

La vida de la escritura II: El maestro constructivista

Alfonso García Velázquez *

RESUMEN

En este artículo se resumen las estrategias básicas que debe seguir un maestro para enseñar a sus alumnos a mejorar sus producciones escritas desde el enfoque constructivista. Considerando que la escritura es un instrumento de aprendizaje, se muestra cómo podemos ajustar la ayuda pedagógica para acercarnos a la zona de desarrollo próximo. Para ello, el profesor, mediante estrategias comunicativas, aporta los apoyos que el alumno necesita y le ayuda a desarrollar estrategias que le permitan elaborar escritos que faciliten los procesos de comunicación por medio del lenguaje escrito. En este proceso favorecedor de la comunicación escrita, el maestro se convierte en el protagonista activo del aprendizaje, animando, motivando y seleccionando diferentes tipos de textos y materiales que aporten significatividad a los niños, ganas e ilusión por escribir. En el artículo aportamos sugerencias para realizar un planteamiento estratégico y significativo de la escritura en el aula.

1. El papel del maestro en el enfoque constructivista de la escritura

Conceptos básicos

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, denostada por unos y adorada por otros, puede proporcionarnos, como ya señaló César Coll (1991), un marco psicopedagógico de referencia útil y coherente para la práctica educativa. Dentro de este marco educativo subyace una filosofía, una manera de enseñar con un estilo propio que define al maestro que pretende seguir el sistema constructivo de enseñanza además de un sistema constructivo de aprendizaje. Se ha denominado **constructivismo** al proceso que sigue el niño al actuar sobre la realidad (Delval 2000, p.70) donde va construyendo propiedades de ésta al mismo tiempo que construye su propia mente.

En el estilo constructivista destaca la preocupación del educador por los

procesos de aprendizaje de los niños y niñas, quiere que aprendan más y que ellos solos, o en grupos de diálogo o discusión, sin depender de él, sean capaces de organizarse, razonar, comunicar ideas, pensamientos y experiencias. Ese maestro se interesa para que el alumno **aprenda a aprender** respetando su autonomía y su desarrollo, pero no se alejará mucho porque favorecer la autonomía no quiere decir distanciarse, aparecerá cuando le necesiten y estará siempre “presente”.

El maestro, la maestra constructivista en su intervención educativa **presta atención a la actividad mental** de sus alumnos, a sus emociones, a sus curiosidades e intereses, a sus pensamientos y a su lenguaje. Se fija en lo que dice y cómo lo dice y parte de ahí para ayudarle a avanzar, para que intente dar soluciones prácticas a los problemas basados en tareas funcionales y significativas. Observa sus trabajos y le orienta para mejorarlos. El maestro irá **ajustando la ayuda pedagógica** según las necesidades y la capacidad de cada educando, porque piensa en la diversidad de su alumnado. Pensar en la diversidad y en las posibilidades de cada individuo no significa que debamos rebajar los niveles de aprendizaje de los contenidos. Las diferencias son una riqueza y no un problema.

La actividad profesional de mediación y guía convierte al **maestro** en el **protagonista activo del aprendizaje** de sus alumnos. Aunque nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, como dice Solé (1991, p.33) se puede y se debe enseñar a construir aprendizajes, porque nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice. Los niños no aprenden todo espontáneamente, no pueden aprender a escribir ellos solos, necesitan de la ayuda de alguien que les anime a razonar, a pensar. Los niños y las niñas necesitan a sus maestros y a sus maestras.

Como sabemos (Mauri, Solé, de Miguel, Zabala, 1990), para aprender es necesario atribuir significado al contenido, valor, estrategia, etc., que se desea aprender y hacerse una representación subjetiva de algo objetivo, de lo que se propone como objeto de aprendizaje. La posibilidad de realizar **aprendizajes significativos** depende de dos factores, como dijo Ausubel, de los conocimientos previos de la persona que aprende (**significatividad psicológica**) y de el grado de estructuración, claridad y relevancia del objeto de aprendizaje (**significatividad lógica**). Desde la orientación vygotskiana y neovigotskiana (Fernández y Melero, 1995) el profesor puede llegar a promover el desarrollo de sus alumnos cuando les guía desde la zona de **desarrollo próximo** convirtiendo en **desarrollo real** lo que en principio es únicamente un **desarrollo potencial**. El maestro mediador ayuda en el **andamiaje** (scaffolding) (Wood, Bruner y Ross, 1976), aprendizaje de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los niños, ajustando el tipo y grado de ayuda en los problemas que los niños encuentran. Estos conceptos parten de dos premisas necesarias

para que pueda darse el proceso de andamiar; la primera es la capacidad del maestro para motivar y saber captar la significatividad que precisan sus alumnos, y segundo que el propio educando tenga intención de aprender. Si el sujeto no quiere aprender el aprendizaje es imposible.

El maestro actual, moderno, debe ser un **maestro “presente”** y optimista, que apoye a sus alumnos (autoestima), les aliente y estimule (motivación), valore y considere sus producciones (justicia y evaluación) y que finalmente intente sacar de ellos el máximo, el pedirá lo máximo a cada niño, pero exigirá de tal modo que en su aula no exista la sensación de hundimiento, fracaso o marginación. Los alumnos también deben aprender a aceptar sus errores y a hacerse resistentes a las pequeñas frustraciones, hay una tendencia social actual fuerte a querer obtener “cosas y resultados” de forma fácil e inmediata. También, el maestro actual debe decir adiós al docente “quejica y pequeño gruñón”. ¡Mis alumnos no hacen nada, no me hacen caso, las cosas ya no son como antes, no colaboran, no saben...! Además para conseguir todo lo dicho anteriormente, un maestro presente, debe ser también un docente comunicativo y dialogante; esta cualidad se necesita como imprescindible en un maestro que quiera enseñar escritura porque la escritura en un instrumento de comunicación, es muy difícil guiar sin capacidad de comunicación.

Como estamos intentando mostrar, es necesario completar la concepción constructivista del aprendizaje con una construcción constructivista de la enseñanza (Fernández 1995, p. 217). En la escuela el aprendizaje y la enseñanza forman una unidad, por eso los educadores debemos aportar propuestas concretas de análisis e intervención, aquí resumimos algunas para los procesos de escritura.

La escritura es un instrumento de aprendizaje

Aunque la escritura desempeñe papeles diversos en diferentes culturas, conocemos que la escritura tiene carácter instrumental desde su origen en Mesopotamia. Los signos geométricos se usaron para indicar propiedad; las *tarjas* se utilizaban en la China antigua para registrar deudas. Desde el principio, la escritura era un instrumento al servicio del pensamiento, el ser humano ante sus limitaciones de memoria, necesitaba retener la información y resolver problemas de comunicación y transporte de mercancías, para ello “inventó” la escritura.

En la escuela actual solemos utilizar la escritura como un medio para comunicar lo que ya sabemos o lo que otros saben, de una forma fundamentalmente reproductiva. La necesidad de organizar los conceptos para escribirlos supone un alto grado de abstracción y de pensamiento, ausente en parte en el habla y las culturas orales. Cuando escribimos, pensamos qué decir y vamos fijando los contenidos, lo que sabemos sobre la temática del texto, para que elaborándolo con coherencia y cohesión nuestro futuro lector pueda comprenderlo. Si además

en el proceso de la escritura se nos plantea cómo decir algo, a quién y con qué propósito, problema retórico con sentido productivo, la estrategia que seguimos para escribir es más compleja. En este proceso complejo vamos necesitando cada vez más un dominio de la sintaxis, semántica y pragmática del lenguaje. El proceso de escritura requiere pues un procedimiento de planificación, textualización, revisión e interpretación constante de lo que vamos escribiendo. El concepto de interpretación (Olson, 1994) está construido a partir de los de pensamiento y significado; interpretar es pensar lo que algo significa, tanto si estoy escribiendo como si estoy leyendo. Los procesos de interpretación e inferencias en los textos supone gran dificultad para los niños durante la edad escolar

Si planteamos a los niños problemas de escritura con sentido instrumental, funcional y retórico, estamos favoreciendo que el niño no sólo cuente lo que sabe sino que reorganice eso que ya sabe, esto generará nuevos pensamientos y nuevos significados en los niños.

La tarea del maestro

Considerando los aspectos básicos de la propuesta constructivista las funciones de un maestro que quiera enseñar a leer y escribir desarrollando nuevos significados en sus alumnos; podrían ser las siguientes, siguiendo a diversos autores (Rué, 1989; Maruny y cols., 1995; Martí y Solé 1997; Díez y Pardo, 2000):

- a) Considerar los **niveles de conceptualización** de los niños. No todos aprenden y avanzan al mismo ritmo. Existe una progresión regular (Ferreiro y Teberosky), con o sin intervención escolar, porque no hay saltos bruscos en el aprendizaje. Los estudios de la psicogénesis de la escritura (García Velázquez, 2001), demuestran que los niños avanzan en un proceso natural en la escritura independientemente del método que se siga. Cuando queremos inocular en los niños el sistema alfabético de escritura y el niño no tiene el nivel de conceptualización adecuado, el niño avanzará y hará tareas no previstas por el método ni por el docente. Todavía nos encontramos en las escuelas métodos para aprender a escribir y leer totalmente mecánicos, iguales para todos, que no consideran los conocimientos que los niños tienen del lenguaje escrito.
- b) Seleccionar los textos, con sentido reproductivo y retórico, según las necesidades de sus alumnos y las vivencias del aula. Todas las actividades deben partir de **textos significativos**. Textos por ejemplo **enumerativos** (elaboración de listas, crear catálogos, agendas, tablas, diccionarios, rótulos, etc.); **informativos** (diario de clase, periódicos, revistas, murales, el periódico del colegio, etc.); **expositivos** (registros de observaciones: tiempo, temperatura, plantas, asistentes; hojas de control: cuidado de plantas, animales,

etc.; reseñas de exposiciones, trabajos, etc.; dossiers temáticos, itinerarios, biografías...); **literarios** (cuentos, poemas narraciones, leyendas, teatro, adivinanzas, textos de fiestas populares, poemas, canciones, entrevistas a autores...); y textos **prescriptivos** (instrucciones de experimentos, procesos de fabricación, actas de reuniones, convocatorias, reglamentos, normas de convivencia, intercambio de recetas o de instrucciones de juegos o trabajos...).



- c) Motivar a los alumnos a la actividad. El maestro debe definir con claridad la tarea, a qué se refiere, qué es lo que se les está pidiendo que hagan, qué materiales necesitan y qué pasos deben dar. focalizar su atención en cuál es el objetivo principal y en qué se debe hacer exactamente.
- d) Hacer la **tarea accesible** a los alumnos, estructurando los distintos niveles de dificultad y visualmente atractiva. El maestro canaliza las distintas submetas: qué van a escribir, quién, dónde buscar el material, qué material, etc.



- e) Organizar el espacio de la actividad (la disposición de las mesas o el lugar de la actividad); la biblioteca o incluso

la “inaccesible” sala de profesores pueden ser un buen lugar dependiendo de nuestros objetivos. Algunos niños de 1º de Primaria parecen supuestos universitarios en mesas individuales mirando a la pizarra durante todo el curso.

- f) Cuidar **la formación de los grupos**, variando de agrupamientos con diferentes criterios como la **personalidad**, juntar o separar niños más dominantes, activos o sumisos; el **nivel de escritura**, los niños de menor nivel pueden enseñar también a los de mayor nivel puesto que no lo saben todo, que otro niño de tu edad te comprenda o tú se lo expliques bien requiere todo un esfuerzo de razonamiento y pensamiento, se trata de dar y recibir, de escuchar y explicar, el maestro toma el papel de estimulador del intercambio de ideas y anima para que se preste atención a lo que otro niño expone, sea quién sea el que tenga mayores soluciones para resolver un problema.
- g) Animar a **resolver los conflictos interpersonales**, ayudándoles a reducir y a controlar conductas disruptivas, insultos, patadas, empujones...y también actitudes pasivas, incompatibles con la participación y el diálogo.
- h) El maestro ayuda a realizar un **proceso de evaluación** objetiva que facilite la superación de los problemas y las dificultades.
- i) El maestro **favorece las relaciones afectivas** del niño **con la familia**. Este centro de interés se convierte en un motivo más para realizar nuevos proyectos de escritura que a su vez generen un ambiente lingüístico.

MI LIBRO VIAJERO



(Este libro lo van escribiendo los niños con su padres en casa cada fin de semana, cada uno una página. Está fotografía está tomada del C. P. María Montessori de Móstoles (Madrid), en el libro se incluyen adivinanzas, dichos, comentarios, etc. La actividad se lleva desarrollando varios años durante todo el ciclo de infantil por la profesora Alicia de Hevia)

niños y niñas

(Gómez y Pardo, 2000) exige del docente estrategias pedagógicas, requiere desarrollar actividades que el maestro, que varía según las características del episodio interactivo y durante

Como docentes no somos simples transmisores de información o de contenidos, somos una guía de la construcción conjunta del conocimiento. Esto necesita que cuando informemos a un niño le aportemos los datos adecuados a su nivel y le ofrezcamos la información nueva que precise, no la que ya conoce. Algunos maestros aún tienen dificultades para entender que es posible acercarse a la diversidad de cada nivel, es difícil a veces salir de la concepción de “tabla rasa”, es decir, dar a todos lo mismo y que cada niño se las apañe como pueda, esta idea se aleja de la concepción constructivista de la enseñanza que considera al niño un aprendiz “pensante” y no un sujeto mecánico que repite y repite para aprender una tarea.

Una de las claves del aprendizaje es la **regulación del apoyo docente** que es una tarea muy cotidiana en la mayoría de los educadores. Es pensar hasta dónde tenemos que ayudar o facilitar pistas en la resolución de las tareas. Se trata de sopesar la información que aportaremos para que el niño que está escribiendo, de una manera autónoma, aporte soluciones y construya nuevos significados y pensamiento. El grado de apoyo puede ser total, inexistente o parcial, dependiendo de la reclamación de ayuda del niño o de cómo el maestro vea necesario el apoyo.

INEXISTENTE	BAJO	MEDIO	ALTO
NO INTERVENCIÓN	ESTRATEGIAS		SOLUCIÓN
ZA	DEMANDAS:	PISTAS:	ENSEÑAN-
	no informativa	informativa	DIRECTA
Ejemplos: ¿Qué letra va ahora? - Aquí leo “Enrique Inglesias”	¿suena bien? ¿tendrás que cambiar o arreglar alguna palabra?		Como ejemplo de escritura de dos niños inmigrantes de cinco años que quisieron escribir una lista de cantantes, su escrito puede verse en la figura 1, para ilustrar los tipos de
	Ejemplos: - Aquí va Julio lggggg...lesias. - Nosotros decimos Enrique I-GLE- SIAS / I-GLE-SIAS Tendrás que cambias alguna letra.	Ejemplos: “Ahora escribe g” - Esta “n” no va aquí, se lee y se dice IGLESIAS. Después de la l es la g. Sobra la n.	

Tabla 1. Nivel de apoyo docente (Díez y Pardo, 2000)

apoyo. En una tabla hemos reseñado los distintos tipos de apoyo en un proceso de escritura poniendo como ejemplos los de estos dos niños:

En el ejemplo al que nos referimos observamos que durante la elaboración de la lista de cantantes o conjuntos famosos, o que ellos consideraban famosos, se utilizaron todos los tipos de apoyo, incluso los dos niños utilizaron apoyos entre ellos. Leamos los ejemplos:

Secuencia 1 (no intervención en la escritura).

Fatlum: Ya me se otro, David Civera.

Fatbarda: Si y yo Papá Levante

Maestro: Sí David Civera es un cantante.

Fatlum: Yo lo escribo. (escribe DAVID CIBERA)

Secuencia 2 (demanda no informativa)

Fatlum: Vamos a poner ahora, ese que baila (no recuerda el nombre).

Maestro: ¿Qué baila cómo?

Fatbarda: Con un sombrero

Fatlum: Coyote Dax (escribe co y repite co, coyo)

Maestro: ¿y ahora qué letra va?

Fatlum: (Sin decir nada escribe COLLOTEDACS)

Secuencia 3 (pistas)

Fatbarda: ¿Ahora cuál va? (escribiendo Papá Levante)

Maestro: Va la /p/, p-a, p-a, p, p, p

Fatbarda: Ah ya, ya, (escribe PAPALEBANTE)

Secuencia 4 (enseñanza directa)

Fatlum: (escribiendo Enrique) ¿Cuál pongo ahora?

(verbaliza INRI, ENRI, RI)

(escribe INRIQUE)

Maestro: No, ahí leo Inrique es Enrique, debes poner primero una E,
Es una E no una I.

El profesor debe situarse en el límite de la destreza del aprendiz (Díez y Pardo 2000, p. 127), donde pueda efectuarse el máximo progreso. Si el nivel de exigencia supera la capacidad del niño para resolver la actividad, la información ofrecida no ayudará a resolver el problema, disminuyendo la motivación y la autoestima; pero si nos situamos en la Zona de Desarrollo Actual, y le proporcionamos información que ya conoce o domina, la resolución de la tarea no significará ningún progreso para el alumno.

En el perfil del maestro constructivista debe presentarse un profesor que facilita procesos y estrategias y no la solución de la tarea que hará que el alumno no reflexione sobre la actividad.

3. Estrategias de escritura para Educación Infantil

Como ya vimos en el artículo, “La vida de la escritura I” (García Velázquez, 2001), Ferreiro y Teberosky estudiando el proceso de alfabetización de los niños definieron tres niveles: indiferenciado, diferenciado y fonético. En los dos primeros niveles los niños aprenden a diferenciar dibujo de escritura, pero no establecen relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, sus escrituras están dominados por aspectos no alfabéticos, sus producciones son arbitrarias y centradas en la linealidad. Los niños piensan en la cantidad de letras que deben poner para que lo que escriban diga algo, criterio cuantitativo, o en la variación que debe haber en las letras para que sean escritas o leídas, criterio cualitativo. En la etapa fonética es donde los niños son capaces de establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Los niños en su proceso de escritura en la etapa fonética utiliza tres tipos de hipótesis. Primero la **silábica**, donde los niños llegan a descubrir que nuestra forma de escribir no se rige por los principios ideográficos, utilizan tantas letras como sílabas y cada sílaba se representa por una letra o grafía; normalmente usan vocales, pero a veces pueden emplear consonantes, por ejemplo escribe “aio” queriendo escribir canica. Segundo, la **silábico-alfabética**, cuando se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, el mismo niño que quiere escribir “mariposa” escribiría ahora “maioa”. Tercero, **la hipótesis alfabética**, cuando llegan a descubrir la naturaleza del sistema alfabético, a cada grafía le corresponde un fonema, utilizan tantas letras como fonemas, escriben de forma muy cercana a lo convencional y tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía.

Cuando los niños se enfrentan a una tarea de escritura, previa selección de un texto, tienen que desarrollar diversos procesos y procedimientos hasta llegar a la solución de la tarea. Diez y Pardo han estudiado las estrategias que se trabajan en la etapa fonética sobre el texto a escribir, a ese escrito se le denominó **texto acordado** y a la relación que se intenta establecer fonema-grafema para identificar los sonidos o las letras correspondientes durante el proceso de producción la denominaron **focalización**. Llaman texto acordado a la estrategia de mantenimiento prolongado de la palabra o frase que se ha determinado escribir; por ejemplo un maestro que quiera centrar al alumno en el texto acordado diría, *no, ahora estamos escribiendo ma-ri-po-sa y no María*; Cuando por ejemplo ayudamos a un niño alargando un fonema, *maripooooosa*, estamos desarrollando una estrategia de focalización, que es una ayuda para que el niño pueda codificar, escribir, y establecer la correspondencia fonema-grafema.

En el proceso de construcción de un texto, cuando un niño está escribiendo, por un lado hacemos autorevisiones fonéticas para seguir escribiendo, analizamos si hemos puesto todas las letras que componen una palabra o si nos vamos

saltando alguna por el camino; y por otro, una vez escrito el texto revisamos lo escrito. En el ejemplo que pusimos anterior, Fatlum decía: escribiendo Isabel Pantoja, – *isaaabbb* ¿y ahora qué letra va? – *isabbbeeeelll*, va la e e, ésta. Estos niños con ayuda del profesor también revisaron para corregir lo escrito, Fatlum y Fatbarda en su lista de cantantes escribieron MANOLO GACIA en vez de Manolo García, el maestro sugirió, *Manolo GARRRRRCÍA*, falta la rrrr; la /r/.

Como sabemos, desde el enfoque constructivista el objetivo en la escritura de un texto, no es la producción exacta, que si se produce mejor, que es difícil porque el límite siempre está algo más alto de lo posible para que el niño tenga que esforzarse y superar la zona de desarrollo actual. La idea clásica del error cambia, los errores que se comenten son **errores constructivos** en el sentido que permiten al alumno reflexionar y aprender de él. Una vez escrito el texto sería el momento de buscar soluciones, no fonéticas y fonéticas. No fonéticas, como la direccionalidad, la situación espacial o la limpieza; o fonéticas, como la identificación del trazo, la identificación fonográfica, ortográfica, léxica, semántica y sintáctica. Presentado de manera esquemática quedaría así:

Análisis no fonéticos como:

- a. la **direccionalidad** de la escritura (orientación izquierda-derecha), ver figura 1;
- b. la **situación espacial** (tamaño, distribución de las letras...);
- c. la **limpieza** del escrito (otros dibujos, rayas, tachones...).

Análisis fonéticos como:

- a. la **resolución** directa o traducción (¿escribimos el nombre como lo pone aquí en su foto?);
- b. **identificación del trazo** (asignación del grafema al fonema)
- c. **la identificación fonográfica** (cuando revisamos la relación grafema-fonema, ayudando con la discriminación auditiva, como hicimos para diferenciar con Fatbarda, Enrique de Inrique);
- d. **identificación ortográfica** que es la revisión de las normas de representación escrita, en nuestro ejemplo Fatlum y Fatbardha tendrían que revisar el cambio de g por j puesto que escribieron todos los nombres con g o la escritura de otras consonantes variantes C, K y QU. (Ver figura 1);
- e. **identificación léxica** que es una reflexión sobre las palabras, unidades significativas, es solucionar los problemas de unión y separación de las palabras que escribimos;
- f. **identificación semántica**: análisis de los significados y vocabulario;
- g. **identificación sintáctica**: orden y organización de las frases.

Hasta aquí hemos analizado algunos contenidos más que contribuyen a

- CARLINO P. y SANTANA D. (1996) *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.
- CASSANY, DANIEL. (1993). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- COLL SALVADOR, C.(1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- DÍEZ VEGAS, C. y PARDO DE LEÓN, P. (2000). *Curso de experto Universitario en Lenguaje Escrito en Educación Infantil: Estrategias de trabajo en grupo*. Madrid: UNED.
- FERNANDEZ BERROCAL, P. Y MELERO ZABAL, M^aA. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FUNNELL, Elaine. (1995). *Learnig to read*. Blackwell Publishers.
- GARCÍA VELÁZQUEZ, A. (2001). La vida de la escritura I. *Pulso*, n^o 24, 27-46.
- GOODMAN, Y.M. y GOODMAN, K.S. (1990). Vygotsky in a whole-lenguaje perspective. En L.c. Moll (ED.) *Vygotsky and education*. Canmbridge: Canmbridge University Press.
- LACASA, P., ANULA, J. y MARTÍN, B. (1995). Leer y escribir con sentido: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25, págs 31-49).
- LACASA. P., PARDO, P., MARTIN, B. y HERRANZ, P. (1995) Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar un taller de escritura. *Infancia y aprendizaje*, (69-70, págs 157-182).
- LEBRERO BAENA , M^a P. y LEBRERO BAENA, M^a T. (1991) *Cómo y cuando enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍ, E y SOLÉ, I (1997). Corregir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255.
- MARTÍN, B. (1995). Lenguaje integrado, sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25, págs 21-29).
- MARUNY C. L., MINISTRAL M. M. y MIRALLES T. M. (1997). *Escribir y leer*. Zaragoza: Edelvives.
- MATA, SALVADOR. (1997). *Dificultades en aprendizaje de la expresión escrita: Una el perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- MONEREO, C. Y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- OLSON, D. (1994) *The word on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RÍUS, M. (1982). *Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje*. Madrid: Seco-Olea.
- RUÉ Y DOMINGO, J (1989).El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-70.
- SOLÉ, I (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de escribir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.
- TEBEROSKY (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- TOLCHINSKY, L (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthopos.
- WOOD, D.J.; BRUNER, J. y ROSS,G (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of chid Psychology and Psychiatry*, 19, 89-100.

ZAYAS, FELIPE. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. En *Aula de Innovación Educativa* n° 56, pp. 9-15.

* Alfonso García Velázquez
E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá