

LA ESCRITURA EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

CARMEN JULIA COLOMA
ZULEMA DE BARBIERI
SABRINA ALLAN
MARÍA JOSÉ BRAVO
PATRICIA CANESSA
CARLA FLORES
VIRGINIA GARCÍA
*Escuela de Fonoaudiología
Facultad de Medicina
Universidad de Chile*

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es conocer el desempeño escrito que tienen los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Este estudio se basa en la Teoría Psicogenética que propone que el lenguaje escrito comienza a desarrollarse en etapas previas a su enseñanza formal. Se confeccionó una pauta que incluye una serie de tareas para elicitar la escritura y criterios que permiten analizarla. Se compararon las producciones escritas de niños con TEL expresivo con las realizadas por niños sin problemas de lenguaje. Los resultados indican que los niños con TEL expresivo presentan un desarrollo similar al del grupo control, pero más lento. Además, se observó que los niños con TEL que tenían dificultades en la fonología y en la morfosintaxis evidenciaban un desempeño inferior en la escritura que los menores que solo presentaban trastorno fonológico.

Palabras clave: trastorno específico del lenguaje, escritura, modelo psicogenético.

ABSTRACT

The focus of this study is on writing development in children with expressive Specific Language Impairment (SLI). The theoretical background of the work lies in the psychogenetic perspective according to which the development of written language starts before children enter to school. Writing was assessed using a set of task specially designed for the study. An analysis of samples of written language produced by children with SLI and children with normal oral language development was then carried out. According to the results, SLI children display a similar performance in writing task than control children, however a bit slower. Besides, a comparison between scores in oral language tests and scores in writing tasks in SLI children indicated that children with a lower writing development also exhibited lower scores in phonology and in morphosyntax. However, children with a better level of writing displayed only a low performance in phonology.

Key terms: specific language impairment, writing, psychogenetics model.

Correspondencia: Carmen Julia Coloma, Prof. Asist., Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Independencia 1027, Santiago, Chile. Email: ccoloma@med.uchile.cl

INTRODUCCIÓN

Actualmente se acepta que los niños tienen conocimiento sobre el lenguaje escrito antes de que comiencen su aprendizaje formal. De hecho, se sabe que en la etapa preescolar ya conciben a la escritura como un objeto de estudio (Ferreiro, 1991b). Además, se ha observado que los preescolares son capaces de usar diferentes estilos de escritura y reflexionar sobre este tipo de producción (Martínez, 2002). También existen experiencias que muestran que los menores pueden diferenciar entre el lenguaje oral y el escrito (Kaderavek & Sulzby, 2000). Por último, se ha visto que en las primeras etapas del deletreo niños de habla inglesa se apoyan en diversos factores lingüísticos. Por ejemplo, el conocimiento ortográfico y morfológico lo utilizan cuando necesitan establecer el deletreo de una palabra específica (Brea-Spahn, Masterson, Apel & Goldstein, 2003).

Una perspectiva que ha desarrollado un modelo para abordar el lenguaje escrito en etapas preescolares es la Teoría Psicogenética (Ferreiro & Teberosky, 1984; Ferreiro, 1991a). Dicha teoría propone que la adquisición del conocimiento de la escritura consiste en que los menores asimilan información del medio y elaboran hipótesis sobre la escritura, construyendo sistemas sobre su naturaleza y función. Sin embargo, cuando la información del medio no es explicable a través de sus esquemas previos los modifican conceptualmente.

A partir de esta concepción se describen tres niveles en el desarrollo de la escritura:

Primer nivel. Los niños desarrollan criterios para distinguir entre dibujo y escritura. Estos se basan en el modo en que las líneas son utilizadas en la escritura y en el dibujo. En el dibujo las líneas siguen el contorno de los objetos; en cambio, en la escritura las líneas no se relacionan con el objeto que designan. Después de lograr esta distinción, los niños reconocen dos características básicas de la escritura: las formas son arbitrarias y se ordenan linealmente. Otro aspecto importante de este nivel es que los niños se cuestionan las condiciones necesarias para que la escritura transmita un mensaje. Por ello, necesitan establecer criterios cuantitativo y cualitativo sobre las palabras que escriben. Así, determinan que una palabra existe cuando al menos tiene 3 letras (eje cuantitativo) y todas ellas son diferentes (eje cualitativo). Finalmente, en este nivel los niños pueden escribir cadenas iguales y decir que son diferentes porque tuvieron la intención de hacer palabras distintas.

Segundo nivel. Los niños buscan en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones distintas. Ya no se conforman con tener la intención de escribir palabras diferentes, sino que deben distinguirlas gráficamente. Las diferencias se basan en los ejes cualitativo y cuantitativo. Así, pueden aumentar la cantidad de letras (eje cuantitativo) o cambiar algunas de ellas (eje cualitativo).

Es importante señalar que los criterios establecidos en el primer nivel se mantienen, es decir, la cantidad mínima y la variedad de letras siguen siendo considerados por los niños.

Tercer nivel. Consiste en la fonetización de la escritura que se manifiesta por medio de tres hipótesis elaboradas por los niños: silábica, silábica-alfabética y alfabética.

La hipótesis silábica consiste en que los niños asignan a cada sílaba una letra específica. Es común que utilicen las letras iniciales de su nombre con valor silábico, por ejemplo, la letra *m* con valor de *ma*. A través de esta hipótesis intentan por primera vez establecer la relación entre la totalidad de la palabra y las letras que la componen.

En la hipótesis silábica-alfabética los niños señalan algunas veces letras a sílabas y otras designan grafemas a fonemas. Por consiguiente, es una etapa de transición en la que comienzan a comprender la naturaleza alfabética del lenguaje escrito.

En la hipótesis alfabética los niños logran entender el sistema alfabético, ya que hacen corresponder a cada fonema una letra. Sin embargo, el manejo de esta hipótesis no significa que consideren las reglas ortográficas.

La aparición de estas hipótesis es secuencial, es decir, los niños primero desarrollan la hipótesis silábica, luego la silábica alfabética y finalmente la hipótesis alfabética.

Por otra parte, a la escritura del nombre propio se le ha dado una especial importancia, ya que generalmente funciona como la primera forma estable que tiene un significado específico para los niños. Además, les permite, por medio de la transformación de algunas letras, escribir otros nombres. Esto significa que la escritura del nombre propio posibilita aplicar el conocimiento del lenguaje escrito a una palabra con significado estable que puede servir como base para realizar otras nuevas.

En general, la escritura ha sido estudiada en niños preescolares sin problemas de lenguaje. Sin embargo, hay poca evidencia sobre este aspecto en niños que presentan alguna alteración lingüística.

Uno de los problemas del lenguaje oral más frecuentes en niños es el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Se caracteriza por una alteración lingüística que puede involucrar solo el nivel expresivo o los niveles expresivo y comprensivo. Este déficit se produce sin que existan problemas cognitivos, sensoriales, motores o emocionales. Por lo tanto, se presenta en ausencia de otras discapacidades que podrían considerarse como posibles causas (Mendoza, 2001).

Los estudios realizados en TEL sobre el lenguaje escrito han estado fundamentalmente centrados en la conciencia fonológica donde se ha establecido que los niños con TEL tienen un desarrollo deficitario de esta habilidad metalingüística (Hesketh, Adams, Nightingale & Hall, 2000). Este déficit tiene como consecuencia que los menores presenten dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito, ya que se ha establecido que la conciencia fonológica es un aspecto fundamental para el desarrollo adecuado de la lectoescritura.

Otro tipo de investigaciones, por cierto menos frecuentes, son las que han estudiado la capacidad que tienen estos niños para distinguir el lenguaje oral del escrito. En ellas se ha determinado que tienen un desempeño lingüístico diferente cuando se les solicita que realicen actos de lectura simulado a cuando se les pide que relaten algún suceso. En el primer caso los niños usan un registro más literario; en cambio, al narrar utilizan un registro coloquial. Lo anterior sugiere que tienen conciencia de que el lenguaje escrito es diferente al oral (Kaderavek & Sulzby, 2000).

Los trabajos citados no consideran la escritura propiamente tal sino que se centran en aspectos relacionados con el lenguaje escrito en general. Por lo tanto, la información específica sobre la escritura de los niños con TEL es muy escasa. Por ello, los objetivos del presente trabajo son conocer el desempeño escrito de los niños con TEL y establecer si existe alguna relación entre el TEL y el desarrollo de la escritura.

METODOLOGÍA

Sujetos

El grupo en estudio estaba constituido por 24 niños (9 mujeres y 15 hombres) con un promedio de edad de 4.5 (rango de 4.0 a 4.11 años). Asistían desde hace cuatro meses a Escuelas Especiales de Lenguaje subvencionadas. Todos presentaban diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje de tipo expresivo con compromiso de los niveles fonológico ($X=31.25$), según el Test de Procesos de Simplificación Fonológica (Maggiolo & Pavez, 2000), y morfosintáctico ($X=12.9$), según el Test Exploratorio de Gramática Española (Pavez, 2003).

El grupo control estaba compuesto por 28 niños (18 mujeres y 10 hombres) que tenían una edad promedio de 4.4 (rango de 4.1 a 4.11 años). Asistían a prekindergarten en establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). No presentaban antecedentes de problemas de lenguaje. Además, sus rendimientos en el Test Exploratorio de Gramática Española estaban sobre el percentil 25 y tenían procesos de simplificación acordes a su edad según el Test de Procesos de Simplificación Fonológica.

Ambos grupos pertenecían al nivel socioeconómico medio bajo. Este se determinó considerando el tipo de establecimiento educacional al que asistían los niños, el nivel educacional de los padres, la ocupación y el nivel de ingreso de ellos. Los aspectos antes mencionados corresponden a tres de los factores usados en la ficha CAS de estratificación social (MIDEPLAN).

Finalmente, el sexo de los niños no se controló porque en trabajos previos sobre escritura no se han observado diferencias significativas en este aspecto entre mujeres y hombres (Maluf & Domingos, 1997).

Materiales y procedimientos para la obtención y análisis de la escritura de los niños

La evaluación de la escritura se realizó en forma individual y consistió en solicitar a los niños escribir diferentes palabras. En total, eran cuatro tareas (anexo 1).

Luego, considerando los niveles propuestos en la Teoría Psicogenética (Ferreiro, 1991a), se analizó la escritura asignándole un nivel a cada producción escrita de los niños (vease introducción y anexo 2). Es importante señalar que fue necesario incluir un nivel 0 y niveles intermedios. El nivel 0 se agregó porque hubo niños que solo dibujaban. La inclusión de los niveles intermedios fue necesaria porque la escritura de algunos niños presentaba características de transición que impedían ubicarla en uno específico. De este modo, los niveles de transición fueron aquellos en que el niño presentaba una escritura característica de un nivel, pero en ocasiones aparecía un desempeño escrito propio de otro nivel.

Es necesario destacar que se analizó la escritura del nombre propio de manera diferente al efectuado con las otras palabras. Para esta palabra se distinguieron cinco categorías que iban desde la no escritura hasta la escritura correcta del nombre (anexo 3).

El nivel general de escritura de los niños se determinó asignando a cada tarea el nivel correspondiente. Finalmente, se estableció el nivel predominante, es decir, aquel que aparecía con mayor frecuencia en las tareas. Así, por ejemplo, si el nivel 2 se consignaba en tres de las cuatro tareas se establecía que era el de mayor predominio.

Por último, es importante mencionar que se realizó previamente un estudio piloto con 10 menores que presentaban características similares a los niños del grupo en estudio. El objetivo era establecer si las tareas eran adecuadas para elicitar producción escrita en niños con TEL de 4.0 a 4.11 años. La aplicación de las tareas permitió determinar que los niños comprendían las instrucciones y, por lo tanto, eran capaces de realizar las actividades que se les solicitaba.

RESULTADOS

Se observa en el gráfico 1 que los niños con TEL evidencian un menor rendimiento en la escritura que los niños del grupo control. Así, 9 niños del grupo en estudio se ubican en los niveles 0 y 0*-1, mientras que 4 niños del grupo control están en estos niveles. Por lo tanto, hay más niños con TEL que aún no establecen criterios claros para diferenciar entre dibujo y escritura. Otro aspecto que evidencia el mayor rendimiento del grupo control es que 20 de ellos se ubican en los niveles 1 y 2, en cambio, 13 de los niños con TEL están en estos mismos niveles. Por consiguiente, un número mayor de niños sin TEL escriben y consideran los criterios cualitativo y cuantitativo. También es destacable el hecho de que un niño del grupo control se ubica en el nivel 2*-3. Lo anterior implica que en su escritura se manifiestan los criterios cualitativo y cuantitativo y la coincidencia de alguna sílaba de la palabra oral con parte de la escrita.

Finalmente, se observa que 6 niños con TEL están en los niveles intermedios de escritura; por el contrario, en el grupo control solo hay 3. Lo anterior sugiere que los niveles intermedios son más característicos en los niños con TEL.

Otro aspecto que se consideró importante de analizar fue la escritura del nombre propio. Este análisis es relevante porque, tal como se mencionó en la introducción, esta palabra es la primera con sentido estable y se ha observado que a partir de ella los niños escriben nuevas palabras. En el gráfico 2 se presentan las categorías en las que se ubicó la escritura del nombre propio.

Se observa en el gráfico 2 que el mayor número de niños con TEL dibuja, simula escribir y escribe algunas letras correspondientes a su nombre. En cambio, los niños del grupo control escri-

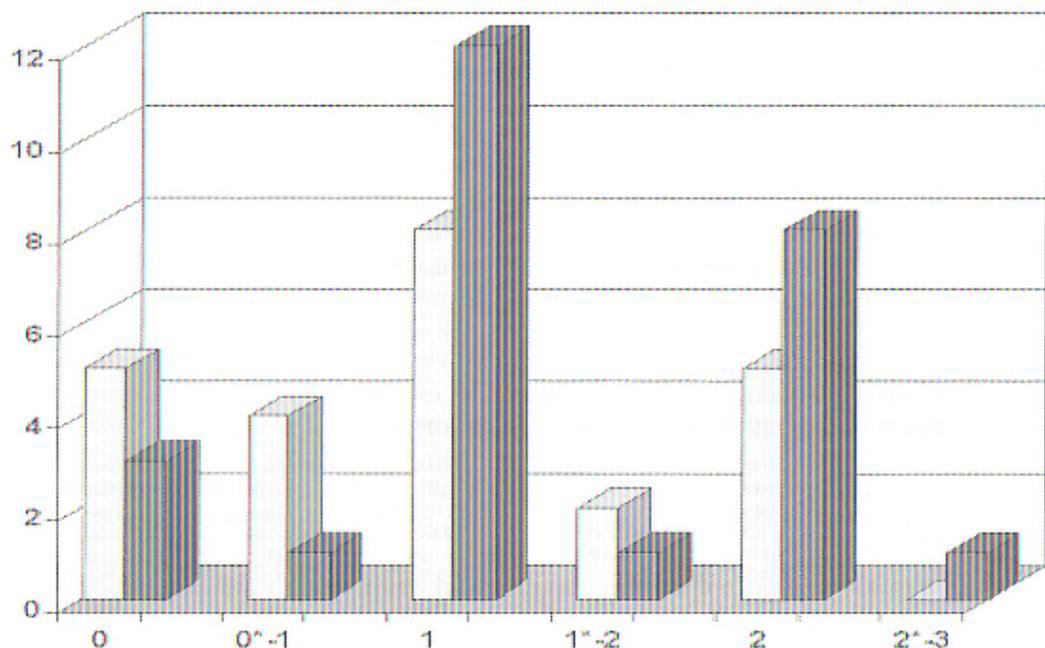


Gráfico 1
 Número de niños con TEL y niños control en los distintos niveles de desarrollo de la escritura

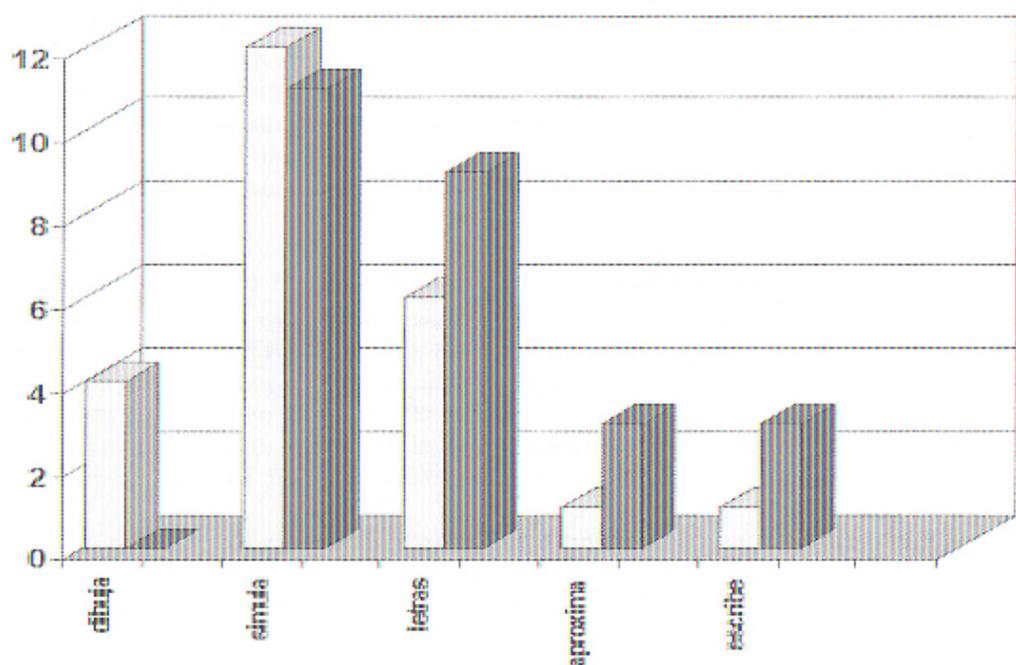


Gráfico 2
 Número de niños con TEL y niños control en las diferentes categorías de escritura del nombre propio

ben su nombre en forma más eficiente, pues no dibujan, sino que escriben. La mayoría de estos simulan y escriben letras, mientras que algunos son capaces de escribir su nombre completo.

En síntesis, los resultados expresados en los gráficos anteriores muestran que los niños con TEL presentan un menor desarrollo de la escritura que los niños sin TEL.

Finalmente, considerando el hecho de que los niños con TEL, de acuerdo con los resultados anteriores, presentan un menor desarrollo de la escritura, pareció importante determinar si las características del trastorno del lenguaje se asocian a los niveles de escritura. Para ello, se relacionó el desempeño fonológico y morfosintáctico con los niveles de escritura determinados previamente.

Tabla 1
Relación entre niveles de desarrollo de la escritura y desarrollo fonológico y morfosintáctico

Niveles	Rango edad TEPROSIF	Rango de edad Test Exploratorio de Gramática
0	3 a 3 años 6 meses	3 a 3 años 11 meses
0* - 1	3 a 3 años 6 meses	3 a 3 años 11 meses
1	3 a 3 años 6 meses	3 a 3 años 11 meses
1* - 2	3 a 3 años 6 meses	4 a 4 años 11 meses
2	3 a 3 años 6 meses	4 a 4 años 11 meses

Al relacionar el nivel de escritura con el nivel de desarrollo fonológico, de acuerdo con el TEPROSIF, se observa en la tabla 1 que, independientemente de los niveles de desarrollo de la escritura, los niños con TEL se ubican en el rango entre 3 años y 3 años 6 meses. En otras palabras, el desarrollo fonológico era similar. En cambio, al relacionar los niveles de la escritura con el desempeño morfosintáctico, según la subprueba expresiva del Test Exploratorio de Gramática, sí se observa relación. Los niños con niveles de desarrollo de la escritura entre 0 y 1 se ubican en un rango menor en cuanto al desempeño gramatical expresivo que los niños con niveles de escritura entre 1*-2 y 2.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el desempeño de la escritura en los niños con TEL es menor que el de los niños con desarrollo normal de lenguaje. Lo anterior se basa en que la mayoría de los niños con TEL escriben sin considerar los criterios cualitativo y cuantitativo. Solo un número menor de ellos toma en cuenta los criterios antes mencionados alcanzando el máximo desarrollo dentro del grupo. Por consiguiente, el mejor desempeño escrito que logran los niños con TEL corresponde al segundo nivel de la Teoría Psicogenética.

En cambio, los niños del grupo control presentan un mejor desempeño, ya que un gran número de ellos considera los criterios cualitativo y cuantitativo. Además, se observa en la escritura de un sujeto coincidencias entre sílaba y letra. Por lo tanto, desde la perspectiva psicogenética el máximo desarrollo en estos niños correspondería al nivel 3 que implica la fonetización de la escritura.

De acuerdo con lo anterior, los niños con TEL tendrían un desarrollo más lento que el de los niños sin problemas de lenguaje. No obstante, se observan diferencias que están dadas fundamentalmente en que un mayor número de niños con TEL se ubica en niveles intermedios (0*-1, 1*-2).

La evidencia sobre el nombre propio también corrobora que los niños con TEL presentan un desarrollo de la escritura más lento que el de los del grupo control. Esto se manifiesta en que un grupo de niños con TEL aún no distinguen entre dibujo y escritura; en cambio, los niños del grupo control sí lo hacen.

Otro aspecto relevante es que el mayor número niños con TEL está en las primeras etapas de la escritura (dibuja, simula escritura y escribe con letras). Por el contrario, la mayor cantidad de niños del grupo control se ubica en etapas posteriores (simula escritura, escribe con letras, aproxima su escritura al nombre). Es importante destacar que algunos niños de ambos grupos escriben correctamente su nombre, lo que sugiere que su aprendizaje es anterior al de otras palabras. Esto se debería a que tienen un contacto habitual y temprano con dicha forma escrita, lo que les permite identificarla como un término estable con un significado específico (Ferreiro & Teberosky, 1984).

Con respecto a la severidad del trastorno del lenguaje se observa que los niños que presentan compromiso significativo tanto en el nivel fonológico como en el morfosintáctico se ubican en los primeros niveles de desarrollo de la escritura. Por el contrario, los niños que tienen afectado el aspecto fonológico y un mejor rendimiento gramatical están en niveles superiores.

Lo anterior sugiere que el déficit morfosintáctico en los niños con TEL influiría en el desarrollo de la escritura. Este hallazgo es relevante porque el aspecto gramatical es nuclear en este tipo de trastorno (Aguado, 1999). Es posible que las diferencias en la escritura en niños con TEL estén relacionadas con el desempeño morfosintáctico. Este es un aspecto que sería conveniente seguir estudiando.

La evidencia ya señalada de que los niños con TEL presentan un desarrollo menor de la escritura, lo cual, además de sus dificultades en la conciencia fonológica (Hesketh, Adams, Nightingale & Hall, 2000), los convierte en un grupo de riesgo para el aprendizaje posterior de la lectoescritura. De hecho, se sabe que estos niños tienen altas probabilidades de presentar problemas en el aprendizaje de la lengua escrita (Tallal & Benasich, 2002). Es necesario, entonces, elaborar estrategias de evaluación e intervención que aborden estos aspectos (conciencia fonológica y escritura) con la finalidad de disminuir la probabilidad de fracaso en la escolaridad básica inicial. De acuerdo con los resultados de este trabajo, también sería importante considerar los aspectos morfosintácticos en la intervención del lenguaje escrito en estos niños, dado que los niños con bajo nivel de escritura también presentan dificultades en este aspecto.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, G. (1999) Trastorno específico del lenguaje. Málaga: ALJIBE.
- BREA-SPAHN, M.; MASTERSON, J.; APEL, K. & GOLDSTEIN, B. (2003) El deletreo en inglés y en español: Desarrollo, evaluación e intervención. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 4 (2), 17-30.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1984) Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (1991a) La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (3), 5-14
- FERREIRO, E. (1991b) Desarrollo de la alfabetización. *Psicogénesis*. En Y. Goodman (Ed.). Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: AIQUE.
- HESKETH, A.; ADAMS, C.; NIGHTINGALE, C. & HALL, R. (2000) Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative outcome study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35 (3), 337-354.
- KADERAVEK, J. & SULZBY, E. (2000) Narrative production by children with and without Specific Language Impairment: oral narrative and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.

- MAGGIOLO, M. & PAVEZ, M. (2000) Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación (TE-PROSIF). Santiago: Ediciones Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- MALUF, M. & BARRERA, S. (1987) Consciencia fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicología Reflexiva y Crítica*, 10 (1), 125-145.
- MARTÍNEZ, L. (2002) El desarrollo de la escritura desde la etapa preescolar a la adolescencia: proyecciones educativas. *Revista REPSI*, 64, 8-15.
- MIDEPLAN (2002) www.mideplan.cl/sitio/cas/htm/cas
- MENDOZA, E. (Comp). (2001) Trastorno específico del lenguaje. Madrid: Pirámide.
- PAVEZ, M.M. (2003) Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- TALLAL, P. & BENASICH, A. (2002). Developmental language learning impairments. *Development and Psychopathology*, 14, 559-579.

ANEXO 1

La realización de las tareas requería de lápiz y papel. Para ello, a cada niño se le entregaron estos materiales y se les solicitó realizar las siguientes actividades:

1. *Dibujar y escribir.* El objetivo era determinar si el niño era capaz de diferenciar entre dibujo y escritura.
Instrucciones: Dibuja un sol, una casa y un árbol.
Escribe las palabras “sol”, “casa” y “árbol”.
2. *Escribir el nombre propio.* El objetivo era establecer si el niño era capaz de escribir su nombre.
Instrucciones: Escribe tu nombre.
3. *Escribir el nombre de algún familiar.* El objetivo era determinar si el niño era capaz de escribir otros nombres.
Instrucciones: Escribe el nombre de tu mamá y de tu papá.
4. *Escribir palabras.* El objetivo era determinar si el niño era capaz de escribir palabras que no fueran nombres propios.
Instrucciones: Te voy a decir una palabra y tú la tienes que escribir. Las palabras son: “mamá”, “papá”, “oso”, “ajo”, “mapa”, “sopa”, “pato”, “mano”, “pelota”, “tomate”, “mochila”, “pájaro”.

ANEXO 2

Niveles de Escritura

- Nivel 0:** No se diferencia dibujo de la escritura.
- Nivel *0-1:** Predomina la no diferenciación entre dibujo y escritura. Sin embargo, en ocasiones se logra distinguir entre dibujo y escritura.
- Nivel 1:** Distinción entre escritura y dibujo.
- Nivel *1-2:** Escritura con características del nivel 1. Sin embargo, en ocasiones se usan los criterios del nivel 2.
- Nivel 2:** Escritura con diferencias cualitativas y cuantitativas. En las diferencias cuantitativas se observa una relación entre cantidad de letras y el objeto que se designa a través de la palabra escrita. Por su parte, las diferencias cualitativas corresponden al repertorio de letras que el niño utiliza en su escritura.
- Nivel *2-3:** Escritura con características del nivel 2. Sin embargo, en ocasiones hay escritura de palabras en que coincide alguna sílaba con parte de la palabra estímulo, rasgos característicos del nivel 3.
- Nivel 3:** Escritura de palabras en las que coinciden algunas sílabas de la palabra oral con una parte de la producción escrita.

Nivel 4: Escritura de palabras con letras diferentes que indican comprensión de que los sonidos se representan en letras.

ANEXO 3

Categorías para el análisis del nombre propio:

- a) *Dibuja:* el niño dibuja y no escribe, por lo tanto, no distingue entre dibujo y escritura.
- b) *Simula escribir:* el niño simula que escribe su nombre, por lo tanto, diferencia dibujo de escritura.
- c) *Escribe con letras:* en la escritura del niño se pueden identificar algunas letras.
- d) *Escribe aproximándose al nombre:* en la escritura se observan varias de las letras de su nombre.
- e) *Escribe su nombre:* el niño es capaz de escribir su nombre sin errores.