esto permite determinar que la escritura trasciende la mera forma, surgiendo de un proceso inacabado y abierto a la mejora constante, por lo que no puede ser calificada como incorrecta.

La discusión del tercer capítulo se centra en analizar cómo el término "trastorno" afecta la detección y la intervención pedagógica para el abordaje de la disgrafía; en comprender cómo los estándares sociales influyen en la ejecución de la escritura (Yubero, 2005); y en examinar la conexión entre la disgrafía y la forma de pensar de quien escribe (Peugeot, 1999). Este capítulo también busca entender la relación entre la escritura convencional y la disgráfica, estableciendo para ello una comparación con la escritura fragmentaria —similar a la disgráfica en cuanto rompe con lo lineal y lo estándar—.

Para el análisis del capítulo tres se emplea el método de la hermenéutica del sentido de Barthes (1977) y el pensamiento genealógico de Blanchot (1969) —ambos autores influenciados por Nietzsche—, cuyas posturas filosóficas permiten concebir la escritura disgráfica como una

forma libre de expresión y una escritura diferente que se rebela contra los parámetros estandarizados.

### **Tercera fase: Elaboración del borrador de la propuesta pedagógica**

Al establecer la disgrafía como una variación de la escritura, surge la inquietud de cómo debe valorarse, pues indudablemente la postura filosófica se conecta con la postura pedagógica mediante el planteamiento de que toda forma de escritura se encuentra en constante evolución y mejora. Entonces, la inquietud resultante en esta fase es cómo lograr esa mejora, cuál es el punto de partida y cuáles son los parámetros más importantes para establecer si la evolución ha sido positiva.

Para intentar resolver estas inquietudes, en el capítulo cuatro se retoma a Peugeot (1999), grafóloga infantil que utiliza el método de la interpretación comparada para analizar la interacción entre los diferentes significantes gráficos y la significación psicológica del movimiento dinámico, inconsciente y personal que la mano realiza al trazar la escritura. De este modo, Peugeot intenta identificar el sentido en la realización del trazo, explicar la estrecha conexión entre la escritura y la personalidad del niño, analizar el proceso más allá del resultado e interpretar la forma de ser del niño para poder comprender su forma de escribir.

Es por esto que, desde el punto de vista de Peugeot, para lograr la mejora se debe tomar como punto de partida la forma de escritura personal, y el análisis de su evolución debe centrarse en parámetros individuales acordes con la necesidad y los avances propios de cada niño.

En el capítulo cuatro, también se busca una manera de poner en práctica las posturas teóricas referentes a la escritura fragmentaria, la conexión entre el pensamiento y la escritura del niño, y su forma de expresión diferente, mediante ejercicios distintos a los que comúnmente se plantean para la corrección de la disgrafía. Para esto, se plantean ejercicios de refuerzo perceptivo-motriz basados en la postura de Peugeot (1999), que posteriormente se complementan con la escritura de palabras, frases y oraciones basadas en la escritura fragmentaria de Barthes (1977) y Blanchot (1969), para finalmente unir todos los ejercicios en rimas basadas en la poesía de Bécquer citada por Penna (1969). Esto permite resaltar la importancia de la multiplicidad en la interpretación de la palabra y la expresión de ideas, pensamientos y emociones de forma natural e íntima, con el fin de interiorizar la escritura, de modo que esta sea el reflejo de la expresión del niño y no una mera imitación guiada exclusivamente por lo considerado estándar.

### **Proceso de selección de los textos**

Adicionalmente, y respecto a la selección de textos, el enfoque metodológico adoptado responde a una intención articulada: construir una visión de la disgrafía alejada de los reduccionismos patologizantes y abierta a su dimensión plural y expresiva.

El Capítulo I se centra en analizar cómo las concepciones médicas o clínicas abordan el concepto de disgrafía desde una perspectiva patologizante, lo cual ha generado una estigmatización transferida al ámbito pedagógico, donde dicha estigmatización produce como efecto la clasificación para luego corregir o reeducar la escritura considerada errónea. Este capítulo examina la génesis histórica y social de esta conceptualización a través de autores clásicos y contemporáneos que abordan la disgrafía desde la experimentación. Además, se

fundamenta en criterios que buscan una comprensión amplia y plural de la disgrafía, para, en un primer momento, comprenderla y, posteriormente, distanciarse de la visión exclusivamente patologizante.

En primer lugar, se eligieron textos que conceptualizan la disgrafía como trastorno desde las tendencias neurológicas, cognitivas y grafomotoras. Esta elección permite abordar el fenómeno desde una perspectiva que enfatiza la complejidad de la expresión escritural, relacionando la escritura con diferentes habilidades y evitando reducirla a una condición exclusivamente médica o psicológica. De este modo, se procura analizar la escritura disgráfica en sus diferentes dimensiones, con el fin de comprender su tratamiento sin recurrir a etiquetas reduccionistas que limiten su interpretación.

En segundo lugar, se privilegió el uso de obras que sitúan el sentido y la pluralidad de interpretaciones en el centro de la reflexión, lo que impide basar los postulados en principios clínicos o psicológicos estrictos. La incorporación de perspectivas filosóficas —aunque sin pretender un análisis filosófico profundo— responde a la necesidad de construir un punto de vista que cuestione y aporte a la interpretación del fenómeno más allá de enfoques restrictivos. Este criterio de selección priorizó referencias que plantean preguntas sobre el sentido, la interpretación y la comprensión de la disgrafía como un proceso integrado en la experiencia humana y social, y no solo como un síntoma o trastorno.

En tercer lugar, la selección se orienta hacia la búsqueda de un conocimiento que facilite una comprensión integral del concepto de disgrafía, atendiendo tanto a sus manifestaciones concretas como a las implicaciones en los ámbitos social, cultural y pedagógico. Se priorizaron

fuentes que muestran cómo se construye la noción de disgrafía desde distintas disciplinas, evidenciando la tensión entre lo considerado normal y anormal, así como las repercusiones de estas construcciones en las estrategias de intervención y en la valoración de la diversidad escritural. De este modo, los textos escogidos enriquecen el análisis desde una perspectiva crítica y plural que guía el desarrollo del capítulo.

Además, la selección de los textos y autores se realizó con un criterio fundamental: privilegiar aquellas obras que, si bien enmarcan la disgrafía dentro de perspectivas médicas, neurológicas, cognitivas y grafomotoras, permiten identificar y cuestionar los mecanismos mediante los cuales se construyen las nociones de normalidad y anormalidad en la escritura. Se optó por autores clásicos y contemporáneos representativos de cada tendencia —como Ajuriaguerra, Dupré, Soubiran, Tajan, Descoedres y Varela— no para reforzar una visión patologizante, sino para deconstruirla y mostrar cómo estas miradas han influido en la conceptualización de la disgrafía como una condición que suele ser medicalizada. Este proceso de delimitación priorizó textos que, desde el ámbito científico, ofrecen una base histórica y teórica sólida acerca del origen del concepto, desarrollando un enfoque interpretativo necesario para una reflexión posterior desde enfoques menos rígidos y normativos.

El capítulo II amplía esa perspectiva al incorporar algunas reflexiones filosóficas y literarias como herramientas que permiten valorar la singularidad y riqueza de la escritura disgráfica. De este modo, ambos capítulos se complementan al integrar miradas dirigidas hacia el análisis para lograr una comprensión más profunda, en la que la diversidad escritural se entiende como un fenómeno cultural, interpretativo y creativo, legitimando su estudio fuera de límites estrictamente técnicos o biomédicos.

Por lo anterior, la construcción del segundo capítulo se realizó mediante la selección de textos que conceptualizan la disgrafía no como una patología, sino como una posible variación de la escritura cargada de sentido y pluralidad expresiva. Para ello, se eligieron autores como Blanchot (1969) y Barthes (1977), reconocidos por su enfoque filosófico-literario al abordar la escritura fragmentaria desde una perspectiva interpretativa e inacabada. Esta aproximación permite entender la disgrafía como una escritura inacabada que está en proceso de mejora, alejando el propósito de esta forma de escritura de la perfección formal para centrarlo en el sentido y su conexión con la forma de ser del niño.

El criterio de selección de los textos responde a la necesidad de valorar obras que privilegian la comprensión, la reflexión y el análisis plural del fenómeno escriturario, ofreciendo una visión ampliada donde la diferencia se entiende como riqueza y no como déficit. En este sentido, se escogieron textos que enfatizan la multiplicidad de sentidos, alejando el concepto de disgrafía de los principios clínicos o psicológicos, y proponiendo una mirada filosófica centrada en la pregunta por el sentido y la interpretación.

La elección de Blanchot y Barthes responde a su capacidad para liberar la escritura de sus determinaciones académicas y normativas, enfocándose en la escritura disgráfica como una manifestación individual, libre y cargada de significado personal. Estos autores permiten explorar el fenómeno desde la discontinuidad, la pluralidad y la variabilidad interpretativa, rechazando la estandarización y promoviendo un enfoque que celebra la diversidad y la multiplicidad.

Finalmente, el criterio de selección se centró en aquellos textos que cuestionan la estandarización escolar y normativa, poniendo en primer plano la voz, la experiencia y el mundo interior de quien escribe. Las obras de Blanchot (1969) y Barthes (1977) se destacan por fomentar la escritura como un acto de libertad y proceso creativo, no solo como un resultado formal. Esto abre un espacio para valorar la diversidad escritural y la autonomía interpretativa.

Así, el proceso metodológico consiste en identificar y utilizar textos que complementen el análisis desde una resistencia a la homogeneización, buscando comprender la disgrafía como una variable expresiva y no como un trastorno, presentando la escritura fragmentaria como posibilidad para plantear un marco conceptual que permita resignificar la singularidad y autenticidad de cada proceso escrito.

Por otro lado, la selección de autores y textos para el capítulo III se basó en una metodología crítica y comparativa, buscando construir un diálogo sustancial que reevalúe la disgrafía. El proceso no fue aleatorio, sino que se aplicó un filtro conceptual para identificar dos grupos de autores cuyas posturas, al contrastarse, permitieran argumentar la tesis central del trabajo. El propósito fue, en primera instancia, comprender y luego cuestionar el origen del problema: la categorización de la disgrafía como un trastorno médico, impulsada por criterios estandarizados y medibles que ignoran la subjetividad y la individualidad.

El primer grupo de autores, que incluye a Haranburu e Ibarra, Portellano, Garcés y Alicia Camilloni, fue elegido precisamente por su representatividad dentro del enfoque médico-pedagógico tradicional. Sus trabajos abordan la disgrafía como una desviación de la norma, un problema que debe ser corregido a través de pruebas de diagnóstico y técnicas de unificación. La

obra de Camilloni (2009), por ejemplo, es crucial para contextualizar el término "estándar" y mostrar cómo su aplicación en la educación ha servido para excluir a los estudiantes que no se ajustan a un modelo preestablecido, estableciendo una barrera inicial contra la escritura diferente.

De igual manera, el segundo grupo de autores, compuesto por Blanchot, Barthes y Nietzsche, fue seleccionado para introducir una perspectiva filosófico-literaria que funcionara como contrapunto. Su elección responde a la alineación directa entre sus conceptos sobre escritura fragmentaria y las características de la disgrafía. Para estos pensadores, la escritura constituye una manifestación del pensamiento en movimiento y un mecanismo de ruptura con la linealidad y coherencia absolutas impuestas por la normativa social. Al adoptar sus postulados, este trabajo reinterpreta la aparente desorganización de la escritura disgráfica no como un defecto, sino como un acto de resistencia expresiva y una forma legítima de manifestación personal.

Cabe resaltar que la inclusión de Peugeot (1999) actúa como un puente entre ambos campos, ofreciendo un respaldo grafológico que valida la conexión entre el trazo irregular y el mundo interior del niño. Su trabajo vincula la escritura con la afectividad y el carácter, sugiriendo que los rasgos gráficos que la medicina clasifica como disgráficos reflejan en realidad una experiencia subjetiva y un proceso cognitivo particular. De este modo, el conjunto de autores conforma un sistema de triangulación metodológica que permite deconstruir la noción de disgrafía como trastorno para reconstruirla, desde una perspectiva alternativa, como manifestación legítima de la diversidad humana.

Por lo tanto, para el desarrollo del capítulo IV, el proceso de selección de autores se guió mediante un filtro conceptual orientado a redefinir la disgrafía, alejándola del diagnóstico de trastorno para conceptualizarla como una variación de la escritura. Este enfoque crítico exigió trascender la perspectiva tradicional, centrada en las habilidades perceptivo-motrices, y buscar fuentes que validaran la escritura como una manifestación compleja del ser. En este sentido, la selección no se limitó a un único campo de estudio, sino que se orientó a establecer un diálogo interdisciplinario que permitiera construir un marco teórico coherente y aplicable.

Para fundamentar esta premisa, se seleccionó a los filósofos y teóricos Blanchot, Barthes y Nietzsche, cuyo trabajo sobre la escritura fragmentaria y el aforismo rompe con el paradigma de la escritura lineal y homogénea. Sus posturas son esenciales porque argumentan que la escritura es un reflejo del pensamiento en constante devenir y de la experiencia personal, lo que permite reinterpretar la escritura disgráfica no como un defecto, sino como una expresión auténtica y válida. Esta base filosófica constituyó el primer pilar de la investigación, ofreciendo una justificación teórica para valorar la diferencia en la escritura de los niños.

A partir de este fundamento, se incorporó la perspectiva de la grafóloga Jacqueline Paget. Su obra fue crucial para validar el vínculo entre la escritura disgráfica, el carácter y la personalidad del niño, aportando un sustento aplicado que refuerza la idea de que las particularidades gráficas poseen una dimensión personal y no solo mecánica. Su crítica a la estandarización y su énfasis en el valor de la observación directa como herramienta de comprensión se alinean con la propuesta de este trabajo, permitiendo un enfoque más holístico y humano en la intervención.

Finalmente, la pedagogía liberadora de Freire (1967) se convirtió en el filtro pedagógico para estructurar la propuesta. Su rechazo a la "educación bancaria" y al "adiestramiento" proporcionó la hoja de ruta para diseñar ejercicios que promuevan la autorreflexión y la libre expresión, en lugar de la repetición mecánica. La obra de Freire fue indispensable para trasladar los conceptos filosóficos y grafológicos a un modelo educativo que empodera al niño, lo anima a valorar su singularidad y a construir un vínculo más consciente y personal con la palabra escrita.

Asimismo, la selección de autores y textos para la propuesta pedagógica se justifica por un enfoque metodológico que busca trascender la visión tradicional y mecánica de la disgrafía. La meta principal es redefinir este concepto, pasando de un problema motor a una variación de la escritura que refleja la individualidad y el mundo interior del niño. Esta perspectiva exige una base teórica que no se limite a la corrección, sino que abrace la complejidad del acto de escribir. Por ello, se escogieron autores que, desde la filosofía, la grafología y la pedagogía, validan esta visión holística.

Por ende, el proceso de selección fue guiado por la necesidad de construir una propuesta práctica y coherente. La obra de Jacqueline Peugeot fue esencial para establecer el vínculo entre la escritura irregular y la personalidad del niño, lo que legitima la propuesta desde una base aplicada. Los planteamientos de Blanchot, Barthes y Nietzsche sobre la escritura fragmentaria se eligieron para proveer el sustento filosófico que permite valorar la originalidad y el sentido del escrito por encima de su forma. Finalmente, la poesía de Bécquer se seleccionó como herramienta práctica ideal, ya que su lenguaje sencillo y musicalidad facilitan la libre expresión, el ritmo y la conexión emocional, elementos clave que esta propuesta busca reforzar en los niños.

Así pues, el filtro principal para seleccionar a estos autores fue la necesidad de romper con la visión médico-pedagógica de la disgrafía y reconducir el concepto hacia el campo pedagógico. La propuesta buscó un enfoque que no se limitara a la corrección de errores, sino que valorara la escritura como un proceso dinámico y una forma de expresión personal. De este modo, se optó por una triangulación interdisciplinaria que permitiera construir una base teórica sólida y coherente, integrando perspectivas de la grafología, la filosofía y la pedagogía.

Este filtro de valoración cualitativa y flexibilidad pedagógica guio la elección de cada autor. Por un lado, la obra de Peugeot fue seleccionada por su énfasis en la observación directa y en la estrecha relación entre la escritura, la personalidad y el movimiento del niño. Esta perspectiva permitió sentar las bases para una valoración flexible, que prioriza el avance individual sobre la norma. Por otro lado, las ideas de la escritura fragmentaria de Blanchot y Nietzsche fueron clave para liberar al niño de la presión de producir textos extensos y perfectos, mientras que la pedagogía de Freire aportó el marco para una enseñanza centrada en la autorreflexión y el proceso, en lugar del adiestramiento. Finalmente, la poesía de Bécquer constituyó el filtro que proporcionó una herramienta práctica para integrar todos estos elementos, facilitando la expresión emocional y el desarrollo de un ritmo propio de escritura.

Adicionalmente, se aclara que este trabajo representa un primer acercamiento en la investigación de la disgrafía desde una perspectiva filosófica humanista y pedagógica, por lo que es necesario reconocer sus límites inherentes. Su enfoque teórico requiere de un sustento empírico directo que permita comprender cómo niños, docentes y terapeutas experimentan la disgrafía en contextos reales, con el fin de enriquecer su aplicabilidad práctica.

En síntesis, este trabajo busca redefinir la escritura disgráfica como un derecho a la diferencia, no como un trastorno, y rechaza la idea de que no pueda adaptarse a las exigencias de uniformidad. Además, invita a construir espacios donde todas las grafías, en su diversidad, sean reconocidas como aportes esenciales a la riqueza del lenguaje. Lejos de cerrar el debate, pretende ser un insumo reflexivo en un diálogo colectivo que apenas comienza, sosteniendo que la verdadera transformación surge cuando se comprende que cada trazo, por irregular que sea, es portador de una voz única que merece ser escuchada.

### Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo de este trabajo, se ha demostrado que la disgrafía trasciende la categoría de trastorno del aprendizaje para revelarse como una cuestión epistemológica y pedagógica de primer orden. Reconocerla como una forma legítima de expresión escrita no constituye un simple cambio terminológico, sino un giro radical que conlleva implicaciones profundas para la comprensión del lenguaje, el acto de aprender y el quehacer docente.

En primer lugar, la redefinición de la disgrafía posee una implicación epistemológica fundamental: desplaza el concepto de escritura del dominio exclusivo de las ciencias médicas y la medición estandarizada, para reinstalarlo en el terreno de las humanidades y la pedagogía. Este desplazamiento cuestiona la noción de una "normalidad" gráfica universal y, en su lugar, valora la diversidad cognitiva y expresiva como componente inherente al desarrollo humano. Al adoptar el marco de la escritura fragmentaria (Blanchot, Barthes), se comprende que la aparente irregularidad del trazo disgráfico no es un error, sino la huella de un pensamiento que opera de manera no lineal, orgánica y profundamente personal. Esto implica aceptar que existen múltiples modos de habitar el lenguaje y que la legibilidad no debe supeditarse a una estética homogenizante.

Desde una perspectiva epistemológica, este desplazamiento conceptual de la disgrafía —de trastorno a variación escritural— cuestiona los fundamentos del paradigma médico-pedagógico que ha dominado su comprensión. Implica reconocer que la noción de

"normalidad" en la escritura no es un universal biológico, sino una construcción sociohistórica. Al adoptar un marco teórico que valora la fragmentación, la individualidad y el sentido por encima de la forma estandarizada, esta investigación no solo redefine un concepto, sino que propone una epistemología alternativa para las dificultades de aprendizaje: una que se sitúa en la intersección entre la filosofía del lenguaje, la crítica literaria y la pedagogía, y que prioriza la voz del sujeto sobre la prescripción normativa.

Las implicaciones pedagógicas de esta reconceptualización son profundas y demandan una transformación en la práctica docente. Lejos de aplicar protocolos correctivos homogéneos, el educador está llamado a convertirse en un acompañante reflexivo, un intérprete de las manifestaciones gráficas que revelan la singularidad del pensamiento infantil. Esto requiere desarrollar una mirada diagnóstica cualitativa, capaz de leer en la irregularidad del trazo no un déficit, sino un estilo cognitivo y expresivo particular. La práctica en el aula debe transitar de la ejercitación mecánica a la creación de ambientes ricos en estímulos sensoriales, emocionales y lingüísticos, donde la escritura emerja como un acto de comunicación auténtica y no como una mera destreza motriz.

Se desprende, por tanto, una transformación ineludible en la práctica docente. Este nuevo enfoque exige al educador:

Transitar de corrector a facilitador: El rol del docente ya no es el de un técnico que aplica protocolos para normalizar la escritura, sino el de un mediador sensible que

interpreta la lógica interna de cada trazo, comprende su conexión con el mundo interior del niño y diseña estrategias a la medida de su singularidad expresiva.

Priorizar el proceso sobre el producto: La evaluación deja de centrarse en el resultado final (la hoja limpia y uniforme) para valorar el proceso de significación. Un ejercicio se considera exitoso si el niño logró conectar una emoción con una palabra, si mejoró la fluidez de su trazo al sentirse en confianza, o si encontró alegría en el acto de escribir, con independencia de la perfección formal.

Implementar una evaluación cualitativa y narrativa: Se propone sustituir las pruebas estandarizadas por instrumentos como bitácoras de observación, portafolios y registros anecdóticos que capturen la evolución de la escritura en paralelo con el desarrollo de la personalidad y la autoconfianza del estudiante.

Finalmente, este cambio de paradigma reclama una reorientación en la formación de maestros. Es imperativo que los programas de formación docente:

- Incorporen perspectivas críticas sobre la patologización de las diferencias en el aprendizaje, examinando los fundamentos históricos y sociales que han medicalizado las variaciones en el desarrollo.

- Integren saberes provenientes de la filosofía del lenguaje, la grafología humanista y la estética para ampliar la mirada sobre la escritura más allá de los métodos técnicos, permitiendo una comprensión multidimensional del acto escriturario.
- Desarrollen competencias para la observación cualitativa y el diseño de intervenciones pedagógicas flexibles que honren la diversidad en el aula, priorizando la construcción de vínculos significativos con cada estudiante sobre la aplicación de protocolos estandarizados.

Este nuevo enfoque exige, a su vez, una reorientación en la formación inicial y continua del profesorado. Los programas de pedagogía deben incorporar saberes que tradicionalmente han sido marginales, como la grafología comprensiva de Peugeot, la filosofía de la escritura fragmentaria y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Formar maestros bajo esta luz implica prepararlos para: 1) cuestionar críticamente los instrumentos estandarizados de evaluación; 2) diseñar estrategias didácticas flexibles que honren la diversidad gráfica; y 3) establecer una relación pedagógica basada en la confianza y el respeto por los tiempos y modos de expresión de cada estudiante. Solo así la escuela podrá erigirse como un espacio genuinamente inclusivo, donde la disgrafía deje de ser una etiqueta patologizante para convertirse en una más de las múltiples formas de habitar el lenguaje escrito.

En definitiva, comprender la disgrafía como una forma de expresión no constituye solo un acto de justicia epistemológica hacia los niños, sino un paso necesario hacia una pedagogía más ética, inclusiva y humanizante, donde la escritura sea, por encima de todo, un puente hacia la libertad de ser uno mismo.

El análisis de los capítulos, como se presenta en el documento 1, corrobora y enriquece esta perspectiva. En el capítulo I se evidenció que la disgrafía se vincula con el pensamiento y la expresión personal, y que su conceptualización como trastorno desde la neurología ignoró el sentido y la creatividad de la escritura infantil. El capítulo II planteó la hipótesis de que la disgrafía constituye una forma de escritura diferente entrelazada con la expresión y el pensamiento, demostrando, mediante el análisis de la escritura fragmentaria de Barthes y Blanchot, que esta lucha contra la linealidad, la coherencia convencional y la homogeneización prioriza la libertad expresiva. El capítulo III representó un esfuerzo sólido por replantear la disgrafía, desvinculándola de su conceptualización como trastorno, donde la incorporación de las reflexiones de Peugeot aportó una valiosa dimensión psicológica y afectiva. El capítulo IV presentó una propuesta pedagógica concreta, articulada en fases, que se distancia del enfoque correctivo para acercarse a una intervención holística que trabaja lo emocional, cognitivo y rítmico, utilizando herramientas como la poesía de Bécquer para conectar con el mundo interior del niño. Esta propuesta, si bien es teóricamente robusta y está fundamentada en marcos filosóficos y literarios, requeriría para su aplicación de docentes formados en enfoques pedagógicos flexibles y con sensibilidad hacia la diversidad, así como de una

validación empírica en contextos educativos diversos. Como consideración final, se sugiere para futuras investigaciones una mayor articulación con las políticas educativas y los estándares de competencia del Ministerio de Educación Nacional, a fin de garantizar la aplicabilidad de la propuesta en contextos reales.

### Lista de Referencias o Bibliografía

- Ajuriaguerra, J. (1963). La escritura del niño. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 28(2), 209–228. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v28n2/v28n2a09.pdf>
- Ángulo, V., & Arenas, D. (2016). Dificultades de escritura en el contexto escolar chileno: abordaje de terapia ocupacional y la utilización de estrategias de integración sensorial. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*.  
<https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/41944>
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1977). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI Editores.
- Bécquer, G. A. (2001). *Rimas y leyendas*. Pehuén Editores.  
[https://bibliotecafreimartinsarmiento.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/rimas\\_y\\_leyendas.pdf](https://bibliotecafreimartinsarmiento.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/rimas_y_leyendas.pdf)
- Blanchot, M. (1969). Nietzsche y la escritura fragmentaria. En *El diálogo inconcluso* (pp. 227–255). Gallimard.
- Camilloni, A. R. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), \*3\*(3).  
[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf)
- Chadwick, M., & Condemarín, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Antonio Machado.

- Colegio IED República de Colombia. (2022). *Informe de resultados del proyecto de expresión escrita creativa*. Archivo institucional.
- Descoedres, A. (1936). *La educación de los niños anormales*. El análisis de Michel Foucault. Revista UdeA.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9847/9046/>
- Dupré, E. (1909). Contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. *Revista de la Facultad de Medicina*.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/62567/65753>
- Estacio Cedeño, R. L., Toapanta Tonato, S. L., Quevedo Arnaiz, N. V., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategia para mejorar la disgrafía en los niños de cuarto año de la escuela Francisco de Orellana, Orellana, Ecuador. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(2), 231–244.  
<https://www.redalyc.org/journal/5646/564677539006/html/>
- Estrada, M. D. (2006). *Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*.  
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJES/Enciclopedia%20del%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20grafomotores%20-%20M%20Dolores%20Rius%20-%20libro.pdf>
- Fernández, R., & González, L. (2020). *La escritura diferente: miradas críticas sobre la disgrafía*. Editorial Praxis Educativa.
- Fink, E. (2019). *La filosofía de Nietzsche*. <https://archive.org/details/la-filosofia-de-nietzsche-eugen-fink>

Freire, P. (1967). *La pedagogía de los oprimidos*. Tierra Nueva.

Garcés, M. (2013). *La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual*. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53725662004.pdf>

García, M. (2020). *Escritura y expresión personal en la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

González-Agulló, L., Rodríguez-Sánchez, M., & Lapinet-Azuaga, J. L. (2021). *Disgrafía en los procesos educativos*. Portal de la Ciencia.

<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/295/577>

González-Bustos, J. L., Moraleda, E. R., Sáez, M. C., & Iglesias, M. T. R. (2021). Intervención psicomotriz en un alumno con disgrafía: estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(1), 1–15.

<https://www.revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/11197/12766>

Guilmain. (1971). \*L'activite Psycho-Motrice De L'enfant. Son Evolution Jusqu'a 12 Ans\*. Vignie.

Guzmán, A. (2012). *Habilidades grafomotoras*. Paidós.

<https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/55c160d1-4aa1-49a7-95c5-2de09708063b/content>

Haranburu & Ibarra. (2019). *Disgrafía: diagnóstico y tratamiento*. ResearchGate.

Jiménez, J. R. (2012). *Leyendas*. Alianza.

- López, A., & Ramírez, C. (2019). Variaciones en la escritura inicial: un estudio en contextos escolares bogotanos. *Revista Colombiana de Educación*, 44(3), 89–107.
- Martínez, P. (2021). Escritura y subjetividad: más allá de la forma establecida. *Revista Iberoamericana de Estudios Pedagógicos*, 18(2), 67–84.
- Martínez Giraldo, E. (2022). *Diseño de herramienta de apoyo para mejorar la escritura en niños entre los seis y ocho años con disgrafía*. Estudio de caso en escuelas públicas del municipio de Marinilla [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio RedCol.  
[https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANBUENAV2\\_c9e1d178a8fff51e54320d9ae7f9cc34](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANBUENAV2_c9e1d178a8fff51e54320d9ae7f9cc34)
- Mogollón Sánchez, A. M., Martínez Miranda, N., & Aguilera Carpetta, Y. (2025). Efectividad de un método inclusivo para la reeducación de disgrafía en estudiantes entre seis y siete años en dos instituciones de Bogotá, 2023-2024. *Revista Entropía Educativa*, 3(4), 16–32.  
<https://revista.entropiaeducativa.com/index.php?action=articulo&idEnvio=26>
- Peugeot, J. (1999). *El conocimiento del niño por la escritura: El estudio grafológico de la infancia y sus dificultades*. Biblioteca Nueva. <https://public-digitaliapublishing-com.ezproxy.biblored.gov.co/viewepub/?id=4622>
- Penna, M. (1969). Las Rimas de Bécquer y la poesía popular. *Revista Filología Española*, 187–215.
- Portellano, J. A. (1988). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. CEPE.

Rivas, R. M., & Fernández, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Pirámide.

Ruegger, C. (2018). *Saber y conocimiento del cuerpo: la construcción de la psicomotricidad en Uruguay su enseñanza en la Universidad de la República* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20052>

Soubiran, G. (1948). *Psicomotricidad y relajación psicósomática*.

<https://www.buscilibre.com.co/libro-psicomotricidad-y-relajaciin-psicosomatica/9788486215187/p/36683334>

Suárez, B. (2008). El Desafío de la escritura, en busca de la grafomotricidad. *Dialnet*, 5–16.

Suntaxi Toapanta, Y. L. (2023). *Estudio de caso sobre incidencia de disgrafía en aprendizaje de lengua y literatura en sexto de básico* [Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Digital UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26146>

Taján, A. (1984). *La Grafomotricidad*. Marfil S.A.

<https://es.scribd.com/document/685294428/TAJAN-Alfred-La-grafomotricidad-OK>

Vallés, A. (2020). *Dificultades de Aprendizaje*.

<https://es.scribd.com/document/477363487/Dificultades-de-Aprendizaje-Antonio-Valles-Arandiga>

Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta.

Veintimilla Martínez, J. D., & Barba Gallardo, L. G. (2023). La disgrafía y sus impactos en el aprendizaje de los niños. *Pentaciencias*, 5(4), 1–13.

<https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/869/1191>

Wallon, H. (1964). *Los orígenes del carácter en el niño: Los preludios del sentimiento de personalidad*. Lautaro.

Werlich. (1975). Propuesta para la determinación de los tipos de textos.

[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000100010](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100010)

Yubero, S. (2005). *Psicología social, cultura y educación, socialización y aprendizaje social*.

Pearson Educación.