

1. INTRODUCCIÓN

Desde los aportes de Ferreiro y Teberosky a finales de los años 70, el énfasis en la escuela como espacio comunicativo ha dado lugar a numerosas experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de espacios de comunicación, en el que los alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración de conocimiento (Camps, 2003). Entre otros, destacan los aportes del grupo de investigación LECCO dedicado desde 1996 al estudio de los procesos de "La Enseñanza Centrada en la Comunicación". A través de distintas actuaciones (organización de jornadas y cursos de formación, investigación - acción en aulas, tesis doctorales, etc.) en diversas Comunidades Autónomas, este grupo está obteniendo buenos resultados desde este enfoque didáctico comunicativo. Especialmente representativo, por su diseño y alcance, es el trabajo realizado por el equipo de doctorandos pertenecientes a dicho grupo de investigación, coordinado por Estela D'Angelo, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que están llevando a cabo el programa PROAI (Problemas en la Alfabetización Inicial). Este se dirige al alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria y está desarrollándose en diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid desde el año 2000.

Con ese modelo de intervención se ha iniciado para el curso 2003/04 un proyecto de investigación e intervención educativa en 8 centros de la provincia de Toledo, para la Atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial (ADAI), cuyos objetivos son:

- Apoyar la formación de lectores y escritores competentes durante la alfabetización inicial de los niños escolarizados en Educación Primaria.
- Valorar el nivel de desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos a lo largo de todo el curso.
- Identificar qué secuencias didácticas y criterios de evaluación median para desarrollar dichas capacidades.

El desarrollo de la intervención educativa se basa en la realización periódica de un taller semanal de una hora de duración en el contexto de aula. Se realiza en el aula para no señalar más a alumnos con problemas relacionados con el lenguaje, favoreciendo la interacción en los contextos naturales de aprendizaje. Durante la intervención se lleva a cabo una secuencia didáctica en la que se propone usar el lenguaje escrito con intención comunicativa. Los niños se sienten usuarios del lenguaje escrito mediante diferentes tipos de textos y discursos en función de las distintas intenciones, ofreciendo en cada caso, un contexto para desarrollar capacidades comunicativas relacionadas con la normativa lingüística (combinatoria alfabética, gramática, ortografía, marcas notacionales, estilo discursivo, coherencia y cohesión del texto...), la pragmática del lenguaje (intención del autor al escribir y usos sociales del lenguaje escrito) y la socio-interacción en torno a los actos verbales y escritos del lenguaje. Se hace un seguimiento de todos los niños, especialmente aquellos que presentan más dificultades, analizando las transformaciones y la evolución en los procesos de escritura durante la intervención educativa.

En este marco de actuación se aprecia la escasa atención escolar a los procesos de mejora que favorezcan la autorregulación escritora por parte de los alumnos desde un enfoque comunicativo, existiendo una elevada tendencia a la corrección tradicional responsabilidad exclusiva de los docentes.

2. EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN VERSUS LECTO-ESCRITURA

El término alfabetización es más amplio e integrador que el de lectoescritura, puesto que el proceso de alfabetización se desarrolla durante toda la vida, aunque haya momentos de especial relevancia, como la alfabetización de los primeros años (inicial); sin embargo, la lectoescritura hace referencia concreta al aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de vida. Saber leer y escribir no implica que realmente se pertenezca a una comunidad de lectores y escritores, puesto que no sólo son los conocimientos básicos sobre estas herramientas comunicativas las que nos convierten en escritores o lectores, sino que también influyen las intenciones, los contextos, etc. "Ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir, ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización, comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de

lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación...” (Farstrup, 1992).

Alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca el aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura, posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir; y un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados (Vigotsky, 1939). En síntesis, alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, las secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad facilitarán a los aprendices el desarrollo de sus capacidades comunicativas y su integración a la comunidad de lectores y escritores (D’Angelo y Oliva, 2003; Camps, 2003).

La alfabetización inicial, que tiene lugar durante el primer ciclo de la escolaridad obligatoria, sienta las bases para la apropiación, por parte de los alumnos, del sistema de la lengua escrita y de las habilidades de lectura y escritura, que posibilitan el intercambio comunicativo con el medio, el desempeño autónomo en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en distintos campos del saber. La alfabetización inicial es la vía de acceso a la cultura escrita, como proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional (“código gráfico”) y supone ingresar en el mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad; y esto supone asumir que sólo leyendo se aprende a leer y sólo escribiendo se aprende a escribir. Podemos redefinir la alfabetización como un proceso mediante el cual el sujeto no sólo aprende a leer y escribir, sino que lo hace en forma reflexiva (Messina, 1999).

Escritura y lectura son instrumentos o herramientas para acceder y producir lenguaje escrito, pero leer y escribir son tareas independientes. Una cosa es producir un mensaje y otra, en cambio, es interpretar lo que otro nos quiere decir. Sin embargo, leer también sirve para controlar y recordar lo que uno ha escrito. Cuando le preguntamos al niño qué es lo que quería escribir, le pedimos que lea lo escrito y repasar el texto le aporta información decisiva. Puede ser que recuerde perfectamente lo que ha escrito y no necesite apoyarse en la lectura para informarnos del contenido de su producción, pero también puede ser que se encuentre con sorpresas al enfrentarse a su producción escrita (por ejemplo que lo que ha escrito no puede ser reconocido), que le obliga a seguir investigando en el proceso de la adquisición del lenguaje escrito (Maruny, 1995).

