

1. PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es planteada frecuentemente como un proceso de adquisición de nuevos códigos que nos abrirán las puertas del lenguaje escrito. Se trata de un proceso difícil, que además se realiza a temprana edad (en España se suele empezar a los 4 o 5 años), y estamos acostumbrados a encontrarnos con niños que tienen dificultades, de mayor o menor gravedad, relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito. Pertenecemos al Equipo de Investigación LECCO, dedicado desde 1996 al estudio de los procesos de “La Enseñanza Centrada en la Comunicación”. Este grupo de investigación está formado por diferentes personas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado: profesores, doctorandos y estudiantes de la Facultad de Educación- U. C. M., asesores de C. E. P., y profesores de Centros Educativos. Es una red de investigación que actúa en distintas Comunidades Autónomas: Madrid, Andalucía, Castilla la Mancha y Cantabria.

LECCO es consciente de que existe una población de alumnos escolarizados en la Enseñanza Infantil y Primaria con un bajo nivel de competencias comunicativas a través del lenguaje (analfabetismo funcional, en cierto modo “fracaso escolar”), que se traduce en bajo rendimiento académico, absentismo escolar, etc. Posteriormente, avanza a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde esta problemática se acentúa incluso con comportamientos violentos. Una de las preocupaciones de este grupo es encontrar soluciones para dichos alumnos. Esta situación es abordada a través del programa PROAI (Problemas en la Alfabetización Inicial), llevado a cabo desde hace 3 años, y dirigido a alumnos del Primer ciclo de Educación Primaria en diversos centros educativos madrileños. Durante el presente curso (2002 - 2003) estamos actuando en colaboración con la Dirección de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, y vinculados al Proyecto de Investigación COMPLUTENSE “Diversidad lingüística y procesos de “castellanización” en alumnado inmigrante escolarizado” través del Programa de apoyo a la enseñanza del Castellano en contextos de interculturalidad. Nuestra intervención está basada en la realización periódica de un taller semanal de una hora de duración fuera del aula y un taller mensual en el contexto del aula de pertenencia de los niños. Se lleva a cabo una secuencia didáctica, planteada para todo el grupo, en la cual se propone usar el lenguaje escrito con una intención comunicativa, de modo que los niños usen diferentes tipos de textos en distintas situaciones, mientras reflexionan sobre la norma alfabética del lenguaje.

Nuestro trabajo se sitúa dentro del paradigma constructivista (concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento, y la enseñanza como una ayuda a dicho proceso), del enfoque comunicativo (perspectiva que prioriza la importancia del significado, del sentido y la intencionalidad de los mensajes orales y escritos, donde el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes) y el encuadre sistémico (basado en las relaciones de los distintos sistemas –familia, escuela...- y subsistemas, poniendo el énfasis en la transformación de los procesos interpersonales).

A partir de la observación participante y la recogida de las producciones escritas de los alumnos realizamos un seguimiento de los niños con algún tipo de problema en el aprendizaje escrito, llevando a cabo un seguimiento pormenorizado de sus avances (estudio etnográfico de casos). Posteriormente, trabajamos en grupo de discusión, formalizando la información del proceso y elaborando un informe con los resultados. También se realizan reuniones de coordinación con el equipo docente de los centros educativos. A lo largo de toda la investigación – acción – reflexión asumimos la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales de cada alumno, para que sea una propuesta de carácter global e integrador.

2. MARCO TEÓRICO QUE GUÍA NUESTROS PROPÓSITOS

Desde un planteamiento vigotskiano, entre lenguaje y pensamiento existe una relación dinámica

continua que se origina, cambia y crece durante la evolución. Son procesos complementarios,

interrelacionados entre ellos y con otros aspectos psicoevolutivos, afectivos, sociales, motrices, etc.

El lenguaje surge en el marco de la comunicación (como instrumento para comunicar emociones,

sentimientos, ideas, necesidades...). Desde la comunicación prelingüística de la sonrisa y el llanto,

pasando por el balbuceo hasta llegar al habla más comprensible, el niño tiene una intención comunicativa clara.

Hablar es una actividad social desde su origen que, progresivamente y a partir de la comunicación,

se interioriza y se convierte en pensamiento. El proceso cultural es comunicación y todo el comportamiento social

es comunicativo.

Como afirma Batjín (1986), la lengua, más que un sistema de sonidos, unidades significados y sintaxis, una herramienta para transmitir significados, es comportamiento social. La sociedad moldea lengua. Familia, vecindad, clase social, empleo, país, religión, raza, sexo, política, grupos regionales... generan lenguaje, praxis del lenguaje genera, su vez, transformación. El uso lengua se lleva cabo en forma enunciados (orales escritos) pertenecen los participantes u otra esfera humana (Oliva, 1998)>

El contexto sociocultural condiciona a los usuarios de la lengua, quienes a su vez, crean y generan sus propios discursos que vuelven a retroalimentar dicho contexto (Oliva, 1998). Siguiendo un planteamiento sistémico, mi comportamiento está en relación con el otro y el del otro conmigo (el individuo influye en el contexto y viceversa). Las interacciones son complejas y circulares, pero el lenguaje tiene sus limitaciones, normalmente al hablar puntuamos la secuencia de hechos y empezamos por algún lado, aunque no debemos perder la perspectiva global.

"La conducta es comunicación", si seguimos el axioma metacomunicacional de Watzlawick (1995), no se puede no comunicar, siempre se transmite algo. Dicha comunicación, en términos de Virgilio Crespo (1997), es digital (verbal) y analógica (no verbal), incluyendo elementos lingüísticos (palabras, entonación...), paralingüísticos (soplidos, chasquidos...) y extralingüísticos (movimientos corporales, expresión facial, distancias, aspecto externo del hablante, contexto...), es decir, en cualquier interacción todo tiene un significado (los silencios, la postura, lo que dices, como lo dices, etc.). En palabras de Watzlawick (1995), en toda comunicación hay una parte referencial (contenido) y una parte conativa (relacional) que dan significado al discurso.

El lenguaje es un hecho social, que configura la estructura cognitiva, y ésta a su vez, a través de sus esquemas y funciones, influye en la comunicación. En definitiva, desde una visión contextualista, el desarrollo psicoevolutivo, tanto del lenguaje como del pensamiento, es resultado de las relaciones que el individuo mantiene con su entorno, es un proceso socialmente mediado.

B. EL CURRÍCULO DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

El marco teórico que acabamos de presentar es la referencia en la que se apoya nuestra intervención educativa; desarrollaremos a continuación el concepto de "proceso comunicativo de la lectura y la escritura" de cara al planteamiento didáctico a desarrollar.

La perspectiva comunicativa prioriza la importancia del significado a la hora de leer y escribir mensajes; el sentido y la intencionalidad ocupan un lugar privilegiado, y el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto.

Partimos, como dice Halliday (1978) de que "todo lenguaje es lenguaje en uso" y distinguimos entre lenguaje - el lenguaje o lengua que se usa (se habla, se lee, se escribe y se escucha) dentro de un contexto comunicativo -, y el metalenguaje - lengua de la que se

habla, lo normativo, el conocimiento de las reglas del lenguaje-. En el marco curricular no se debe olvidar el lenguaje, que muchas veces se aparca como ejercitación descontextualizada, ni obsesionarse exclusivamente por la "corrección" lingüística (con el consiguiente temor a cometer errores y el bloqueo comunicativo que ello supone y genera). No resulta suficiente aprender las reglas del sistema para ser un auténtico usuario de la lengua.

A la gramática se le otorga un valor restringido. Se suele pensar que la competencia lingüística está ligada sólo a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables y, sin embargo, tal como afirma Bourdieu (1981), dicha competencia se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas y con un propósito definido. La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que se manifiesta son inseparables. La enseñanza de la gramática debe ser aprendida como parte del proceso de la escritura y no separado de él; esto no inhibe la posibilidad de reflexionar sobre las normas y reglas del sistema (Oliva, 1998)

A modo de síntesis, los presupuestos constructivistas en los que nos basamos conciben ...

s La inteligencia, como un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración.

s El aprendizaje escolar, como un proceso de construcción del conocimiento: "el niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en grupo" (Tonucci, 1990).

s La enseñanza, como una ayuda a este proceso de construcción, como un guía y estimulador que garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, etc.), con la participación y contribución de todo el mundo. Ayuda desde el respeto al proceso individual de cada uno, considerando la diversidad y fomentando la autonomía.

Los aspectos fundamentales del enfoque comunicativo, siguiendo lo expuesto por D'Angelo, E. y Medina, A. en distintas Jornadas del Lenguaje (1998 - 2001), son:

s Se utilizan los lenguajes con los propios códigos, mientras se descubren las reglas de sus respectivos sistemas, porque se adhiere a la importancia de la comprensión de los lenguajes mientras se descubren las normas convencionales. No se considera necesario ni posible separar el aprender a escribir y leer del escribir y leer.

s Los contenidos, en tanto expresión de significados, no se dividen en subapartados, para que no pierdan su sentido, por tanto no se eligen por orden de dificultad, sino que se utilizan con el fin de alcanzar determinados propósitos. No hacemos actividades de leer y escribir, sino que trabajamos el lenguaje dentro de situaciones comunicativas, desde una mirada global se le ofrece y permite un contacto significativo con múltiples oportunidades de escribir y leer (leer para "algo" determinado. Ej. leer para buscar los datos que necesitan, escribir para registrarlos, clasificar objetos para ordenarlos, etc.).

s Se tienen en cuenta las distintas propuestas o alternativas de trabajo que niños y adultos traen y organizan en el escenario del aula, relacionadas con las variadas intenciones de los niños. Una forma de trabajo muy útil para el desarrollo de competencias comunicativas son los proyectos de trabajo, porque en ellos se escucha, se pregunta, se argumenta, se debate... se utiliza el lenguaje y se reflexiona sobre dicho uso con el fin de organizarnos y comunicarnos, para registrar, recordar y disfrutar.

s Es básico crear un ambiente alfabetizador, con la organización de un tiempo y un escenario rico en materiales escritos (carteles, libros, revistas, murales, etc.), tanto por los propios alumnos como de consulta para las distintas situaciones funcionales del uso del lenguaje. Sumergir al alumno en la lengua escrita a través de la lectura y producción de todo tipo de textos, fomentar un ambiente rico en experiencias, en objetos y en intercambios, que facilite el pensar, reflexionar, escribir, etc. (Teberosky, 2001; Salvador, 1997).

s La madurez neurológica es un factor importante en la evaluación del desarrollo real (lo que el niño puede hacer solo) y del potencial (lo que puede hacer el niño con ayuda de otra persona más capaz). Pero es necesario tener en cuenta las herramientas culturales que

utiliza (distintos tipos de lenguajes) y las actuaciones que tiene con ella (la experiencia), ya que es en estos contextos de mediación cultural, donde tiene la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

s Se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás, autónomo, que se comunica con otros que apelan a su responsabilidad (la responsabilidad de escribir como sabe, de buscar soluciones, de proponer ideas, de organizar sus juegos, de disfrutar, de volver a empezar cuando algo no le sale bien...). Para ello es importante que los adultos que interactúan con ellos afiancen y le ayuden a transformar sus capacidades. Para mejorar sus producciones y discursos es importante distinguir entre error cognitivo y error de conocimiento, corregir sólo lo que el alumno pueda aprender (que esté incluido en su zona de desarrollo real o potencial), hablando individualmente con cada alumno y reflexionando oralmente sobre sus trabajos. Respetar ciertos "errores" de los alumnos no es una cuestión de bondad, sino de comprensión y tolerancia hacia los diversos procesos de aprendizaje.

s La diferencia, como símbolo del desarrollo personal, es la piedra fundamental de esta mirada didáctica, que apuesta por la interacción y colaboración desde la resolución conjunta de conflictos. La diferencia, tanto desde el reconocimiento de la diversidad multicultural, como respetando los distintos ritmos de aprendizaje, potenciando el encuentro, la convivencia y la mejora. "La diversidad es característica de cualquier grupo humano. Aun entre niños de la misma edad que hablan la misma lengua y viven en el mismo barrio hay diferencias notables; y no sólo hay diferencias entre los niños, sino que también están las diferencias internas en un mismo niño" (Tolchinsky, 1999) "En un mismo aula encontramos niños que no sólo se encuentran en distintos puntos del camino hacia la alfabetización, sino que cada uno de ellos lo transita a su manera" (H. Witzman, en Jornadas del Lenguaje 2000).

Los procesos cognitivos básicos, como son las competencias comunicativas en el lenguaje escrito, son llave para la construcción de los procesos superiores. "Las estrategias lingüísticas son herramientas para el aprendizaje y el conocimiento: para desarrollar la comprensión del alumno y el control de sus procesos cognitivos" (Salvador, 1999). Por tanto, un déficit en los procesos lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el conjunto del currículum escolar (se entiende el lenguaje escrito como un instrumento cultural que a través de su utilización con significado genera conocimiento; en otras palabras, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos). Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental que el planteamiento didáctico que hagamos se ajuste a las necesidades educativas de nuestros alumnos. Las estrategias de aprendizaje, en tanto estructuras cognitivas, se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo del desarrollo individual. (D'Angelo, E y Medina, A, 2001)

C. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La expresión "Communicative competence" fue introducida por vez primera en la literatura por Dell Hymes (1972), refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados (Oliva, 1998).

La competencia comunicativa se define como "el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" (Perez, 1996). Es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular. El Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en 3 componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxicos, fonológicos, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de 3 elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el

uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. que en el próximo apartado desarrollaremos.

Las competencias en la lengua escrita o habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.) (Cinta, 2001).

Por su marcado carácter instrumental –simbólico y social- en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por su complejidad, cabe reseñar las concepciones de leer y escribir de las que partimos. Seguimos a Roca (1995), que parte de la revisión de autores como C. Chomsky, F. Smith y K. Goodman entre otros para el aprendizaje de la lectura ; y de autoras como E. Ferreiro, A. Teberosky y L. Tolchinsky , para el de la escritura.

Ø La LECTURA se define como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información que se buscaba o se esperaba encontrar. La lectura no es sólo descifrar un código para pasar después a la comprensión; las informaciones que se coordinan a fin de obtener un significado expresado lingüísticamente son de índole diversa: visual (secuencia de letras, diferencias de los caracteres, la organización de las palabras en el texto...), no visuales (el conocimiento sobre el tema que se está leyendo, aquello que se espera encontrar...).

Ø La ESCRITURA es un sistema de representación. El proceso de apropiación, por el que los niños comprenden la naturaleza alfabética de nuestra escritura, solo llega al final del proceso de reconstrucción; mientras tanto, manejan distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos y en cada momento del proceso sus producciones escritas serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando. Según este planteamiento, el lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tienen características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación.

Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la representación gráfica y su significado. A través de los datos aportados por la investigación de Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979 y 1996), conocemos cuales son los niveles evolutivos de la escritura. A grandes rasgos se puede resumir en las siguientes etapas:

1. No diferenciada del dibujo

Para el niño no existe diferencia entre lo que es escribir y el dibujo, son una imitación de los aspectos formales y del acto de escribir (hacen bolitas, palos o curvas abiertas en una distribución no lineal en el espacio).

2. Diferenciada (pre-silábicas)

Las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación a las formas que les presenta el adulto y a los modelos del ambiente, el niño integra la linealidad del trazo, la segmentación de las marcas notacionales (es decir la discontinuidad al escribir), la incorporación de pseudoletras y letras de su nombre o diferentes, símbolos, etc. Sabe que los textos “dicen” alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre qué puede decir. Para crear diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad – selección – orden de las grafías. Es un cambio muy importante pues supone que han descubierto que realmente existe una relación entre la lengua oral y la lengua escrita.

AOL

AITA

3. Silábica / Silábica – Alfabética (transición)

En esta etapa el niño realiza un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura, representa una grafía por cada golpe de voz (correspondencia silábica). Primero escribe una letra cualquiera, sin valor sonoro convencional; luego para cada sílaba de la lengua oral escribe la vocal que le corresponde, con valor sonoro convencional; posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y/o consonante con valor sonoro convencional. Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (correspondencia silábica – alfabética). Ej. Para decir "mariposa":

1º A I T L 2º A I O A 3º M A I P S A

4. Alfabética

El niño ha accedido al código de escritura; descubriendo e integrando las reglas básicas de ese código llega a la relación sistemática de la correspondencia entre sonidos y grafías. Este paso es importante y permite la escritura autónoma.

MARIPOSA

5. Escritura convencional

Una vez que el niño tiene construido el código escrito, llega el momento de introducir la letra cursiva e ir ampliando reglas gramaticales y ortográficas. Mariposa

D. CAPACIDADES A DESARROLLAR, PROPIAS DEL COMPORTAMIENTO COMO ESCRITOR, LECTOR Y CONVERSADOR

Siguiendo los documentos elaborados D'Angelo, E. sobre elección de criterios para evaluar las competencias comunicativas de los usuarios del lenguaje escrito (1998 - 2001) y los protocolos de la investigación construidos en el proceso de formación de observadores – investigadores (2002), presentamos los aspectos más significativos del lenguaje y de las capacidades implicadas en el desarrollo de las competencias comunicativas. Evidentemente, esta división se asume reconociendo que cada una de estas competencias conecta de forma interrelacionada con las demás.

Ø COMPETENCIAS TIPOGRÁFICAS

Relacionadas con las capacidades grafomotrices que hay que desarrollar para representar distintos tipos de marcas notacionales sobre el soporte en que se escribe:

Marcas notacionales utilizadas (tipo –si son pseudoletas, letras, etc.-; mayúscula – minúscula/ cursiva; si avanza hacia la utilización de grafías más convencionales...) y la percepción en referencia al adulto (si el adulto acepta la versión de las marcas notacionales utilizadas por el alumno, si permite su uso, que variedad tipográfica utiliza cuando escriben delante de los niños, etc.)

Grafomotricidad (impulso e inhibición del movimiento para realizar las marcas notacionales separadas o enlazadas, coordinación del cuerpo en el espacio para ejecutar el acto de escribir y de leer, rigidez en el trazo...)

Organización espacio – temporal (como organiza las marcas notacionales dentro del espacio del papel, emplazamiento en la hoja, orientación lineal de izquierda a derecha al escribir, orientación de la letra, tamaño, etc.)

Ø COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar el código y las normas del sistema de escritura.

Etapa en la adquisición del sistema de escritura (en que etapa está – indiferenciada / diferenciada / silábica / silábica – alfabética / alfabética – si avanza hacia sistemas de escritura y lectura más convencionales, si el adulto permite y potencia las formas personales

de escritura...)

Segmentación de las palabras (hiposegmentación – hipersegmentación – segmentación convencional)

Adquisición de la lectura (decodificación que pasa por similares etapas que el proceso de adquisición de la escritura – no reconoce / reconoce letras por no cuales son y el sonido que producen / silábico / silábico – alfabético /alfabético con dificultades en las trabadas/ convencional- la comprensión lectora, basada en una lectura con sentido en la que extrae las ideas principales y el tema utilizando estrategias de supresión, generalización y construcción...).

Reglas ortográficas (que nivel ha alcanzado en la utilización de las reglas ortográficas: uso de límites ortográficos convencionales –signos de puntuación-, descubrimiento y uso de la ortografía en las palabras, b-v / h/ g-j...)

Gramática: Coherencia lingüística (que tenga sentido) y pragmática (adecuación a las características del tipo de texto). Cantidad y calidad de recursos utilizados para producir un texto o una conversación con unidad de significado y adecuación a las características del tipo de discurso (encuadre del contenido, claridad de ideas, relaciones semánticas...). Cohesión (uso de recursos propios del lenguaje escrito/oral para dar continuidad y orientación al discurso: repeticiones de palabras, uso de pronombres, relación entre los tiempos verbales, nexos, enlaces con preposiciones – conjunciones y signos de puntuación, etc.)

Sintaxis (estructuración de la frase para que tenga sentido: Sujeto – Predicado, si aumenta la complejidad sintáctica de los textos que produce...)

Metalinguaje (como reflexiona sobre la lengua escrita y oral, si compende y asimila lo normativo, si aprende por descubrimiento las reglas que rige el lenguaje, etc.)

Ø COMPETENCIAS SEMÁNTICAS – EJECUTIVAS

Relacionadas con la capacidad para planificar actos de lectura, escritura (producción de textos propios e interpretar el significado de los otros autores) y conversaciones, para concretarlos a lo largo de un proceso.

Comprensión – Interpretación del texto (si comprende el significado de los textos que escribe / lee, como hace la construcción de significados en la copia, el dictado y la elaboración personal, como sigue una conversación entendiendo sus partes fundamentales, etc.).

Búsqueda y selección de información (estrategias para obtener información y para expresarla, consulta de distintos recursos como periódicos, enciclopedias, revistas, la familia...).

Proceso de composición (si se hace una propuesta que permita ese proceso, si para escribir algo planifica –que implica la génesis de ideas, su organización y marcar el objetivo para la escritura-, redacta –pone en práctica las exigencias léxicas, morfosintácticas, ortográficas, gramaticales, etc.- revisa –relectura, evaluación y corrección-; que criterios utiliza, etc.) (Salvador, 1997)

Anticipación de significados (si puede anticipar el significado de los textos con mas o menos facilidad, si se le permite, etc.)

Ø COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar la variedad de tipos textuales (género literario y no literario).

Identificación de los recursos lingüísticos de los distintos discursos (exploración, utilización y elaboración de variedad de discursos escritos / leídos /conversados, como cartas, cuentos, listados, comics, noticias, obras de teatro, debates..., variedad de soportes para que los

niños produzcan / lean tramas narrativas, expositivas y argumentativas, por escrito o de forma oral).

Riqueza y ajuste de sus intenciones comunicativas a los rasgos distintivos del discurso (adecuación de la lectura/ conversación / escritura al tipo de discurso –entonación, vocabulario...- según tenga una función informativa, expresiva, apelativa, etc.)

Encaje del significado del texto en el tipo de discurso que produce / lee o escucha (la relación entre el contenido –ideas que quiere transmitir- y la forma –empleo de las características propias del discurso-)

Ø COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para construir distintos propósitos de lectura, escritura y conversación, al tiempo que, para ajustar sus producciones a los mismos.

Variedad de propósitos – intención comunicativa (para qué recurre a la lectura o escritura, si comunica experiencias personales, anécdotas, historias que le interese, si investiga, etc.)

Recursos para explicitar e inferir ideas (si utiliza diversos soportes, discursos y recursos lingüísticos, si integra el acto de leer y escribir en el contexto comunicativo, si expresa ideas de forma explícita e implícita...)

Ajuste del texto a la práctica (si ajusta su intención comunicativa al estilo y estructura del discurso, a las expectativas del destinatario y al tema o propósito tratado; si revisa y mejora sus producciones, que tipo de mejoras realiza, si hace autogestión de errores – autoevaluación- etc.)

Disfrute y autonomía leyendo / escribiendo / participando oralmente (si le gusta comunicarse por escrito, leer y/o participar en clase, si está bloqueado y le cuesta, si va desarrollando su autonomía como usuario del lenguaje, etc.)

Ø COMPETENCIAS METACOGNITIVAS

Relacionadas con las capacidades necesarias para analizar y desarrollar las distintas vertientes del lenguaje:

Comportamientos para escribir / comprender un texto como escritor o lector (anticipando significados, formulando hipótesis que mantiene de forma tentativa, confirmar o descartar dichas hipótesis, etc.). Capacidades de síntesis, análisis, reflexión, planificación, revisión...

E. AUTONOMÍA EMOCIONAL

Para la realización de cualquier acto comunicativo es fundamental el proceso de individualización (la autonomía emocional), la percepción y actitud ante la propuesta. Determinar cómo viven los niños las distintas situaciones de escritura, lectura y conversación, influye enormemente en el proceso y el producto final. Todo ello desde una mirada global y relacional, es decir, entendiendo que están inmersos en un contexto social que fomenta o dificulta dicha autonomía emocional.

En palabras de García Marcos (1993): “a la hora de enfrentarse a fenómenos lingüísticos concretos, los hablantes pueden reaccionar con una valoración positiva o negativa (actitudes), que estará sustentada en uno o varios juicios de valor (creencias)” (Cit. Por Crespo y Manjón, 1996).

Como afirman D´Angelo, E (2001), Ferrer, V (2001) y otros, es importante indagar sobre las sensaciones, comportamientos y actitudes que el alumno experimenta cuando lee, escribe o participa oralmente (si le produce placer o angustia, si se bloquea, si actúa con seguridad o inseguridad, si se distrae o participa, si da continuas llamadas de atención, si pide ayuda, etc.) para comprender la situación de partida y potenciar la mejora y el desarrollo desde la afectividad. Nos hemos cruzado con muchos niños, que con sólo 6 años dicen que “no saben” o “no pueden”, de esta forma entran en un bloqueo emocional que dificulta la

adquisición de distintos aprendizajes; es necesario ofrecerles confianza y oportunidades de demostrar que sí pueden, y vayan adquiriendo seguridad en si mismos, sabiendo que estamos aprendiendo y que es un proceso que se va construyendo (cada uno escribe o lee como sabe y poco a poco irá llegando al uso convencional).

La participación debe fomentarse a nivel oral y escrito, respetando la diversidad de respuestas y ofreciendo un clima en el que se anime a leer, escribir y conversar. Redefinir y reconducir cuando se equivoquen, como parte del proceso que deben seguir, sin censurar o señalar por ello, potenciando el afán de superación y la predisposición a mejorar sus producciones y lecturas.

El maestro debe ser guía y estimulador, pero su ayuda no debe crear dependencia, al contrario, debe desarrollar comportamientos y actitudes autónomas emocional y cognitivamente. Desarrollar las iniciativas y el trabajo personal o conjunto, sin que siempre el adulto dé todas las indicaciones o su constante aprobación, supervisión o corrección. Poco a poco deberá autogestionar su labor, tomando sus decisiones, evaluar y resolver sus dificultades y conflictos de forma pacífica. El trabajo en pequeños grupos es muy útil para lograr la colaboración, el respeto y la toma de decisiones conjunta con la consiguiente negociación.

Las tonalidades afectivas de las estrategias de aprendizaje son básicas para el desarrollo de cada una de las capacidades antes analizadas. Por eso antes, durante y después de la intervención educativa hay que vincularse afectivamente con cada alumno, dándole un espacio de confianza, un clima de apoyo y autonomía, y multitud de oportunidades de utilizar el lenguaje en contextos comunicativos.

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El proceso de intervención educativa diseñado en PROAI consiste prioritariamente en ajustar la ayuda proporcionada a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento mediante la interacción maestro-alumno. Partimos del conocimiento y respeto por el proceso de adquisición de la lengua escrita que siguen nuestros alumnos, pudiendo así identificar el punto de partida real (evaluación inicial de lo que el niño puede hacer, dificultades y/o bloqueo emocional), valorando, en términos de capacidades, en que momento del proceso se encuentra respecto al sistema de escritura, la tipografía, la situación comunicativa del discurso, etc.

Planteamos una secuencia didáctica con significatividad lógica (que el contenido de conocimiento tenga una lógica interna, esté bien estructurado y no sea arbitrario) y significatividad psicológica (que tenga el cuenta el conocimiento previo para afrontar la adquisición de nuevos conocimientos). Dicha secuencia se desarrolla en varios momentos (Tomado de comunicación presentada por Sobrino, R. y Benítez, L.).

1. Creamos un campo semántico que apoye el desarrollo de estrategias de oralidad, es decir, se abre un espacio para el diálogo entre el adulto y los alumnos respecto al tema o actividad. Es un momento fundamental, por un lado, para trabajar capacidades relacionadas con la escucha y las normas sociales de convivencia (respeto del turno de palabra y de las opiniones de los demás, participación, expresión de ideas, sentimientos...), y por otro, porque ayuda al proceso de planificación, generando ideas, organizándolas, etc.
2. Se hace una propuesta de escritura y/o lectura abierta con intención comunicativa y significativa para el alumnado, para desarrollar las capacidades relacionadas con el uso del lenguaje (leer y escribir "para" ... elaborar un libro, buscar información, conocernos, etc.)
3. Se acuerda con el grupo el estilo discursivo más adecuado para expresar las ideas generadas en los momentos anteriores, desarrollando estrategias para organizar el aula en función de la tarea a realizar.
4. El adulto organiza al grupo con mayor o menor nivel de control, dependiendo de la autonomía del mismo para asumir tareas. Se realiza y recoge la propuesta, alternando momentos de producción escrita y de lectura, desarrollando capacidades interactivas, de razonamiento, lingüísticas y comunicativas, pragmáticas, etc. Se puede trabajar

individualmente o en pequeños grupos para crear, investigar... y después hacer una puesta en común, destacando y registrando las informaciones relevantes.

5. Actuamos, en términos de Vigotsky (1979), en su zona de desarrollo próximo, atendiendo a las dificultades que se enfrentan, estableciendo un diálogo pedagógico que ajuste la ayuda didáctica a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Reflexionamos con los niños sobre las reglas y funciones del lenguaje, respetando su etapa de conceptualización del sistema de escritura, su forma de dar coherencia al discurso y su estilo textual. Se abren procesos de mejora en todos los ámbitos de la producción escrita.

Es fundamental programar de forma flexible diferentes propuestas comunicativas, que permitan la improvisación y reelaboración en función de las circunstancias que acontezcan (nuevas ideas de los chicos, ampliación de una dinámica para mejorar, etc.), teniendo en cuenta la organización del aula en función de la metodología y los materiales necesarios.

Ante una misma situación de enseñanza y aprendizaje, el maestro debe esperar y aceptar respuestas diferentes, en función de los diferentes niveles conceptuales y de significación. También es básico realizar una evaluación formativa (inicial, procesual y final) con unos criterios preestablecidos sobre los diferentes niveles de logro de las capacidades, diferenciando entre el error cognitivo y la equivocación, y reflexionando a cerca de nuestra intervención (cómo salen las sesiones y por qué) para mejorar en la práctica diaria.

4. CASOS PRÁCTICOS EJEMPLIFICADORES

Vamos a presentar 2 ejemplos relacionados con el desarrollo de capacidades propias de ámbito comunicativo. No pretendemos asegurar que dicho progreso se deba sólo y exclusivamente a nuestra intervención, puesto que influyen multitud de variables (el trabajo en la escuela, la familia, etc.), sólo presentamos los logros obtenidos por el niño/a a lo largo de nuestras sesiones de intervención.

CASO 1

Hemos elegido este caso por su representatividad a la hora de ilustrar el proceso y evolución de los alumnos que se

inician en la adquisición del lenguaje escrito. El caso fue estudiado y seguido por Sobrino, R. y Benítez, L.

y presentado en las Jornadas de Lenguaje desde un enfoque comunicativo. (Linares-Andújar 2002).

Se trata de una niña búlgara que se escolarizó por primera vez en un colegio de la Comunidad de

Madrid en Primer Curso. Cuando esto ocurrió llevaba en España apenas un mes, con lo cual su nivel de

conocimiento del castellano era nulo.

Durante los primeros talleres realizados en el aula no llegaron a mantener una rica interacción con ella,

puesto que, por medio del lenguaje verbal era muy complejo comunicarse, casi imposible. Su expresión

durante dos meses fue que, ante cualquier secuencia didáctica propuesta, ella dibujaba princesas

y escribía en una esquina del folio su nombre.

Son producciones correspondientes a las primeras intervenciones llevadas a cabo en su

aula. Fecha: 14 y 21 de noviembre de 2001).

Habitualmente, una vez elaborada la propuesta de forma oral con todo el grupo, cada alumno se dispone a escribir sus propias ideas de forma individual o grupal. El grupo de responsables prestan apoyo a los niños con más dificultades, y en este caso, proporcionaban una ayuda individualizada a esta niña para que ella también pudiera escribir, pero todavía no se sentía capaz. Si bien es importante respetar el nivel de cada uno de los niños y en función de él avanzar, aun es más importante, en niños inmigrantes como este caso, respetar su etapa de silencio y ayudarles hasta que se sientan capaces de escribir y contar sus propias ideas al resto de sus compañeros, a su manera.

Siguió dibujando princesas... pero, esta vez, ajustadas al contenido de las propuestas. Por esa época el nivel de comunicación que se mantenían con la niña mejoró sensiblemente (gracias a la gran labor de vinculación afectiva y respeto), aunque aún se sentía poco segura y capaz de mantener una interacción rica y ágil con las educadoras. En la sesión del 9 de enero de 2002 se proponía contar un final diferente para el cuento El vendedor de gorras, que previamente se había leído y comentado. Se mantuvo muy atenta a la lectura del cuento, escuchando, a su vez, las soluciones que planteaban sus compañeros. En el momento que le propusieron poder escribir los planteamientos elaborados y pensados entre todos, la niña no se sentía capaz de escribirlas, pero su dibujo sí muestra que ha comprendido y participado en la actividad, ya que aparece un hada madrina para ayudar al protagonista de la historia.

En la tarea de seguir respetando su proceso pero dándole siempre opción a intentar escribir, llegó el 23 de enero de 2002, el primer día en que la niña se anima a escribir con ayuda de las responsables. La secuencia didáctica consistió en esta ocasión en poder elaborar un libro con los juegos preferidos que ellos mismos estuvieron pensando y contando al resto de los compañeros. En este contexto, donde se había creado un campo semántico determinado y la participación era fluida, ella permanecía atenta a los comentarios de los demás. Cuando llegó el momento de escribir, les contó emocionada cuál era el juego al que había estado jugando en el recreo; propusieron que quizá podía escribirlo para que se adjuntara, con los trabajos del resto de sus compañeros, al libro de la clase. Aunque mostraba inseguridad y dependencia del adulto, contó como jugaba con el barro, mostrando un nivel silábico de conceptualización de la escritura (realizaba una marca notacional por cada una de las sílabas que contiene la palabra).

Poco a poco la niña se va sintiendo más cómoda escribiendo y descubre que puede contar cosas como sus compañeros por medio del lenguaje escrito. La siguiente producción, del 30 de enero de 2002, surge de una sesión en la que se introduce la posibilidad de escribir las recetas de las comidas que más les gustan. Durante el diálogo previo entre toda la clase, por primera vez la niña participa comentando en voz alta al resto de sus compañeros cuáles eran las comidas que más le gustaban. En el momento de poner por escrito sus ideas, se mostró con mucha iniciativa y animada por expresarse usando el lenguaje escrito. La niña sigue en una etapa silábica, pero poco a poco va incorporando más letras, porque, evidentemente, va incrementando su conocimiento sobre la combinatoria alfabética del sistema de escritura castellano.

Respetando la etapa en la que está y actuando en su zona de desarrollo próximo, poco a poco la niña fue avanzando, se puede observar como cada vez va descubriendo más elementos del sistema de escritura. En el momento del siguiente trabajo, el 20 de marzo de 2002, donde se plantea poder escribir los chistes que cada uno considera más divertidos o se quiere inventar, la niña se encuentra en un momento de transición a la hipótesis alfabética (va incorporando progresivamente las letras que va reconociendo e interesándose por su sonido).

Asimismo se van trabajando aspectos de mejora con relación a la segmentación adecuada de palabras, la coherencia y cohesión del texto, etc. pero siempre a través del uso significativo del lenguaje y ajustándose a la zona de desarrollo próximo de esta niña.

CASO 2

Se trata de un niño de 1º de Educación Primaria de un Centro Educativo de la Comunidad de Madrid. Un chico tímido, que al principio no solía participar oralmente en clase, y que

mostraba una actitud de imposibilidad ante la propuesta escrita (“no se”, “no puedo”). Al principio tendía a dibujar, pero con ayuda si se animaba a escribir, sobre todo alentado por los comentarios de aprobación y apoyo de los que llevábamos la sesión, que le reafirmábamos en que es un proceso difícil, que estamos aprendiendo y vamos poco a poco, que escribiera como sabe, “como te suene”.

En las dos primeras sesiones (14 y 21 de noviembre de 2001) cuyas temáticas son hablar de las películas que conocían y más le gustaban, e inventarse un cómic. Después de haber creado un campo semántico, ante la propuesta escrita el niño a nivel pragmático muestra bastante inseguridad, necesitando de la presencia permanente del adulto para escribir. En el plano lingüístico está en un nivel silábico de la etapa de conceptualización de la escritura, con hiposegmentación de las palabras y la letra mayúscula. En cuanto a los recursos utilizados para dar cohesión y coherencia a un texto, son aun limitados, por la dificultad de ir pensando que letra va, como se pone, etc.. Respecto al nivel semántico y discursivo, es capaz de seleccionar palabras que se ajustan al significado que pretende hacer referencia, también discrimina el diálogo de la exposición y lo utiliza adecuadamente.

Sigue más o menos en un nivel silábico hasta el 30 de enero de 2002, cuya secuencia didáctica estaba relacionada con el día de la paz; surgió escribir en un papel las cosas malas que no debían hacerse, que luego las quemarían en el patio simbólicamente. Va introduciendo más letras, se encuentra en un momento de transición entre la etapa silábica y una etapa alfabética, donde va descubriendo e integrando las reglas básicas del código de la escritura. En la producción del 13 de febrero observamos que escribe con minúscula, pero le cuesta mucho, el trazo es muy forzado y no se siente cómodo (escribió y reflexionó mucho menos debido al esfuerzo en los aspectos grafomotrices).

Poco a poco va sintiéndose más seguro y le gusta escribir para contar cosas, aunque sigue teniendo una dependencia cognitiva y emocional del adulto, para que le ayude, le supervise, le afirme, etc. También participa en la propuesta oral inicial, poniendo atención y con algunos comentarios. Para el 3 de abril, como se puede ver en las imágenes, sigue en una etapa silábica – alfabética, con muchas ganas de contar noticias, inventadas por ellos en el trabajo de un periódico (él habla del “vampiro de las 10 cabezas”). Vuelve a utilizar la letra mayúscula, con la que se siente mas a gusto.

Paso a paso, trabajando en su zona de desarrollo próximo (“¿como te suena?” “¿Crees que te falta alguna letra?”...), el niño avanza notablemente y se pueden trabajar más otros aspectos a nivel gramatical y discursivo, intentando fomentar la autonomía como usuario del lenguaje escrito.

5. REFLEXIONES FINALES

Como se puede apreciar tras la lectura de estos dos casos, no se trata de un proceso rápido y sencillo. La adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo de competencias comunicativas tienen un nivel de complejidad que abarca prácticamente toda la vida. En estas edades es importante trabajar sus capacidades potenciándolas al máximo, incidiendo en la zona de desarrollo próximo de cada alumno.

Desde un enfoque funcional y comunicativo, se atiende a la diversidad del aula y se refuerza a aquellos que muestren dificultades o simplemente estén en etapas anteriores al resto de la clase, para que puedan alcanzar niveles ordinarios y no deriven en fracaso escolar. Es fundamental trabajar en un primer momento sobre el bloqueo emocional del alumno, vincularse afectivamente respetando su etapa en el proceso y dándole espacios comunicativos, de manera que cuando se sienta más cómodo o seguro pueda participar de la propuesta. Esta mirada didáctica es muy útil por el alto grado de motivación que desarrolla en los alumnos, ya que se sienten verdaderos usuarios del lenguaje.

Lo fundamental de esta perspectiva es que el aprendizaje del lenguaje es un medio para comunicarse (expresar y comprender sentimientos, ideas, necesidades...), y no un fin en sí mismo, como viene siendo en la escuela tradicional, donde se ejercita para aprender a leer y escribir de forma descontextualizada. Se apuesta por un aprendizaje de la lengua escrita a través del uso en diferentes situaciones comunicativas (lenguaje) y la reflexión sobre los

elementos y relaciones de la lengua (metalinguaje), dentro de los procesos de mejora de las producciones de los niños.

La atención personalizada para desarrollar las distintas competencias comunicativas es una tarea difícil y compleja, por un lado, por el elevado número de alumnos y, por otro, por las limitaciones de recursos y tiempo y el a veces escaso apoyo escolar; pero aun así, en la medida de lo posible, hay que atender las distintas necesidades de los niños, primero conociendo el proceso que siguen para la adquisición del lenguaje escrito para, posteriormente, ajustar nuestra ayuda pedagógica a cada situación personal.

El desarrollo de las competencias comunicativas

M^{ra} Angeles Caballero Hernández Pizarro, María del Rosario Díaz Perea

- CINTA, M. (2001): Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. Revista Aula de innovación educativa, N^o 102, págs: 18-22.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge University Press, Cambridge
- CRESPO, V. (1997): Saber Hablar. Aproximación semiótica a una actividad comunicativa del futuro maestro. Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, N^o 22, págs. 55 – 78
- CRESPO, V. y MANJÓN, A. (1996): Aproximación a las actitudes y creencias lingüísticas de futuros maestros. Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, N^o 21, págs. 41 – 76
- D´ANGELO, E. (2000): Elección de criterios para evaluar las competencias comunicativas de los usuarios del lenguaje escrito (análisis sistémico). En Actas Jornadas Regionales del Lenguaje. Linares Centro de Profesorado.
- D´ANGELO, E. y MEDINA, A. (2001): Ponencia al II Simposio de “Lectura y Vida”. Buenos Aires.
- D´ANGELO, E. y MEDINA, A (1999): Mayúsculas y Minúsculos. Madrid, AKAL.
- D´ANGELO, E.; OLIVA, J; SOBRINO, R.; BENITEZ, L. (2002): Problemas en la Alfabetización Inicial (PROAI). En Jornadas de Lenguaje desde un enfoque comunicativo. “Diversidad del alumnado, aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito: buscando caminos que conduzcan al éxito escolar”. Centro de Profesorado Linares-Andújar 2002
- DÍEZ de ULZURRUN, A. (coord.) (1999): El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista (vol I y II). Barcelona, GRAÓ.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- FERRER, V. (2001): Las habilidades sociales en la escuela: ¿ a favor o en contra? (conductas, pensamientos, valores, emociones). Revista Aula de innovación educativa, N^o 102, págs: 6-12.
- MEDINA, A. (1999): En un lugar de la Navata... Un proyecto de trabajo colaborativo desde un enfoque centrado en la comunicación. En: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? II Formación y práctica docente. (Carvajal, F. y Ramos, J. Comps.), pags 89 - 114 Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- OLIVA, J. (1998): Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos
- PAULA, I. (2001): Competencia Social y Adaptación Social y Psicológica. Revista Aula de

innovación educativa, N° 102, págs: 13–17.

· PEREZ, M. C. (1996): Linguistic and communicative competence. En McLaren, N. & Madrid, D. A. Handbook for TEFL. Marfil, Alcoy.

· PESO, M. T. y VILARRUBIAS, P. (1997): La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. La experiencia del mes. Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 171, págs. 54 - 59

· PRIETO, M. D. y FERRÁNDIZ, C. (2001): Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar. Málaga, Aljibe.

· RIMM, D. C. y MASTERS, J. C. (1980): Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos. México, Trillas.

· ROCA, N. Et. Al. (1995): Escritura y Necesidades Educativas Especiales. Madrid, Infancia y Aprendizaje.

· SCHLEMENSON, S. (compiladora) (1999): Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires, PAIDÓS.

· SALVADOR, F. (1997): Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe.

· SALVADOR, F. (1999): Didáctica de la Educación Especial. Málaga, Aljibe.

· TEBEROSKY, A. (2001): La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva. Texto publicado por la Generalitat de Catalunya

· TOLCHINSKY, L (1992): Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antrophos.

· TOLCHINSKY, L. (1999): Leer y escribir en la diversidad. En: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. (Carvajal, F. y Ramos, J. Comps.), págs 145 - 153 Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

· TONUCCI, F. (1990): ¿Enseñar o aprender? La Escuela como investigación quince años después. Barcelona, Grao.

· VIGOTSKY, L. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo.

· WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1995): Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona, Herder