UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

García Pujol, Mar. *Com contribueixen les propostes d'aula a l'emergència de l'escriptura dels infants?*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Infantil). 12 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336507

under the terms of the CC BY-SA license.

COM CONTRIBUEIXEN LES PROPOSTES D'AULA A L'EMERGÈNCIA DE L'ESCRIPTURA DELS INFANTS?



MAR GARCÍA PUJOL

Durant les pràctiques del grau en Educació Infantil a l'aula d'I3 de l'Escola La Serreta situada a Alella es van observar diverses propostes relacionades amb l'aprenentatge inicial de l'escriptura.

Aquest article pretén compartir algunes d'aquestes propostes d'aula relacionades amb l'escriptura amb la resta de la comunitat educativa.

During the practicum for the Early Childhood Education degree in the I3 classroom at La Serreta School in Alella, several activities related to the initial learning of writing were observed.

This article aims to share some of these classroom activities related to writing with the rest of the educational community.

Paraules clau

- Escriptura
- Psicomotricitat fina
- Coordinació oculomanual
- Traç

Mar García Pujol

Treball de fi de Grau - juny

Tutora: Anna Martínez Sánchez

Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Educació Infantil

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

A continuació es troba un petit recull de propostes enfocades en l'aprenentatge inicial de l'escriptura que es van dur a terme a l'aula d'Infantil 3 de l'escola La Serreta, observades i analitzades des d'una visió pedagògica.

Escrivim les inicials a la pissarra

A la primera proposta d'aproximació a l'escriptura es van proporcionar diversos guixos de colors als nens i a les nenes i se'ls va animar a escriure lletres a la pissarra de l'aula. La consigna de la proposta va ser escriure la inicial del nom, ja que es tracta d'un aspecte que s'havia treballat anteriorment amb la narració en gran grup d'un llibre on apareixien les inicials de tot l'alumnat de l'aula.

Els nens i les nenes van mostrar una gran motivació enfront aquesta proposta i van començar a dur a terme les seves lletres de manera individual i no només això, sinó que també les van estar ensenyant a la resta de companys i companyes amb frases com "mira aquesta és la meva" o bé "la meva es fa així".

Aquest moment compartit amb els companys i les companyes va permetre que es fixessin en altres lletres i no tan sols en la de la seva pròpia inicial. Tot i això, una nena de l'aula no estava participant en la proposta, mentre tots els

infants participaven activament ella observava des de la distància amb el guix a la mà.

Quan vaig observar que no s'estava acostant tot i el convit d'un company vaig decidir acostar-me i intervenir:

–Què passa? No vols escriure la teva inicial?
–És que... no sé com es fa.
–Quina és la teva inicial?
–La ena, però no sé com s'escriu.

Llavors vaig decidir escriure jo la lletra a la pissarra mentre verbalitzava:
–Puja, baixa, puja.

Després d'aquest modelatge, la nena va agafar el guix i va escriure la lletra correctament mentre repetia en veu alta:
–Puja, baixa, puja.

Després es va girar amb un gran somriure i va dir:
–Ja sé fer la meva!

Figura 1

Escrivint de la inicial



Nota. Elaboració pròpia

I de sobte l'expressió de tristor que es podia percebre mentre observava a la resta d'infants escriure les seves inicials havia desaparegut. La raó és que es va convertir en una expressió d'emoció en veure que ella també era capaç d'escriure la seva inicial.

Això es deu al fet que l'escriptura de la pròpia inicial no es tracta tan sols de traçar una lletra sobre la pissarra. Sánchez-Romero (2010) ens parla de la importància identitària que té el nom propi pels nens i per les nenes atorgant-li un gran sentit emocional. A més, l'autora ens parla de com l'escriptura de la inicial del seu nom té un paper rellevant en la creació de la seva **identitat** afirmant que la fan seva.

> "Muy pronto los niños hacen suya la inicial de su nombre, diciendo que es *su letra*" (Sánchez-Romero, 2010, p.2).

Aquesta nena va necessitar un modelatge senzill per a poder dur a terme l'escriptura de la inicial. Llavors em vaig preguntar: quins aprenentatges previs s'havien dut a terme a l'aula per a poder arribar a aquest resultat? A continuació es poden veure propostes que afavoreixen el desenvolupament de destreses necessàries.

Psicomotricitat fina a racons

A l'aula es vetllava per fomentar l'autonomia dels infants i és per això que no totes les propostes educatives que es van dur a terme eren de caràcter dirigit.

Tot el contrari, cada matí es duia a terme una entrada a l'aula calmada on els nens i les nenes trobaven diversos racons preparats a l'aula.

Era completament lliure l'elecció d'on i amb qui anar a cada racó així com el temps d'estada.

El racó d'aquesta observació es va programar pensant amb complir l'objectiu pedagògic de desenvolupar la **psicomotricitat fina**.

Això és perquè la psicomotricitat fina, tal com ens diu Guanoluisa et al. (2024) és un dels pilars de l'Educació Infantil, ja que permet el desenvolupament de diverses àrees com ho són el desenvolupament físic i el desenvolupament cognitiu. A més afavoreix l'autonomia i autoconfiança.

Figura 2

Racó de psicomotricitat fina



Nota. Elaboració pròpia

Aquest racó d'aprenentatge va cridar molt l'atenció del infants. Es van mostrar motivats i motivades enfront la proposta i van deduir de manera completament autònoma el funcionament dels diversos materials que s'hi presentaven.

Tots i totes van ser capaços de dur a terme les diverses propostes que s'hi presentaven, desenvolupant gràcies a aquestes la **psicomotricitat fina**, la **pinça** i la **coordinació oculomanual**.

Em va cridar especialment l'atenció veure com un nen de l'aula va fer servir els palets de fusta, instrument al qual la resta de nens i nenes no havien prestat gens d'atenció.

Aquest nen va agafar els palets i va ser capaç de sostenir-los amb una única mà mentre que amb l'altra col·locava una boleta entre l'espai resultant dels dos palets.

Figura 3

Sostenint la boleta amb els palets



Nota. Elaboració pròpia

Podem veure com per a dur a terme aquest gest el nen va haver de desenvolupar suficient força a la mà per a col·locar els dos palets de manera estàtica generant un espai que va calcular que podia ser similar al d'una boleta. Alhora, va ser capaç de mantenir la posició prou temps per agar una boleta amb l'altra mà i col·locar-la entre els dos palets coordinant la visió amb el moviment (coordinació oculomanual).

Ardanaz (2009) ens parla de la coordinació oculomanual referint-se a ella com la capacitat de dur a terme moviments amb la mà que concordin amb el que es veu a través del sentit de la vista.

Aquestes habilitats seran molt útils posteriorment, ja que com menciona Guanoluisa et al. (2024) el domini de la psicomotricitat fina amb habilitats com la coordinació oculomanual serà necessària per a l'aprenentatge de l'escriptura, ja que permetrà a l'infant sostenir el llapis, controlar la pressió i formar lletres.

> "Una vez adquirida una buena coordinació viso-manual, el niño podrá dominar la escritura." (Arndanaz, 2009, p. 4)

Traços per decorar l'escola

A Infantil 3 es treballava la descoberta de l'entorn i les estacions de l'any. És per això que els infants de l'aula van elaborar decoracions per l'escola amb els colors característics de les estacions.

Durant aquestes elaboracions, els nens i les nenes van tindre l'oportunitat de treballar un dels aspectes més importants per a l'aprenentatge inicial de l'escriptura: el **traç**.

A la primera proposta, els nens i les nenes van pintar un mural fent servir pintura amb els colors de la tardor i pinzells. Van haver de dur a terme diversos **traços verticals**.

Figura 4

Duent a terme traços verticals



Nota. Elaboració pròpia

Més tard, duent a terme sortides per descobrir l'entorn, els infants van observar canvis que ens anunciaven l'inici d'una nova estació. Un cop introduït l'hivern a l'aula vam decidir dur a terme una nova decoració per a l'escola. Amb l'elaboració d'aquesta nova decoració els nens i les nenes van poder treballar el **traç horitzontal**. A través d'elaboracions individuals fent servir els mateixos estris i materials que a la proposta anterior.

Figura 5

Duent a terme traços horitzontals



Nota. Elaboració pròpia

Sarabía (2008) ens parla de la importància que a l'escola es duguin a terme propostes d'aprenentatge del traç vivencials i motivadores. Sobretot destaca la importància de no presentar propostes d'aprenentatge mecànic.

Aquestes propostes van ser molt encertades per a treballar el traç, ja que van ser significatives pel fet de tindre un sentit real pels infants i estar contextualitzades. Tot això va permetre augmentar la motivació dels nens i de les nenes en les propostes.

> "La motivación en el aprendizaje es algo primordial y no se aprende lo mismo estando motivados que desmotivados" (Sarabia, 2008, p.4)

Sarabia (2008) deixa clar que dels tipus de traç que podem desenvolupar a l'etapa d'educació infantil, el traç vertical continuat i el traç horitzontal continuat són els dos tipus que recomana desenvolupar als tres anys. A més, destaca que és el traç vertical continuat el primer que recomana desenvolupar, així com es va presentar a la proposta esmentada.

Direccionalitat amb cotxes

Per a continuar treballant l'escriptura de la inicial del nom propi es va plantejar una proposta vivencial on els infants van tindre l'oportunitat de sortir de l'aula.

La proposta va consistir a resseguir la lletra de la seva inicial amb un cotxe de joguina. Per fer-ho, la mestra va escriure al terra del pati de l'escola les inicials dels nens i de les nenes de l'aula.

A continuació els hi va repartir cadascú un cotxe de joguina. La consigna va ser repassar la inicial amb el cotxe.

Quan van començar a dur a terme la proposta em vaig adonar que alguns infants van començar a resseguir la inicial des del punt contrari, és a dir, duien a terme el traç des del punt final de la lletra cap al punt inicial.

Aquest moviment invers en l'escriptura de la inicial estava relacionat amb la **direccionalitat**, que es tracta d'un dels aspectes més importants a desenvolupar quan parlem d'aprenentatge inicial de l'escriptura.

Va ser llavors quan vaig decidir modelar i explicar a través de paraules quin era el punt d'inici de l'escriptura de les inicials. Això va permetre que els nens i les nenes duguessin a terme l'escriptura resseguida de la lletra amb la direcció correcta.

Morocho (2017) descriu la direccionalitat com els moviments que es duen a terme durant l'escriptura, que han de seguir sempre l'ordre d'esquerra a dreta. Per a poder desenvolupar la direccionalitat cal tindre força assolides destreses com la **lateralitat**, l'**orientació espaial** i l'**esquema corporal**.

> "Es importante el aprendizaje de la direccionalidad en las grafías, la misma que, permite el desarrollo adecuado para discriminar, diferenciar y reconocer las letras como signos gráficos. (Sánchez, 2020, p.3)

I és que com diu Morocho (2017) la direccionalitat és un aspecte que cal que, com a docents, tinguem en compte a l'aula per a poder ajudar als nens i a les nenes a desenvolupar l'escriptura. Per a desenvolupar-la cal dur a terme propostes lúdiques o jocs que promoguin el desenvolupament de la coordinació oculomanual, la psicomotricitat i la creativitat perquè l'infant defineixi l'esquerra i la dreta del seu cos.

Figura 6

Resseguint la inicial



Nota. Elaboració pròpia

Discriminació visual, vocals i linealitat amb peces imantades

A una estona de racons a l'aula vam dur a terme un racó dirigit on els nens i les nenes es van trobar petites pissarres de guix i peces imantades amb forma de lletres.

La mestra va anar escrivint a la pissarra el nom dels nens i de les nenes que acudien al racó. La consigna va ser buscar les lletres imantades per formar el seu nom sota el nom escrit. D'aquesta proposta van sorgir diverses situacions que em van cridar l'atenció:

Figura 7

Lletres a l'atzar



Nota. Elaboració pròpia

En primer lloc, una nena va col·locar peces de lletres de manera aleatòria, però que corresponien al nombre de lletres que contenia el seu nom.

Observant-la em vaig adonar que havia pres consciència del fet que el seu nom escrit tenia una sèrie de característiques observables diferents de la de la resta de noms. Havia vist que, l'escriptura del seu nom tenia una llargària concreta i estava composat per una quantitat concreta de lletres.

Per tant, podia afirmar que aquesta nena sabia que el seu nom és un element que es podia percebre visualment de manera escrita i que era diferent que la resta de paraules i noms escrits.

Ferreiro i Teberosky (1979) parlen del que anomenen la "**longitud sonora del nom**" (p.5). Es tracta de com l'infant comprèn que el seu nom té una quantitat concreta de caràcters i que tots aquests són necessaris per a poder formar el nom escrit.

Tot i això, la nena no va identificar correctament les lletres, aspecte relacionat amb la **discriminació visual**. Ja que ella tenia el seu nom escrit a la pissarra, però a l'hora de buscar la mateixa lletra d'entre el munt de peces, no va ser capaç de trobar la mateixa. En comptes d'això, en va agafar altres diferents i les va col·locar a sota de les ja escrites.

Fernanda i Astrid (2022) ens parlen que el sitema visual està format per tres àrees: l'agudesa visual, l'eficiència visual i la **interpretació de la informació**. A questa última àrea s'inclou la percepció visual.

> "La percepción visual (...) es la capacidad de discriminar, reconocer, interpretar y agrupar estímulos provenientes del exterior." (Fenanda i Astrid, 2022, p.26)

Aquestes mateixes autores fan èmfasi en el fet que la percepció visual és un dels elements més importants en l'aprenentatge de l'escriptura. Destaquen que els infants que presenten dificultat en la discriminació visual presenten dificultat a l'hora de dur a terme emparellaments.

Finalment, cal destacar que la nena no va col·locar les lletres en la direcció correcta, sinó que va col·locar la majoria de manera invertida. Per tant, va dur a terme una **rotació de les lletres sobre l'eix vertical.**

Figura 8

Primer les vocals



Nota. Elaboració pròpia

El cas d'aquesta altra nena em va cridar l'atenció. Això és perquè ella es va centrar principalment en les **vocals** del seu nom. Va anar buscant i col·locant a la posició correcta les peces amb forma de A mentre verbalitzava "la A" i assenyalava amb el dit les peces.

Llavors va verbalitzar "ja està" mentre mirava a la mestra deixant clar que considera finalitzada la proposta. La mestra la va animar a seguir buscant d'entre les peces magnètiques altres lletres que apareixien escrites a la seva pissarra i que, per tant, formaven part del seu nom.

Va ser llavors quan ella es va adonar que li faltava completar el seu nom amb altres lletres i va començar a omplir els forats de la paraula amb les peces corresponents a les consonants.

Aquest acte no va ser casual, ja que en l'aprenentatge de l'escriptura les vocals són més fàcils d'aprendre que les consonats. Agudelo-Montolla et al. (2020) ens parla de com els infants des dels dotze mesos duen a terme oposions entre vocals i consonats. En l'àmbit fonètic i fonològic, les consonants són més difícils de reproduir i, per tant, els infants duen a terme reproduccions de vocals. Concretament, les primeres són de la A, la E i la I.

Aquest fet fa pensar sobre com les vocals tenen un paper clau en l'aprenentatge de l'escriptura, ja que són els fonemes més coneguts pels nens i per les nenes. Com a docents hem de tindre en compte aquest fet per a poder programar segons l'evolució de l'aprenentatge les propostes de l'aprenentatge d'escriptura.

I és que García (2013) presenta diverses metodologies d'aprenentatge de l'escriptura, però totes coincideixen en el fet que l'aprenentatge de les vocals sempre és previ al de les consonants.

Mètode sintètic alfabètic:
"Primero se enseña las vocales seguido de las consonantes." (García, 2013, p.11)

Mètode sintètic fonètic:
"Primero las vocales (...) i después con consonantes" (García, 2013, p.11)

Mètodes elàstics o mixtes:
"Después se introducen las vocales. Y por último, las consonantes" (García, 2013, p.13)

Tenint en compte l'ordre dels mètodes emprats per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura al llarg del temps, es pot afirmar que l'aprenentatge de les vocals és clau per a l'escriptura i que, posteriorment amb l'aprenentatge de les consonants els infants podran dur a terme l'escriptura de paraules.

Figura 9

Nom desordenat



Nota. Elaboració pròpia

Aquesta nena estava duent a terme la proposta tal com estava programada. Quan va veure el seu nom escrit a la pissarra va ser capaç de trobar les peces corresponents a les lletres del seu nom de manera autònoma.

També les va col·locar al lloc correcte tenint en compte la ubicació de les lletres al nom escrit per la mestra. Finalment, quan la mestra va preguntar "Quina paraula has fet?" referint-se a la composició de lletres imantades, la nena va verbalitzar "El meu nom".

Per tant, aquesta nena va ser capaç d'identificar que el seu nom té una forma escrita corresponent i diferent de la resta de paraules i noms.

A més, va saber quines lletres conformaven el seu nom.

Després, va demanar escriure de manera autònoma el seu nom. Va agafar un guix i va escriure totes les lletres del seu nom, però desordenades.

En comptes de "NIA" va escriure, en primer lloc, la lletra A seguida de la lletra N i a sota va escriure la lletra I. Vam poder comprovar com la nena sabia que el seu nom tenia tres lletres, a més, sabia quines tres i dominava perfectament la grafia d'aquestes.

Tot i això, encara no sabia la importància que té l'ordre de les lletres en les paraules escrites. Tot i això, es pot veure com la nena sap que les paraules en forma escrita estan formades per **lletres ordenades de forma lineal**, però en veure que no li cabia la tercera lletra a la pissarra, va decidir col·locar-la a sota a l'esquerra (tal com faria a l'hora d'escriure un text).

Per tant, es pot afirmar que la nena a l'hora d'escriure el seu nom, tot i no conèixer l'ordre de les lletres sabia les característiques de l'escriptura.

Concretament parlem de la linealitat. Ferreiro (1991) parla de la linealitat com la capacitat de comprendre que les paraules escrites estan formades per lletres ordenades de forma lineal. Fa èmfasi en el fet que quan els nens i les nenes adquireixen la **linealitat** poden diferenciar text escrit de dibuix.

Conclusions

Al llarg d'aquest article s'han presentat diverses propostes d'aula orientades a l'aprenentatge inicial de l'escriptura des de la mirada docent.

Aquestes experiències han posat de manifest com es poden fomentar diferents habilitats imprescindibles per a l'adquisició d'aquesta competència.

S'ha evidenciat que, mitjançant propostes que potencien la psicomotricitat fina, la coordinació oculomanual i el control del traç, els infants poden arribar a escriure la seva inicial de manera pràcticament autònoma.

Així mateix, s'ha destacat la importància de l'acompanyament individualitzat i del modelatge com a elements clau en el procés d'aprenentatge de l'escriptura.

També s'ha posat en relleu que aspectes com la direccionalitat, la linealitat i la discriminació visual són fonamentals, i que es poden treballar de manera significativa a través de propostes lúdiques que en promouen el desenvolupament.

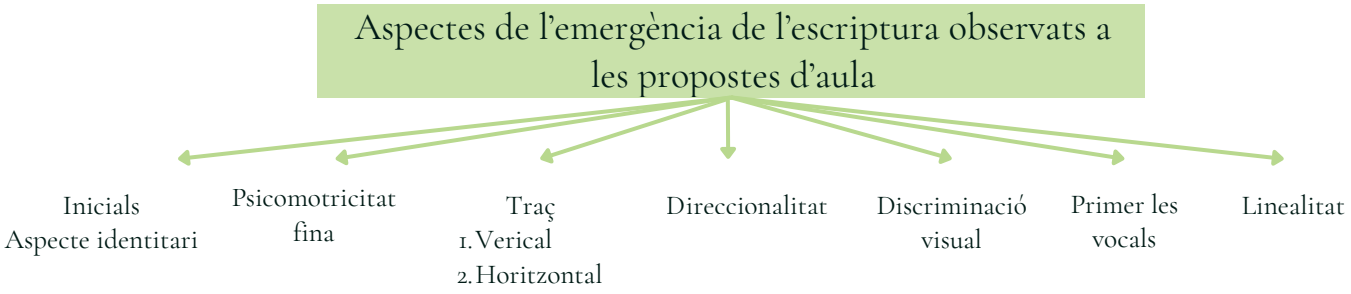
Tot aquest procés ha estat possible gràcies a una observació sistemàtica, atenta i curiosa, imprescindible per anar més enllà de la superficialitat del que succeeix en el dia a dia a l'aula.

Aquesta mirada ha permès comprendre la importància de desenvolupar, prèviament, les destreses necessàries per a l'escriptura abans d'abordar-la de manera formal.

Finalment, cal remarcar que a l'etapa d'educació infantil l'objectiu no és que els infants escriguin de manera convencional, sinó que desenvolupin totes aquestes habilitats, sovint invisibles, que els permetran, en un futur, estar preparats i preparades per l'escriptura.

Figura 10

Aspectes de l'emergència de l'escriptura observats a les propostes d'aula



Nota. Elaboració pròpia

Bibliografia

Agudelo-Montoya, C.L., Pasuy-Guerrero, G.Y. i Ramírez-Osorio, J.F. (2020) Adquisición y desarrollo del nivel fonológico del español en niños de 0 a 7 años, una aproximación desde la lingüística y la psicolingüística. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16*(1), 70-92. Recuperat de: https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2287/2189

Aradanaz, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 16*. Recuperat de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_1.pdf

Fernanda, N. L. i Astrid, B. S. L. (2022). *Impacto del Déficit de Discrimación Visual en Niños de 5-7 años en las Actividades Escolares y el Juego*. [Treball final de grau]. Universidad de Santander. Recuperat de: https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/0cc47eff-4c64-404e-9e86-a5c2f2ef7128/content

Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). El nombre propio. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* (p.2-10). Siglo veintiuno editores. Recuperat de: ferreiro-y-teberosky-el-nombre-propio.pdf

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Buenos Aires: Aique. Recuperat de: https://www.academia.edu/download/33763864/Desarrollo_alfabetizacion.pdf

Sarabia, M. (2008). La preescriptura en la etapa de infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 13*. Recuperat de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/MINERVA_SARABIA_2.pdf

Guanoluisa, K. N., Unda, K. M. i Cayo, L. E. (2024). Desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de Educación Inicial. Revista edcuatoriana de psicología, 12(7), 343-357. Recuperat de: https://www.repsi.org/index.php/repsi/article/view/196/410

García, L. (2013). *La lectoescritura en Educación Infantil.* [Treball final de grau]. Universidad de Valladolid. Recuperat de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3157/TFG-B.194.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morocho, M. S. (2017). *Reconocimiento de la lateralidad y direccionalidad para la iniciación de la lecto-escritura en niños de 1er año*. [Treball final de grau]. Universidad Técnica de Machala. Recuperat de: https://repositorio.utmachala.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0bfdb728-6732-4b82-8929-2007c0706000/content

Sánchez, M. (2020). *La direccionalidad y lateralidad durante el aprendizaje de la escritura de las grafías*. [Treball final de grau]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperat de: https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/9adb99fc-cff4-44eb-a66e-742897977d29/content

Sánchez-Romero, M.R. (2010). El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* (35), 1-9. Recuperat de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/M_ROSARIO_SANCHEZ_ROMERO_1.pdf