Los niños se desarrollan en un contexto que incluye lo escrito y a quienes escriben, y en él descubren este conocimiento del mismo modo que ocurre con otros. La alfabetización no comienza en la escuela, en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante varios años. (Ferreiro y Teberosky, 1978, 1986 y 1996; Goodman, 1992). El proceso de alfabetización depende cada vez más de la coordinación de los aprendizajes que se desarrollan en los diferentes espacios y de las relaciones que se dan. Los niños presentes en las aulas proceden de entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente, tanto en los materiales escritos como en el tipo de prácticas letradas más habituales en su vida cotidiana. En algunos estudios (p. e. Teberosky y Soler, 2003; D’Angelo y Oliva, 2003) destacan distintos factores que contribuyen a desarrollar la alfabetización inicial, como son las interacciones entre los alumnos y con el profesor (nivel socioafectivo – relacional), los instrumentos o planteamientos didácticos utilizados y el contexto comunicativo en el que se inserte el aprendizaje. Evidentemente, para que las aulas sean ambientes alfabetizadores desde los primeros años de escolaridad y que la diversidad lingüística y cultural sea posible, se hace necesario que todas las metodologías didácticas asimilen los aportes de las investigaciones del siglo XX, provenientes del campo de la pedagogía, la psicolingüística, etc.

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), provenientes del campo de la psicología genética, demuestran que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura, independientemente de los métodos de enseñanza a los que el niño haya sido sometido. Los niños para aprender a leer y escribir, tal y como sucede con cualquier construcción cognitiva, pasan por diferentes niveles, formulando distintas hipótesis respecto a cómo se escribe, que van mejorando a medida que las ponen a prueba en distintos actos de escritura y se enfrentan a distintos conflictos cognitivos. Este proceso de construcción del

sistema de escritura tiene un ritmo individual y está condicionado, entre otras cuestiones, por el tipo de interacciones que el niño tenga en los distintos contextos letrados, por el interés y la motivación ante la propuesta escrita, la autonomía emocional para resolver actos de escritura y lectura, etc. (Tolchinsky, 1993; Maruny, 1995; Bonals, 1998; D'Angelo y Oliva, 2003)

3. ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Parece obligado mencionar a Jean Piaget quien aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión constructivista e interaccionista por la que el sujeto es el constructor de su propio conocimiento en interacción con su medio. Los presupuestos constructivistas conciben la inteligencia como un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración; el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento; y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción, como una guía estimuladora que garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, etc.) con la participación y contribución de todo el mundo. También es relevante el aporte del enfoque socio histórico – cultural que amplía y matiza el planteamiento piagetano, entendiendo el desarrollo como un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad, la transformación, la interrelación de los factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño. Vigotsky afirma que el proceso de aprendizaje no se da sólo desde lo genético, sino que tiene que ver con una interacción con el medio socio-cultural.

Todo acto de escritura es un acto comunicacional donde se ponen en contacto un autor y un lector a través de un texto. En nuestra vida diaria estamos rodeados de textos, que en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor (buscan informar, convencer, seducir, entretener, etc.) Los textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar son (Kaufman y Rodríguez, 1993):

- Textos literarios: cuento, novela, obra de teatro y poema.
- Textos periodísticos: noticia, artículo de opinión, reportaje, entrevista.
- Textos de información científica: definición, nota de enciclopedia, informe de experimentos, monografía, biografía, relato histórico...
- Textos instruccionales: receta, instructivo, normas...
- Textos epistolares: carta, solicitud.
- Textos humorísticos: historieta, chistes...
- Textos publicitarios: aviso, folleto, afiche, cartel...

El uso de los términos discurso y texto varía según los autores. El texto hace referencia a la trama y el discurso es un concepto más amplio que abarca el contexto en el que se inserta la escritura. Cada texto implica un género discursivo definido que se presenta como una totalidad, con existencia independiente del discurso que contiene, con su manera específica y definida de organizar las palabras, los espacios, las formas, las imágenes, los signos, etc. es decir, con su propia estructura (son cartas, poemas, adivinanzas, listados...). El contenido del discurso, típico de cada texto, cumple unas funciones predominantes: informar, disfrutar de la literatura, expresar, apelar, etc. Al analizar cada texto, podemos identificar estas características, no así las intenciones de los usuarios del lenguaje, que dependen del contexto y de las motivaciones puntuales que cada uno tenga en el momento de leer y escribir (D'Angelo y Medina, 2000).

Actualmente hay unanimidad en considerar que el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional, una unidad que, construida a partir de las reglas internas de la lengua, se caracteriza por estar dotada de tres rasgos (Ruiz, 2000):

- La adecuación es la propiedad semántico-pragmática del texto, la que señala su adaptación al contexto extralingüístico, a la situación de comunicación (si es de carácter público o privado, el estilo formal o coloquial, etc.)
- La cohesión es la estrecha ligazón entre los distintos elementos y partes del texto, que se logra a través de dos grandes mecanismos: mecanismos de referencia (utilizando pronombres, sinónimos, etc.) y mecanismos de conexión (elementos lingüísticos llamados

conectores que establecen relación de significado entre dos elementos contiguos del texto, tales como: adverbios, conjunciones, signos de puntuación, etc.)

- La coherencia contribuye a la unidad del texto, estableciendo interconexión entre sus partes; la coherencia depende de que sus diversas partes estén relacionadas desde el punto de vista semántico, de contenido, con el fin de lograr una impresión de unidad.

La escuela debe enseñar a comprender, hablar y escribir todo tipo de textos, necesarios para la actividad social y académica de los niños. Sólo garantizamos verdaderos actos comunicativos cuando fomentamos el uso de variadas estructuras, funciones y tramas textuales, atendiendo a las intenciones que en cada caso guían las acciones de los escritores y lectores. Eso requiere guiarlos en su uso en situaciones funcionales, trabajando los procesos de mejora no solo en aspectos gráficos, como la ortografía y la caligrafía, sino también en el ámbito semántico trabajando la adecuación, la coherencia y cohesión del discurso.

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (p. e. Cassany, 1988; Camps, 1990) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información a través de distintas operaciones de pensamiento, estos procesos o fases son: la planificación, la redacción y la revisión, cada una de las cuales conlleva distintos subprocesos cognitivos – lingüísticos que hay que tener en cuenta tanto en los planteamientos didácticos como en los criterios de evaluación (Carlino y otros, 1996; Salvador, 1997).

LA PLANIFICACIÓN

El escritor, antes de redactar, se interroga sobre lo que desea expresar, piensa el tema, busca información, genera ideas, las organiza, etc. Reflexiona sobre lo que va a escribir: sobre el propósito, sobre el formato gráfico y tipo de lenguaje a emplear, sobre el conocimiento y los intereses del posible lector, sobre el contenido del texto, sobre el plan de acción, etc.

Se pueden distinguir los siguientes subprocesos: génesis de ideas, organización de éstas y establecimiento de objetivos en la escritura para desarrollar la temática.

LA REDACCIÓN

La siguiente operación es la puesta en el texto. Para realizarla, el que escribe debe tomar un conjunto de decisiones, tanto de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras), como de tipo cognitivo-lingüístico (a cerca de cómo expresar el contenido deseado según su objetivo: debe buscar el léxico adecuado, la morfosintaxis normativa, cuidar la cohesión, la ortografía, etc.).

LA REVISIÓN

El tercer procedimiento es volver sobre lo ya escrito, releyéndolo, total o parcialmente, y evaluándolo. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura, a partir de las cuales sobre el borrador del texto se reflexiona y se considera determinados aspectos como la lógica, la claridad, la sintaxis, la ortografía... para corregir y mejorar lo producido.

La revisión incluye dos subprocesos: la evaluación de lo planificado y su ajuste (revisión formal, de contenido y funcional), y la modificación del texto escrito.

La investigación sobre los procesos de composición ha permitido mostrar que la escritura es una tarea enormemente compleja y diversa, en la producción de textos intervienen diferentes aspectos: escritor, propósito, destinatario, tema a desarrollar, modo de expresión, ortografía, etc. Los procesos que debe controlar el escritor son simultáneos y recursivos, y exigen el uso de al menos cuatro tipos de conocimiento: del contenido sobre el que se escribe, de las herramientas lingüísticas, de las estructuras del discurso y del procedimiento pragmático implicado. Para escribir eficazmente es necesario coordinar el interjuego de estos procedimientos y aspectos. Los niños necesitan ayuda externa para gestionar dichos procedimientos, por ejemplo es habitual que empiecen a escribir sin haber generado previamente ideas acerca del escrito, o no revisan su trabajo, etc. El maestro debe orientar y

guiar el trabajo de los niños en el uso del lenguaje escrito en distintas situaciones funcionales, propiciando que los diferentes procedimientos puedan ser llevados a cabo sobre los diversos aspectos de un texto. Y hay que tener claro, que sólo en la medida en que los niños se enfrenten al proceso completo irán teniendo el dominio sobre él (Carlino y Santana, 1996; Bonals, 1998; Camps, 2003).

Para desarrollar los procesos cognitivos de la redacción nos situamos especialmente en el ámbito del saber hacer y del opinar o sentir, no se trata de acumular datos sino desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, a evaluar y mejorar sus escritos. Si el alumno escribe en clase socializa sus procesos cognitivos de escritura, puede ver como escriben los otros – compañeros y profesor-, puede colaborar en la elaboración de producciones con una negociación de significados, etc. Por eso es necesario desarrollar diversas producciones escritas en horario escolar, no como tareas a realizar en casa. Si aceptamos que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad, las tareas deben fomentar la ayuda entre aprendices, es decir colaborar con los compañeros para buscar ideas, organizarlas, revisar los borradores, etc. (Cassany, 2001)

Algunas implicaciones didácticas de todo lo que se está tratando se reflejan en la siguiente tabla:

4. PROCESOS DE MEJORA EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Escribir requiere procesos cognitivos, socio-afectivos, lingüísticos y comunicativos, tanto en la elaboración previa como en la ejecución y en la revisión. Los procesos de mejora que se abren en la expresión y comprensión de las propuestas escritas son fundamentales para desarrollar las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la competencia comunicativa.

Como se puede apreciar en el gráfico 1, hay diversos procesos de mejora que se pueden incluir dentro de la intervención educativa relacionada con el lenguaje escrito.

Vigotsky plantea el concepto de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) para explicar el concepto de la formación superior del pensamiento en una construcción socio-cultural, de la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna. La Zona de desarrollo próximo se define como el paso de la Zona de desarrollo real (ZDR) (los conocimientos que ya posee y las actividades que el niño puede realizar por sí mismo sin la ayuda de otros) a la Zona de desarrollo potencial (saberes a los que el niño va a poder llegar con la ayuda, colaboración o guía de otras personas más capaces). En la ZDP actúan los mediadores físicos y simbólicos, también denominados "instrumentos" ya que son los que ayudan al niño a alcanzar el desarrollo potencial, por eso en esta zona actúan la escuela, la sociedad y las actividades; es decir, que con el tiempo, un niño necesita cada vez menos ayuda para su desempeño, ya que su capacidad de autorregulación aumenta. En consecuencia, el progreso a través de la zona de desarrollo próximo del desempeño con ayuda al autorregulada y sin ayuda es gradual.

La atención a la diversidad está centrada en los procesos de mejora de las producciones e interpretaciones de textos escritos. Mientras los niños escriben es necesario actuar en su ZDP de cada uno de ellos, atendiendo a las dificultades que se enfrentan y estableciendo un diálogo pedagógico que ajuste la ayuda didáctica a las necesidades de aprendizaje de cada uno, con la intención de que mejoren sus textos y mantengan un control cognitivo de las acciones lingüísticas que están llevando a cabo. Se crea un conflicto cognitivo sobre aquello que el alumno sabe, para construir hipótesis nuevas al respecto que sea capaz de asimilar. Por ejemplo, si el alumno hiposegmenta, es decir escribe palabras sin límites entre ellas (Ej. "paramimadre"), se puede actuar en su ZDP haciendo que relea su escrito, para que se dé cuenta que necesita separarse porque suena muy largo, y a través de preguntas como: ¿Es una sola palabra o varias? Si no es capaz de ver más que una sola palabra la superación de este error cognitivo está aun lejos de su ZDP, mientras que si es capaz de comprender con

ayuda que hay varias palabras, aunque no considere todas, estará mas cerca de superar dicho error cognitivo y descubrir la convencionalidad (DáAngelo y Oliva, 2003).

La tradición escolar ha ido forjando unos papeles de maestro y alumno ante la evaluación, los maestros dedican mucho tiempo a corregir los ejercicios de sus alumnos, que no se fijan todo lo que se quisiera en las anotaciones, y al margen del caso que hagan a dicha corrección los niños esperan siempre ser corregidos. Este juego establecido entorpece mas que favorece el aprendizaje de la expresión escrita, además de por la excesiva dedicación en detrimento de otras atenciones, porque no responsabiliza al alumno en todo el proceso de redacción, siendo la decisión última del maestro la que vale (Cassany, 1993 y 1994). Revisar es mucho más que una técnica o una supervisión final, implica una actitud y un estilo de trabajo enfocado a hacerlo mejor y es necesario concienciar y responsabilizar al alumno de ello.

El proceso de escritura es largo y requiere varios borradores hasta alcanzar la forma deseada, pero en la cultura escolar se trabaja y valora poco, parece que el texto nace directamente en su versión final. Es fundamental desarrollar sensibilidad respecto a los borradores, ya que nos muestran las interioridades y caminos que sigue el pensamiento de los niños. De esta forma, se fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. Para mejorar los escritos es necesario que el alumno lea sus producciones intermedias con atención para ver si se entiende su significado, para verificar que concuerda con lo que había pensado y para comprobar que lo ha escrito correctamente (sin faltas de ortografía, con una buena coherencia y cohesión, ajustado a las exigencias del discurso...). Además el aula donde se escribe debería disponer de los recursos más corrientes en el uso escrito social: diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras... (Cassany, 2001). Es necesario leer y comentar sus borradores ofreciendo opciones de mejora que el alumno haga propias, respetando el nivel de logro alcanzado y exigiendo un poco más en función de sus posibilidades (DáAngelo y Oliva, 2003).

Daniel Cassany tiene muchas obras (1993, 1994, 1995) dedicadas en profundidad a este tema, con guías para revisar que podemos transmitir a los alumnos orientándoles en su uso, tales como:

- Releer el texto con actitud crítica deteniéndose en cada párrafo, poniéndose en el lugar del lector para saber si se entendería, buscando la forma y el fondo mas adecuado.
- Pedirle a un compañero que lea el escrito y te dé su opinión.
- Oralizar el escrito, solo o en compañía, el oído puede descubrir lo que no ha descubierto el ojo.
- Comparar la versión final con los planes iniciales.
- Utilizar colores y señalización para marcar las oraciones que se deben modificar porque son farragosas, no siguen una sintaxis clara, son demasiado largas, se repiten cosas, etc.

Para los docentes da varios consejos útiles para una corrección eficiente del texto (Cassany 1993):

> Entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa, y que debe favorecer la autonomía emocional y cognitiva como escritores, adaptando las técnicas a las características de cada alumno.

> Corregir solo lo que el alumno pueda aprender; no vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado. Además mucho "boli rojo" sobre el escrito mina el autoconcepto como escritor que tenga el niño, reforzando la idea de incapacidad ante la propuesta escrita. Esto está relacionado con la actuación en la ZDP de cada alumno, porque por ejemplo la niña de 1º que hizo la invitación de la imagen 1 al releerla para hacer otra invitación igual se dio cuenta que había puesto algunas letras mal y fue capaz de modificarlo (había puesto "poeden" y lo cambió por pueden), mientras que la que escribió la de la imagen 2 no fue capaz de darse cuenta que tenía muchas palabras juntas sin espacios entre ellas, habrá que seguir trabajando para que poco a poco descubra la segmentación convencional.

- > No hacer todo el trabajo de corrección. Dialogar sobre posibles mejoras para que reflexione sobre ello, marcando algunas incorrecciones y pidiéndoles que busquen soluciones, dando consejos prácticos y concretos que puedan entender...
- > Corregir cuando el alumno tiene fresco lo que ha escrito, es decir, no dejar mucho tiempo entre la redacción y la revisión conjunta maestro – alumno con el propósito de mejorar el texto, siempre cuidando las formas (calidad antes que cantidad) y sin prisas.
- > Corregir las versiones previas al texto, los borradores y esquemas, es más efectivo que corregir la versión final.
- > Corregir cualquier aspecto del texto y el proceso, no sólo la ortografía y la morfosintaxis.
- > Dejar tiempo en clase para que puedan leer y comentar sus correcciones, asegurándose que realmente lo aprovechan.
- > Dar instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse: enseñarles a consultar diccionarios y gramáticas, darles pistas sobre el tipo de error que ha cometido, estimularles para que revisen todo lo que escriban...

La realidad muestra una clara la relación entre los componentes emocionales, las actitudes y los comportamientos como escritor. Respecto a las tonalidades afectivas relacionadas con la escritura, queda patente el alto nivel de dependencia de muchos alumnos con respecto al adulto tanto cognitiva como emocionalmente. Entendida la dependencia cognitiva como la necesidad que tiene el niño de que el adulto controle su proceso de aprendizaje, no teniendo las estrategias necesarias para poder enfrentarse a la tarea o problema planteado por sí sólo (p. e. expresar que “no sabe”, “no puede”, copiar de los compañeros...); del mismo modo, la dependencia emocional implica la necesidad de aprobación por parte del adulto para poder hacer frente a la misma tarea (p. e. demandar la atención constante del adulto, transgredir los límites planteados por el tutor o el grupo, ...). Cuando los niños presentan un bloqueo emocional intenso, muestran su rechazo o inhibición a la propuesta (se niegan a escribir, copian, responden con evasivas...), les cuesta expresar sus opiniones y sentimientos debido al conflicto interno que viven, en el que no se sienten seguros ni capaces, sino señalados e incompetentes. Generalmente, cuanto mayor bloqueo emocional y menor autoconfianza, más actitudes negativas relacionadas con la propuesta escrita y mayor dependencia emocional del adulto para enfrentarse a ella. Todo esto, en parte viene propiciado por el “etiquetaje de poco capaz” y la incomprensión de sus dificultades, al estar en un nivel de conceptualización del lenguaje escrito anterior al convencional. El que el alumnado sea protagonista de su propia creación desarrolla su autoestima como individuos y como grupo. Además, reconocerles como escritores capaces, dentro de sus posibilidades, y darles la oportunidad de expresar su potencial sin cohibirles o señalarles como “problemáticos”, ayuda a rebajar dicho bloqueo, a que vayan cogiendo confianza en sí mismos como productores de textos. Es necesario ofrecerles confianza y oportunidades de demostrar que sí pueden, y que vayan adquiriendo seguridad en si mismos, sabiendo que estamos aprendiendo y que es un proceso que se va construyendo, que cada uno escribe o lee como sabe y poco a poco irá llegando al uso convencional. Un buen vínculo afectivo es una base necesaria para establecer, no solo una buena comunicación, sino también para que el niño entienda que los refuerzos negativos u observaciones no significan una disminución del aprecio del profesor.

Pero, por supuesto, además de intervenir individualmente en función de las posibilidades y necesidades de cada alumno, hay procesos de mejora que se pueden plantear grupalmente. Fundamentalmente parten de la programación y el planteamiento didáctico que fomenta los borradores y las revisiones continuas del trabajo a realizar. El docente, tal y como se ha explicado anteriormente, fomenta una actitud crítica y de mejora, ofreciendo espacios, tiempos y recursos para ello; dando pautas de revisión y corrección, guiando y asesorando a los alumnos para que cada vez de forma más autónoma sean capaces de mejorar sus producciones escritas.

Aquí se exponen dos ejemplos de procesos de mejora como parte de la dinámica de aula; son secuencias didácticas planteadas en la intervención ADAI trabajando textos narrativos e instruccionales (Díaz, 2004):

- Se parte de la motivación del miedo y el misterio para redactar sus propias historias de terror, para ello se lee un fragmento de una obra de Alan Poe (también puede ser Bécquer) y se dialoga sobre como se narra una historia, plasmando el esquema básico en papel continuo (título - inicio, con la descripción del lugar, el tiempo y los personajes – nudo, contando las distintas situaciones – desenlace final). Comienzan a escribir individualmente, primero las ideas en una cara del folio y en la otra la narración, sabiendo que ese será un primer borrador que posteriormente tendrán que trabajar para mejorarlo. Durante la siguientes 2 sesiones se revisan sus bocetos y se introducen procesos de mejora sobre 3 aspectos básicos: la caligrafía (escribir con claridad y limpieza), la ortografía (señalando las palabras que tienen dudas para buscarlas y corregir posibles errores) y las ideas del texto (que estén bien expresadas y se entiendan, con una secuenciación clara y una exposición coherente); para esto pueden utilizar todos los recursos a su alcance: diccionarios, libros de texto, preguntar a otros compañeros, etc. Tras varias revisiones individuales (con cierto asesoramiento del responsable, especialmente a aquellos que tienen más dificultades), y en pequeños grupos (a veces los compañeros al leer las historias son los que mejor pueden orientar diciendo lo que no entienden), junto a algunas indicaciones grupales, llegó la redacción de la versión definitiva para que formara parte del libro terrorífico de la clase y estuviera en su biblioteca de aula. Evidentemente, el texto definitivo aun no es todo lo perfecto o convencional que cabría esperar, pero eso no es tan importante como el hecho de desarrollar en los alumnos la responsabilidad sobre su escrito a través de la autoevaluación. Al principio costó mucho, la mayoría decía que lo tenía todo bien desde el principio o modificaba parcialmente alguna palabra y bastaba, había algunos que no eran capaces de volver a escribir su historia mejorada sino que escribían otra diferente. En general esto sucede porque suelen estar acostumbrados a entregar el primer producto y que sea el profesor el que lo corrija. Es importante fomentar la revisión y la necesidad de mejorar sus escritos, prestando atención a las producciones intermedias, ya que la escritura es mucho más que el producto final.

- Dos sesiones giran en torno a un juego de tablero que una bruja les ha dejado en la clase, pero que no tiene normas. Por grupos de 3 trabajan en la elaboración del reglamento del juego para posteriormente jugar con él. Tienen que poner el nombre del juego, los elementos del juego (si es necesario dado, fichas, etc.), y las normas para jugar (el número de jugadores, los turnos, que hay que hacer, que ocurre en cada casilla, etc.). El proceso de mejora viene cuando están jugando con las normas hechas por otro equipo, cuando surgen dudas y no entienden como funciona algo; luego, con los comentarios de los compañeros y su propia revisión elaboran el reglamento definitivo que quedará junto con el tablero para jugar en ocasiones posteriores. Esta es una actividad muy dinámica, que además de desarrollar aspectos del lenguaje escrito (ponerse en el lugar del lector para ver si comprendería las instrucciones, expresar sus objetivos sintéticamente, etc.) también es útil para el trabajo en grupo, porque son necesarias las herramientas sociales de negociación y resolución de conflictos.

5. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO. RESPONSABILIDAD Y AUTONOMÍA COMO ESCRITORES.

La perspectiva comunicativa prioriza la importancia de leer y escribir mensajes donde el sentido y la intencionalidad ocupan un lugar privilegiado, donde el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes, progresivamente mas estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto. Desde este enfoque, enseñar lengua escrita en el aula significa enseñar que sirve para comunicarse en contextos específicos, enseñando conjuntamente los contenidos referentes al sistema de escritura y los referidos a los usos del lenguaje escrito. Frente a acercamientos centrados en la repetición, la didáctica de la escritura desde esta perspectiva, insiste en la diversidad discursiva: enseñar a escribir es hacerlo dirigiéndose a diferentes interlocutores, con diversos propósitos, obedeciendo a modos de expresión culturalmente significativos.

Como afirman distintos autores de la esfera educativa (D'Angelo, 2001; Ferrer, 2001; Abarca y otros, 2002) 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. La dimensión emocional es clave en las interacciones. El contexto escolar es identificado como un sistema social complejo, un ámbito donde los niños ensayan y aprenden las competencias emocionales, tanto por acciones educativas explícitas como implícitas. La práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello es necesario que los maestros que optimicen el gran potencial educativo que tiene el desarrollo emocional y social de sus alumnos, propiciando contactos afectivos, evitando comparaciones, animando y reafirmando el autoconcepto de los alumnos, proporcionando espacios comunicativos y de resolución de conflictos, etc.

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 le dé todas las indicaciones o la constante aprobación – supervisión – corrección. Que poco a poco vayan autogestionando su labor, tomando sus decisiones, evaluando y resolviendo las dificultades.

Una de las finalidades de la educación es dotar al alumnado de aquellas estrategias y técnicas de aprendizaje que le permitan controlar el propio proceso y estar en disposición de aprender a aprender. Para la Educación Infantil y Primaria aparece como objetivo importante el desarrollar progresivamente un nivel de autonomía en sus actividades habituales y en sus relaciones con el entorno. La adquisición de autonomía es un proceso progresivo, en el que el educador va controlando de más a menos el grado de ayuda e intervención, tanto en la convivencia como en el ámbito curricular, planteando actividades que desarrollen la iniciativa, la indagación, la planificación, etc. El desarrollo de la autonomía es un objetivo educativo prioritario pero, en ocasiones, se tiende a resolver o intervenir imperativamente en los problemas de los alumnos, dar todas las pautas y consignas para escribir, corregir todos sus trabajos... de esta forma se consigue el efecto contrario, una dependencia emocional del adulto para enfrentarse a la escritura y resolver los conflictos.

Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, etc. forma parte del proceso de escribir, por eso es importante hacer propuestas amplias sin detallar todo lo que el alumno debe escribir, ayudándole a que planifique – redacte y revise autónomamente. El docente entonces actúa como lector, colaborador y asesor, no como árbitro, juez o jefe, le explica lo que entendió y lo que no, las impresiones, le anima a expresar lo que realmente le interesa, etc. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía no hay nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, el mismo texto, con la misma corrección... Debemos potenciar su responsabilidad de acuerdo con su personalidad y sus posibilidades, proporcionando una variada gama de técnicas, recursos y motivos para escribir (Cassany, 2001). Para el desarrollo de dicha autonomía el maestro debe responsabilizar al alumno en su proceso de enseñanza – aprendizaje, para que tome decisiones tanto individual como a través de dinámicas grupales en el aula, trabajando distintas habilidades relacionadas con la resolución de conflictos de forma pacífica, impulsando la capacidad de confrontación, de pensar diferente, de valorar los acuerdos, etc. En esta línea, el enfoque comunicativo aboga por la convivencia desde y para la diversidad, a través del desarrollo de competencias comunicativas, básicas para relacionarse con los demás.

Con el trabajo por proyectos se favorece el conflicto interactivo (cultural, cognitivo, afectivo, grupal...), para que los alumnos se enfrenten a él y lo resuelvan desarrollando habilidades de negociación, reflexión, toma de decisiones conjunta, etc. Por un lado la metodología investigadora (proyectos de trabajo) es útil para conocer y acercarse a las distintas realidades socioculturales, y por otro para desarrollar hábitos y actitudes de colaboración y respeto, porque en ellos se escucha, se pregunta, se argumenta y se debate, a la vez que se reflexiona, se negocia, se colabora, se construye y se comunica. Destaca por su valor pedagógico el trabajo en grupo desarrollado a través de diversas metodologías, en las que el

alumno ya no es un mero receptor sino el protagonista activo de su proceso educativo (Fuentes et al., 2000).

Está demostrado que del conflicto cognitivo se aprende, que el progreso del conocimiento depende estrechamente de la oposición de puntos de vista. Cualquier estudiante sometido a la contraposición de ideas, por ejemplo en el trabajo en grupo, empieza a activarse o motivarse ante la necesidad de rehacer la coherencia o la estabilidad perdida (en términos piagetanos, en adaptar su conocimiento e ir transformando sus estructuras cognitivas). Para que surja un aprendizaje del conflicto no basta con provocar situaciones de discusión y enfrentamiento, sino que esta adquisición también depende de las maneras en como se resuelvan los conflictos en ese grupo; cuando surge un problema, el grupo se enfrenta no sólo con sus posibilidades intelectuales, también entran en juego mecanismos sociales y de poder, como los procesos comunicativos, las relaciones de liderazgo, etc. (Huertas y Montero, 2001).

Trabajo en grupo no es gente agrupada, el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente. (Huertas y Montero, 2001). Muchas veces los profesores ponen a los niños a trabajar en grupo, considerando que con agruparlos ya ellos deben saber como organizarse y comportarse, y en cuanto hacen ruido o no funcionan operativamente les dicen "no sabéis trabajar en grupo" y les separan, ¡así nunca van a aprender! efectivamente no saben porque no lo practican, la solución pasa por seguir intentándolo, ya que requiere tiempo, con la guía y ayuda del maestro, es decir, enfrentándose al conflicto no evitándose. El papel del profesor consiste en potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los alumnos, ofreciéndoles distintas oportunidades, estimulando intercambios, guiándoles y orientándoles. Su función es la organización de los grupos, el diseño de las tareas y el manejo del grupo - clase organizado en subgrupos, regulando el ruido del aula y atendiendo a los procesos y resultados a través de dos tipos de intervenciones (Bonals, 2000):

- Para los grupos que ya funcionan adecuadamente: las intervenciones que mantienen las condiciones (el maestro se interesa por el proceso de trabajo, ofrece su presencia y su visión positiva del funcionamiento del grupo, pasándose para ver cómo les va y dejándoles que vayan haciendo).

- Las intervenciones para introducir cambios en el funcionamiento de los grupos (el docente ayuda a encontrar o a recuperar las condiciones óptimas de trabajo, haciéndoles tomar conciencia de lo que pasa, del por qué y de la necesidad de solucionarlo entre todos, acompañándoles, orientándoles y también dejándoles hacer).

Las diversas propuestas comunicativas se desarrollan a través de distintas secuencias didácticas, entendiéndolas como el conjunto de acciones enlazadas con cierta armonía y progresivo nivel de complejidad que se realizan por los integrantes de un grupo escolar (adultos y niños), a lo largo de un determinado tiempo, con la intención de resolver alguna o varias situaciones problemáticas. Esto implica crear un contexto comunicativo, plantear una situación problemática, organizar el aula para llevar adelante la resolución de dicha situación, utilizar todo tipo de recursos, etc. Pero, sobre todo, desde esta perspectiva cambia radicalmente el planteamiento evaluativo. La práctica más difundida en las aulas está teñida por una actitud compulsiva hacia la corrección de los errores, todos los errores se corrigen y del mismo modo, comparándolos con lo que haría el adulto en igual situación. Sin embargo, por todos es sabido que este modo de proceder provoca en muchos alumnos angustia, al descubrir que "no paran de equivocarse" van perdiendo seguridad y confianza, y se va gestando una actitud negativa hacia la producción escrita. La idea es la contraria, reemplazar la actividad de sancionar y señalar por el esfuerzo de entender por qué los niños hacen las cosas que hacen y dicen las cosas que dicen (Kaufman, 1989).

En la consideración de la naturaleza de los procesos constructivos, estos errores no son simples errores, sino momentos necesarios por los cuales los niños pasan y necesitan hacerlo para poder acceder a otras organizaciones más evolucionadas (Kaufman, 1989). Hay que diferenciar entre los errores de aprendizaje y los conceptos en vías de construcción, uno está al alcance de ser comprendido por quien lo cometió porque lo tiene incluido en su zona de desarrollo real o potencial; el otro, probablemente no sea un verdadero error, sino

una conceptualización distinta, en vías de avance hacia la convencionalidad. Respetar ciertos errores de los alumnos no es una cuestión de bondad, sino de comprensión y tolerancia hacia los diversos procesos de aprendizaje (DáAngelo, 2001). Existen multitud de referencias en la bibliografía respecto a este tema (p. e. Cassany, 2001 ; Kaufman, 1989; DáAngelo y Medina, 2000), que abogan por la supervisión y guía del aprendizaje y no por el control y la imposición, ayudando a entender aquello que el niño puede ver a través del diálogo pedagógico (introduciendo procesos de mejora en función de las capacidades y el nivel de cada uno), y no de la corrección mecánica y fuera de contexto.

Los principios que orientan las estrategias de enseñanza y los procesos de mejora son (DáAngelo y Oliva, 2003):

- Partir del conocimiento y respeto por el proceso de adquisición de los distintos aprendizajes que siguen nuestros alumnos, pudiendo así identificar el punto de partida real (evaluación inicial de lo que el niño puede hacer y si tiene dificultades o bloqueo), valorando, en términos de capacidades, en que momento del proceso se encuentra.

- Asumir la posibilidad de que los alumnos, aun sin escribir de forma convencional, pueden usar el lenguaje escrito (evaluando los avances en la conceptualización del sistema de escritura de acuerdo con las investigaciones de Ferreiro y Teberosky y seguidores). Hacer propuestas abiertas y respetar el nivel en el que está cada niño, mejorando aquello que el niño puede ver, es decir que ante una apreciación del adulto o cuando relea es capaz de darse cuenta que algo no está del todo bien (DáAngelo y Medina, 2000)

- Buscar alternativas para que los niños mejoren su autopercepción como lectores y escritores. Muchos alumnos con dificultades se muestran tensos ante la propuesta escrita, no se sienten capaces y se bloquean, a estos niños hay que animarles y reafirmarles como escritores válidos, destacando que estamos aprendiendo y que cada uno escribe a su manera.

- Fomentar el trabajo en grupo pone a los alumnos en situación de máxima diversidad, y cada uno se da cuenta de que puede aprender junto con los demás compañeros de ritmos y niveles no coincidentes, favoreciendo la cooperación.

- Plantear secuencias didácticas con significatividad lógica (que el contenido de conocimiento tenga una lógica interna, esté bien estructurado y no sea arbitrario) y significatividad psicológica (que tenga en cuenta el conocimiento previo para afrontar la adquisición de nuevos conocimientos), que tengan en cuenta los intereses de los alumnos y su diversidad, procurando la interacción entre ellos.

- Actuar, en términos de Vigotsky (1979), en la zona de desarrollo próximo de cada alumno, atendiendo a las dificultades que se enfrentan, estableciendo un diálogo pedagógico que ajuste la ayuda didáctica a las necesidades de aprendizaje de cada uno.

- 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.

A través del uso y la reflexión del lenguaje en contextos comunicativos, se fomenta el desarrollo de las diversas competencias: discursivas (el ajuste a distintas tipologías textuales de complejidad progresiva), gramaticales (las reglas del código escrito, que atienden a la fonología, el vocabulario, la morfosintaxis, etc.), estratégicas (motivación, creatividad, organización, etc.) y sociolingüísticas (relacionadas con la adecuación a las distintas situaciones sociales de referencia). La idea es que no se realizan actividades de leer y escribir, sino que se trabaja el lenguaje dentro de situaciones comunicativas. Esta mirada didáctica es muy útil por el alto grado de motivación que desarrolla en los alumnos, ya que se sienten usuarios del lenguaje. A andar se aprende andando, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo. Cuando un niño está aprendiendo a hablar se le permite que, al principio, hable como sabe, mientras se dialoga con él para que vaya avanzando y mejore; pero en la escritura, el método tradicional se empeña en dar primero los elementos técnicos, dominarlos a base de realizar multitud de ejercicios y más adelante incorporar las ideas o la organización discursiva. Este planteamiento didáctico es

radicalmente opuesto, parte de propuestas comunicativas para que los niños escriban desde el principio, desde que apenas conocen lo que son las letras, y que a través de su uso en contextos significativos se puedan introducir procesos de mejora para adquirir los conocimientos alfabéticos convencionales, y que se conviertan en escritores y lectores autónomos (Caballero y Díaz, 2003).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, M y otros (2002): La educación emocional y la interacción profesor/a – alumno/a. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 5 (3).
- BONALS, J. (1998): Aprendizaje de la Escritura. Madrid, ICCE.
- BONALS, J. (2000): El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona, Graó.
- CABALLERO, M. A. y DÍAZ, M. R. (2003): El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. Docencia e Investigación, 2ª época nº 13, págs: 37 – 61.
- CAMPS, A. (comp.) (2003): Secuencias didácticas para enseñar a escribir. Barcelona, Graó.
- CARLINO, P. y otros (1996): Leer y escribir con sentido, Madrid: Visor
- CASSANY, D. (1993). Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G.(1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2001): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Glosas didácticas, 4. Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CINTA, M. (2001): Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 18-22.
- DÁNGELO, E. y MEDINA, A (2000): Mayúsculas y Minúsculos. Madrid, AKAL.
- DÁNGELO, E. y MEDINA, A. (2001): Ponencia al II Simposio de “Lectura y Vida”. Buenos Aires.
- DÁNGELO, E. y OLIVA, J. (coord.) (2003): Lectura y escritura en contextos de diversidad. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación – Dirección de Promoción Educativa.
- DÍAZ, M. R. (2004): Escribimos acerca de lo mágico, oculto y misterioso. Cuadernos de Pedagogía (en prensa).
- FARSTRUP, A. (1992): Dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización. Buenos Aires, Revista Lectura y vida. Marzo.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1990): Procesos de alfabetización en proceso. Buenos Aires, CEAL.
- FERRER, V. (2001): Las habilidades sociales en la escuela: ¿ a favor o en contra? (conductas, pensamientos, valores, emociones). Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 6-12.
- GOODMAN, Y. (1992): Las raíces de la alfabetización. Infancia y Aprendizaje, 58, 29 – 42.
- HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. (2001): La interacción en el aula. Aprender con los demás. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, A. M., et al. (1989): Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E. (1993): La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana.
- MARUNY, L. y otros (1995): Escribir y leer. Madrid, Edelvives. MEC.
- MESSINA, N. et al. (1999): Alfabetización en el nivel inicial. Egresadas del Instituto Sara Ch. de Eccleston. EDUCACIÓN INICIAL.COM
- OLIVA, J. (1998): Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lectoescritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos
- RUIZ, U. (2000): Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria. Madrid, Síntesis.
- SALVADOR, F. (1997): Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe.
- TEBEROSKY, A. (1992): Aprendiendo a escribir. Barcelona, Horsori.
- TEBEROSKY, A. y SOLER, M. (comp.) (2003): Contextos de alfabetización inicial. Cuadernos de Educación, 39. Barcelona, Ice-Horsori.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): Más allá de la alfabetización. Buenos Aires,

Santillana.

- TOLCHINSKY, L (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antrophos.
- VIGOTSKY, L. (1939): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo.