

Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana

Estudios de caso

(Reading and writing practices from the early childhood perspective: case studies)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 01/01/2011
Aceptación: 01/02/2011

Estela D'Angelo Menéndez
Laura Benítez Sastre
Rosa Sobrino Callejo
M.ª Fernanda Hinojosa Valencia
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Los aportes del presente trabajo se centran en comprender la complejidad del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en población infantil que presenta dificultades en su desarrollo temprano. Se considera que estos aprendizajes, cuando están situados en auténticas prácticas sociales de lectura y de escritura mediadas por adultos significativos pueden encaminar el deseo infantil y la indagación, en proceso, de las particularidades del sistema de escritura. Es decir, se trata de aprendizajes que trascienden la mera adquisición del código escrito y evitan bloqueos cognitivo-emocionales ante consignas abstractas que se alejan de los esquemas cognitivos iniciales del pequeño aprendiz. El equipo de investigación responsable de este trabajo ha registrado sistemáticamente el acercamiento a la cultura escrita de la población mencionada mediante la estrategia del estudio de caso con el propósito de corroborar estos panoramas, relacionándolos con situaciones de inclusión. En consonancia con estos criterios, aborda las conclusiones alcanzadas en dos de dichos estudios.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización temprana, hipoacusia, retraso evolutivo, prácticas de lectura y escritura, bloqueo de aprendizaje, estrategias de enseñanza, criterios de evaluación, alfabetización en el hogar.

ABSTRACT

The focus of this paper is centered in understanding the complexity of the reading and writing learning process in infant population with special needs at an early stage. It is considered that their learning, when immersed in authentic social reading and writing practices guided by significant adults, can set the road for childhood desire and inquiry, in process, of the peculiarities of the writing system. Meaning that, their learning goes beyond the sole acquisition of the written code and avoids cognitive-emotional blocks in the learning infant. The research team responsible for this paper has systematically registered the way the mentioned population comes close to the written culture using the study case strategy as a means to corroborate these scenarios, establishing relationships with inclusive situations. In consonance with these criteria, this paper deals with the conclusions reached in two of these studies.

KEYWORDS

Early literacy, hypoacusis, developmental delay, reading and writing practices, blocking of learning, teaching strategies, evaluation criteria, home literacy.

(Pp. 65-90)

1. Introducción

El presente trabajo, teniendo en cuenta los aportes del enfoque histórico-cultural para explicar la relación del sujeto con la cultura escrita (Vygotski, Leontiev, Bajtín, Bronckart), plantea el seguimiento de la lectura y la escritura en población infantil valorando su conocimiento no-convencional sobre el sistema de escritura (acorde con el planteamiento psicogenético aportado por Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Vaca, entre otros autores). Es decir, desde el enfoque histórico-cultural, las actividades de lectura y escritura se analizan en sus procesos particulares de realización y, desde la psicolingüística, se valora la evolución en la conceptualización de sistema de escritura que atraviesa cada sujeto. Por tanto, se considera que las producciones escritas con sistemas no-convencionales también tienen valor comunicativo, al tiempo que dan cuenta del desarrollo lingüístico temprano de los niños y las niñas, y contribuyen al descubrimiento, en proceso, de la convencionalidad del código. Este proceso facilita, evidentemente, el acceso de la población infantil a la cultura escrita de nuestra sociedad (Anderson y Teale, 2002).

La necesidad de indagar en los *procesos de enseñanza y de evaluación* que entiendan este proceso, marca el inicio de este estudio centrado en la indagación de casos. Para su realización se consideró, desde la perspectiva histórico-cultural, que cada acto de enseñar supone una reenseñanza en la medida en que, al internalizar nuevas acciones y nuevos objetos de conocimiento, se produce una reestructuración en las capacidades discursivo-textuales de cada sujeto. Es el proceso que Vygotski (1979) denominó como internalización de las formas culturales que, evidentemente, se genera en diferentes contextos sociales, no solamente en el escolar pues la escuela, aún siendo un espacio de acceso privilegiado para la lectura y la escritura, no resulta el único contexto en el que se desarrollan situaciones comunicativas que ayudan a avanzar en los aprendizajes. En el caso que nos ocupa -las prácticas de lectura y de escritura-, se reconocen variados contextos comunicativos que se engar-

zan en el entramado de las comunicaciones sociales cotidianas, es decir, en las que se pueden identificar las expectativas de quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo; asimismo, donde es posible encontrar, de acuerdo con las intenciones de los hablantes, usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes (Kalman, 2001, p. 40).

De tal forma, las prácticas escolares que incluyen experiencias de lectura y de escritura que los niños y las niñas tienen fuera del ámbito escolar, estableciendo un puente entre las prácticas que suceden en el hogar, la escuela y la comunidad (Ferreiro y Gómez Palacios, 2002), se valoran como mediadoras de importancia en el proceso de apropiación del uso de la lengua escrita. Los avances que puede experimentar la infancia en este sentido, se relacionan significativamente con procesos de inclusión social, más aún cuando existen condiciones que, presumiblemente, consideran la existencia de dificultades para aprender al ritmo cuestionablemente identificado como *normal*. Esta relación exige, a su vez, una constante revisión de los procesos de enseñanza en conexión con la posibilidad de que los mismos *entiendan y acompañen* la amplia gama de diversidad que expresan los niños y las niñas, y, como consecuencia, actúen como estrategias inclusivas (Sancho, 2002; Leatherman y Niemeyer, 2005). Asimismo, obliga a que dicha relación se agilice en la medida en que el uso del lenguaje sea cotidiano y se integre en las distintas acciones pues, enfrentarse a leer y a escribir una lengua sin utilizarla realmente -es decir, sin producir e interpretar textos acorde con las distintas funciones que ofrece esa lengua para su comunidad de hablantes-, es una cuestión, por lo pronto, difícil (D'Angelo, 2003). En este marco, los numerosos estudios sobre la *psicogénesis de la escritura* (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1982; Tolchinsky, 1993), y las revisiones posteriores (Vaca, 1997), han permitido, por la solidez de su fundamentación científica, una profunda reflexión sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y de escritura que realizan los niños y las niñas dentro y fuera del ámbito escolar.

En cuanto a la *evaluación de las producciones infantiles* realizada durante el estudio de casos, se ha puesto el acento en las transformaciones evolutivas del conocimiento que se registran en las mismas, cuestión indispensable para poder *acompañar* a cada niño o niña en su propio proceso de aprendizaje desde el respeto a su saber (aunque aún no sea convencional) afianzando su autonomía como escritor y lector. La satisfacción de los niños y las niñas por el trabajo realizado surge a partir de que éste es valorado por el adulto, cuestión que retroalimenta el deseo por seguir aprendiendo. Interrelaciones importantes que dan sentido a interpretar los *errores cognitivos* típicos del proceso de conceptualización del sistema de escritura. Por ello, consideramos que la indagación relacionada con la apropiación del lenguaje escrito es una constante en el mundo de la investigación interdisciplinar de las últimas décadas ya que se necesita seguir estableciendo *puentes didácticos* entre los procesos de enseñanza de la lengua escrita materna y el tipo de capacidades que los mismos permiten desarrollar a los aprendices considerando que el espacio ocupado por los *problemas para aprender a leer y a escribir* podría ser compartido con los *problemas de los docentes para enseñar a leer y a escribir en el contexto de la diversidad del alumnado*. En este sentido, en coincidencia con otros estudios de investigación didáctica, nuestro equipo registra que la evolución de las ideas de los maestros hacia el uso auténtico del lenguaje en los diferentes contextos de enseñanza y/o intervención psicopedagógica, cuyos alumnos y alumnas presenten distintas conceptualizaciones respecto al sistema de escritura, puede estar *trabada* en algunos puntos por los principios que la tradición didáctica ha legitimado respecto a la manera de enseñar en los primeros años de escolaridad (centrados en la explicación descriptiva y descontextualizada de la normativa lingüística junto a excesivas ofertas de copiar y escribir al dictado llegando, de este modo, a prácticas lingüísticas muy alejadas del lenguaje): la presentación secuencial, atendiendo a la dificultad de las respectivas normas, puede colaborar con la pérdida del sentido de la complejidad y la pragmática que define el uso del lenguaje.

De igual modo, dado el carácter complejo e interrelacionado del aprendizaje, también cobran importancia los significados de las experiencias de lectura y escritura que el alumnado vivencia en el contexto de dichas secuencias. Por ejemplo, ¿qué puede significar la lectura para un niño/niña que aún no descubrió el principio alfabético? El análisis de este tipo de experiencias de aprendizaje evita, entre otras cuestiones, el señalamiento de la variable determinista de lo social o de la discapacidad que, avalada por una tradición de corte empirista, justifica la dificultad de acceso al conocimiento lingüístico y comunicativo que presenta el alumnado inmerso en situaciones sociales difíciles y/o atravesado por la sombra de los factores de riesgo biopsico-socioemocional durante su desarrollo y, como consecuencia, se aproximan a contextos de exclusión escolar desde edades tempranas. Evidentemente, estos cuestionamientos permiten reflexionar sobre distintos aspectos: ¿qué riqueza alfabeticadora le ofrece el ambiente escolar a esta infancia?, ¿son considerados lectores y escritores los niños y las niñas evaluados con *problemas* para leer y escribir?, ¿qué conocimiento lingüístico y comunicativo se les reconoce?, ¿qué se espera de ellos y ellas con relación al desarrollo curricular?, ¿qué capacidades vinculadas con la producción escrita se consideran *adecuadas* para avanzar en la *línea esperada*?, ¿con qué contenidos, en qué circunstancias y con qué expectativas lograrán ser competentes para el sistema escolar?, etc.

Para buscar algunas respuestas a estos interrogantes, el equipo de investigación que presenta este trabajo consideró que los estudios de caso en torno a la producción e interpretación de textos en distintas circunstancias y contextos por parte de la población infantil considerada con dificultades y/o con factores de riesgo para aprender a leer y a escribir -con el seguimiento de las transformaciones de sus conocimientos en relación con el lenguaje que se escribe-, podría resultar un camino válido para indagar principios de intervención psicopedagógica aplicables al campo de la Atención Temprana. En este espacio se da cuenta de este estudio, organizando su presentación a través de los siguientes apartados: se aborda el marco teó-

rico que sustenta el análisis y el seguimiento de los casos realizado y, a continuación, se analizan dos de ellos por considerarlos representativos dentro de la población investigada. Para finalizar, se aporta un avance de las conclusiones alcanzadas en el proceso de investigación desarrollado.

2. Abordaje del marco teórico referencial

2.1. La lectura y la escritura como contribución al desarrollo del lenguaje

La adquisición del lenguaje ocupa un rol central en el desarrollo integral de la infancia. Nacemos con la habilidad universal y única de dar sentido tanto a los objetos como a las abstracciones, es decir, asignarles un valor simbólico. Desde el ámbito neurológico, la Nobel de Medicina (1986) Rita Levi-Montalcini remite a esta función cuando refiere la singularidad de nuestro cerebro para poder hablar, escribir o interesarnos por conceptos abstractos gracias al desarrollo específico de un componente neocortical que ofrece la base de nuestra capacidad cognitiva.

Para María Luz Chapela (2010), el lenguaje es el último recurso que tenemos para la representación simbólica, pues lo reinventamos de manera continua. Esta capacidad de inventar el lenguaje es la que permite ampliar la lengua para representar nuevas experiencias y diferentes formas de pensar. En los primeros años de vida, los niños y las niñas adquieren gran parte de la cultura y la sabiduría social gracias a sus interacciones lingüísticas con los adultos. Los niños y las niñas que participan en actividades de lectura y escritura con sentido social desde edades tempranas, muestran un admirable desarrollo del lenguaje, el mismo que muestran cuando aprenden la lengua oral. Cada niño o niña se acerca a las convenciones del lenguaje social gracias a los actos de habla

y eventos de lectura y escritura en los que participa. En la medida en que participen de esas convenciones con sus propios recursos, mayor éxito social conseguirán.

Por tanto, el desarrollo del lenguaje se relaciona fundamentalmente con la necesidad de participar de las interacciones que se propician en los contextos sociales primarios (familia, escuela, comunidad,...). La propia necesidad de hacerse entender en dichos escenarios mueve a los niños y a las niñas hacia el uso de la convención del lenguaje, y por tanto, a la adquisición de diferentes recursos lingüísticos cuyas propiedades semánticas (*significado o sentido de las palabras*) no siempre se mantienen cuando se trasladan a otros contextos. En este sentido, participar en contextos sociales diversos, ayuda a descubrir el uso de los códigos –lingüísticos y no lingüísticos- que aporta la lengua. Por este motivo, podemos decir que la lengua no sólo es portadora de *palabras*. La heteroneidad lingüística está asegurada en cualquier contexto comunicativo. El dominio de la lengua nos lleva al uso de la misma en sus diferentes contextos y en la diversidad lingüística que aporta el código escrito. Como dice María Luz Chapela (2010):

[...] entender que la invención y la convención desempeñan la misma función tanto en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral. Los niños y las niñas aprenden el lenguaje para pensar, para aprender y para comunicarse. La mejor forma de propiciar el desarrollo del lenguaje entre ellos y ellas, es compartir con ellos todas y cada una de las razones para usarlo. (p. 27).

2.2. La perspectiva social en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Durante mucho tiempo, se pensó que el significado de leer o escribir y la forma en que los procesos de enseñanza facilitaban o dificultaban su aprendizaje, no tenían especial relevancia como para ser investigados. Sencillamente, se pensaba que ser una persona alfabetizada equivalía simplemente

a saber leer y escribir (Vincent, 2000). Sin embargo, en las últimas dos décadas, se ha debatido ampliamente sobre lo que se considera importante para valorar el hecho de estar alfabetizado. Las investigaciones psicogenéticas acerca del lenguaje escrito revelaron información importante para entender que la alfabetización comenzaba mucho antes de que los niños y las niñas accedieran al sistema educativo formal y el docente sistematizara la enseñanza del sistema de escritura de acuerdo a determinados parámetros que indicaban qué letra es la primera que los niños y las niñas debían aprender. Independientemente de las particularidades del proceso de adquisición del código escrito, que indudablemente realizaron un impacto importante en el ámbito educativo, se evidenció algo importante, *alfabetizarse no era un lujo o una obligación, sino de un derecho*. En esta línea, cabe decir además, que la cuestión de alfabetizarse confunde la acostumbrada enseñanza de las correspondencias grafo-fónicas con el hecho de poder circular por la cultura escrita y ser partícipe de sus bienes. Así pues, D'Angelo (2003) afirma que la acción de alfabetizarse nos lleva a disponer de la palabra, hablada y escrita en tanto actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca diferentes factores, entre ellos, el aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura.

La perspectiva social del aprendizaje de la lectura y la escritura entonces, va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; conlleva la oportunidad de realizar diversas acciones interactivas (relacionarse con otros lectores y escritores, conversar sobre textos escritos, insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, usar el lenguaje con fines propios...) para entender la relación entre la cultura escrita y los procesos históricos y políticos de donde procede (Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Estos aportes, obligan a replantearse las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura que tienden a descomponer el lenguaje escrito a través de ejercicios abstractos que combinan sonido y letras de forma progresiva (*ma-me-mi...*) para avanzar después hacia palabras com-

pletas y pequeñas frases del tipo *mi mamá me mima*. Las nuevas perspectivas adhieren a estrategias de enseñanza que incorporen el uso integral del lenguaje (oral, escrito y leído) con todas sus funciones y en contextos con intenciones comunicativas que aporten significatividad al aprendizaje del mismo. Para facilitar la adquisición de la lectura y la escritura, debemos involucrar a los niños y a las niñas en experiencias y vivencias en las que se necesite leer y escribir.

Las perspectivas socioculturales del aprendizaje realizan aportes interesantes en esta línea y dirigen nuestra mirada hacia la comunidad y hacia las situaciones colectivas como contextos de aprendizaje privilegiados que ofrecen oportunidades para acceder a la cultura escrita. Por tanto, esta perspectiva ubica el aprendizaje en espacios de interacción social y, de esta forma, otorga especial importancia al encuentro entre los participantes como responsables del intercambio de su conocimiento y pensamiento sobre la cultura escrita (John-Steiner y Meehan, 2000).

Acceder a la cultura escrita implica favorecer la circulación del material escrito. Si bien es verdad que la sola presencia de éstos alrededor de los niños y las niñas no asegura su alfabetización sí promueve el acceso al lenguaje escrito como estrategia de comunicación (Chapela, 2004). Los familiares y las redes de apoyo (bibliotecarios, proveedores de servicios...) constituyen mediadores de la cultura escrita que ayudan a lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura en una variedad de contextos y para múltiples propósitos. Afortunadamente, los investigadores que estudian los patrones familiares de interacción han sido capaces de identificar muchas de estas influencias y establecer sus contribuciones en la adquisición de competencias básicas, no sólo de orden social, sino también, de carácter intelectual (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000).

En esta misma línea, los aportes de Michael Guralnik (2006) en la materia del desarrollo temprano de la infancia, acompañan la perspectiva social del aprendizaje al identificar los intercambios cotidianos

entre padres e hijos, la provisión de materiales interactivos (lúdicos, impresos...), la introducción de los hijos en la red social de la familia, la organización de reuniones de juego o la participación del niño en las actividades comunitarias en consonancia con sus intereses... como factores sociales beneficiosos en la búsqueda de patrones de interacción familiar saludables para la infancia en riesgo (biológica, social...).

Por último, las discusiones actuales sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura también incluyen su relación con el proceso de construcción de la identidad. Sentirse capaz de leer y escribir te convierte en un participante autorizado para interactuar socialmente por medio de la escritura y la lectura (D'Angelo, 2003; Kalman, 2005; Street, 2008). El desarrollo de la capacidad narrativa de las personas contribuye a la definición de nuestra identidad. De esta manera, cuando se promueve un trabajo narrativo de forma temprana (en la familia, en la escuela o en la comunidad) produce imprints psíquicas relevantes "que hace de los niños y las niñas seres 'hablantes', con poder para usar el lenguaje para relatar y, al hacerlo, construir experiencias en las que se constituyen como sujetos" (Pereira y Di Scala, 2003: 58-59).

2.3. La adquisición de lectura y la escritura: aportes de las investigaciones psicogenéticas del aprendizaje de la escritura

Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se genera en relación con el desafío de indagar, interactuar e interpretar los distintos objetos de conocimiento, las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1982; Tolchinsky, 1993; Vaca, 1997) han registrado las ideas o *hipótesis* que los niños y las niñas ponen continuamente a prueba frente a la lengua escrita hasta llegar a alcanzar, en proceso evolutivo, el conocimiento objetivo

y convencional. Este análisis ha tenido una importante resonancia en el ámbito educativo, fundamentalmente en relación con los *procesos de alfabetización inicial* de una lengua y en los de *atención a la diversidad* (D'Angelo, 2003) a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, el hecho de que el docente conozca el proceso de conceptualización del sistema de escritura por el que transitan todos los niños y las niñas que aprenden una lengua hasta redescubrir la convencionalidad de su código escrito (cada uno a su ritmo y posibilidades, y en íntima relación con sus experiencias con el lenguaje escrito en los entornos cotidianos donde interactúa), ha obligado a revisar, entre otras cuestiones, los *criterios de evaluación* y el *concepto de error durante el aprendizaje de la escritura* (D'Angelo, 2003). Es decir, el profesorado ha comenzado a perder el *miedo pedagógico* que históricamente han generado las equivocaciones de quienes aprenden a escribir y a leer, al tiempo que, ha potenciado el desarrollo de su competencia en comunicación proponiéndoles el uso social de diferentes géneros textuales aunque no dominen el código escrito. Dombey y Meek Spencer (1994) lo explicita de la siguiente manera:

los niños y las niñas pequeños cometen errores miscueos [empleando el término concreto de Ken y Yetta Goodman] como estos en su escritura muestran que están presentando atención a los fonemas de las palabras que ellos están intentando escribir, [...] los niños y las niñas necesitan un entorno que les anime a experimentar y no un entorno que les anime a experimentar y no un entorno que penalice sus errores. (p. 131).

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) distinguen tres grandes momentos en el proceso de adquisición de la escritura:

- La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico: diferenciación entre el dibujo y la escritura.
- La construcción de formas de diferenciación: diferencias cualitativas (variabilidad interna dentro de una misma palabra) y cuantitativas (cantidad mínima de marcas).

- La fonetización de la escritura: análisis de la emisión oral de las palabras. Abarca desde el recorte silábico (adjudicando una marca a cada uno de los sonidos identificados) hasta el descubrimiento del principio alfabético (llegando así al mayor nivel de formalidad posible respecto a los componentes de las distintas sílabas).

En última instancia cabe señalar que el equipo coordinado por Hachém (2002) profundiza en el estudio desarrollado por Ferreiro y Teberosky donde describe pormenorizadamente los distintos niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura que se dan durante la tercera fase de fonetización de la escritura mencionado anteriormente. Estos niveles son:

- *Nivel silábico*: Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba).
- *Nivel silábico-alfabético*: Comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas.
- *Hipótesis de cantidad*: Para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento.
- *Hipótesis de variedad*: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, se establece que uno debe ser consonante y el otro, vocal.
- *Hipótesis de posición*: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta.
- *Nivel alfabético-inicial*: Consolidación del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas.
- *Nivel alfabético-medio*: Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV-CVC entre otras combinaciones).
- *Nivel alfabético*: Habilidad de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de que existan de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

A continuación, algunos de los procesos implicados en la adquisición de la lectura que se interrelacionan significativamente con los que modelan el acceso a la escritura, referido en las líneas anteriores.

2.4. Procesos de apropiación de la lectura según investigaciones psicolingüísticas

Una de las preocupaciones que guían muchos estudios sobre el aprendizaje de la lectura es comprender los procesos de apropiación de la misma como aspecto fundamental para asegurar su enseñanza en el ámbito escolar y familiar.

La corriente psicolingüística que se dedica a dicho estudio, distingue dos vertientes de investigación: la primera se dedica a explorar acerca del *procesamiento superficial* del texto y los *mecanismos de reconocimiento de palabras*; la segunda indaga sobre el *procesamiento semántico*, donde los aportes más importantes se presentan en las investigaciones de Van Dijk y Kintch (1983; 1995) a partir del *modelo estratégico de comprensión del discurso*. Según Vaca (2003), dicho modelo expone la idea de que:

“el proceso de lectura no está basado en reglas y por lo tanto no es preciso, algorítmico. Más bien se trata, según su perspectiva, de un proceso muy flexible y dinámico, estratégico, determinado en gran medida por las características del sujeto que lee (o que escucha), de su conocimiento del mundo, de sus expectativas, del modelo de situación que él sea capaz de elaborar y a través del cual dará significación y cohesión a los elementos leídos”. (Vaca, 2003: 102).

En esta línea, los resultados de las investigaciones de Jorge Vaca (1997; 2003) ayudan a esclarecer el hecho de que *hay una regula-*

ridad en la evolución de los agrupamientos mediante los cuales los niños y las niñas procesan el texto escrito. Aplicando sistemáticamente un procedimiento cuantitativo de codificación basado en la proporción del texto que es oralizado mediante agrupamientos –unidades de procesamiento léxico que informan principalmente acerca de la unidad o unidades predominantes de procesamiento que el lector utiliza, y pueden ser definidos como el fragmento de lenguaje oral que un observador externo percibe sin segmentación interna alguna y que se corresponde con elementos del texto escrito- o unidades de procesamiento subléxicos (unsilábicas, bisilábicas), uniléxicos (palabra por palabra), biléxicos (dos palabras) y poliléxicos (varias palabras). Para Vaca (2003):

“[...] hay una diferencia significativa que está de acuerdo con la hipótesis establecida: las niñas y los niños pequeños tienden a procesar el texto mediante unidades pequeñas, subléxicas o uniléxicas, mientras que los mayores lo pueden hacer ya mediante unidades mayores predominantemente bi- y poliléxicas. El hecho de que dichos resultados sean similares tanto para población hispanófono como francófono parece estar relacionado con los procedimientos de procesamiento que el niño va usando y éstos, a su vez, pueden estar relacionados con la evolución de las conceptualizaciones que el niño va logrando sobre el sistema de escritura”. (p. 120).

Por último cabe señalar los aportes que Judith Kalman (2003) realiza en torno a los conceptos de *apropiación, participación y acceso* para ayudar a explicar que las personas acceden a las prácticas sociales de lectura y escritura cuando participan en su uso con quienes las conocen y utilizan. En particular se propone “explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39). En este sentido, asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura. Se trata de una auténtica herramienta social para la comunicación hu-

mana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores, y al mundo letrado en general.

3. Estudio cualitativo centrado en alumnado identificado con problemas en su alfabetización inicial

3.1. Problemática investigada

Desde el ámbito de intervención didáctica y psicopedagógica, el equipo de investigación se interesa por indagar el proceso de alfabetización inicial que sigue la población infantil cuyo desarrollo evolutivo se ve comprometido por la casuística específica que origina la discapacidad (de orden físico, psíquico o sensorial), así como la afectación de algún factor de riesgo de índole biológico -prematurnidad- o social -desprotección familiar o precariedad económica- para alcanzar el dominio del uso de la lengua escrita como herramienta cultural para la acreditación escolar –dado su carácter transversal en el tratamiento curricular- y para la vida en sociedad. La importancia se amplía potencialmente cuando se valora la realidad que presenta este alumnado, por el nivel elevado de necesidades de compensación educativa que experimenta en su recorrido escolar y la directa relación que se establece entre la manifestación de estas dificultades y la posibilidad de presentar factores de riesgo respecto al fracaso escolar.

Partiendo de esta problemática interrelacionada, el equipo de investigación se acerca a la misma formulándose las siguientes cuestiones que, en síntesis, in-

tentan profundizar acerca de la influencia que tienen los procesos de enseñanza que colaboran con el desarrollo de capacidades de carácter comunicativo respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura que consigue de este tipo de alumnado:

- ¿Cómo entender y atender la diversidad de este alumnado en dichos procesos?
- ¿Pueden influir las metodologías de enseñanza en el perfil del alumno, en tanto usuario de la lengua?
- ¿Se puede aprender a usar la lengua escrita a través del metalenguaje (examinando y/o explicando cómo funciona el sistema de escritura)?
- ¿Se pueden desarrollar metodologías donde el alumnado sea auténtico usuario de la lengua escrita en situación comunicativa si todavía no conoce sus códigos convencionales?
- Si se identifica el proceso de conceptualización del sistema de escritura que sigue cada niño o niña (en constante evolución), ¿estos pueden participar en actos comunicativos aunque cometen *errores* al leer y escribir? ¿Pueden incrementar su motivación por leer y escribir?
- Si los niños y las niñas participan en proyectos de corte comunicativo, ¿pueden desarrollar distintas capacidades lingüísticas y comunicativas, de forma paralela, sin haber concluido aún el proceso adquisición de la lectura y la escritura?
- Si los niños y las niñas participan en el análisis y reelaboración de sus propias producciones escritas e interpretaciones de distintos textos, ¿pueden mejorar su conocimiento sobre las normas lingüísticas?
- Finalmente, dado que los procesos de evaluación del aprendizaje del lenguaje escrito guían la implementación de las estrategias de enseñanza, cabe preguntarse si se recogen en dichos procesos todos los ámbitos que inciden en dicho aprendizaje.

3.2. Intenciones del equipo investigador

Esta investigación pretendió comprender los factores que inciden en la población infantil identificada con problemas en la alfabetización inicial, con la intención de aportar conocimiento para el diseño de un modelo innovador de evaluación que acompañe los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito desde una perspectiva comunicativo-funcional.

Teniendo en cuenta los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) que, como se mencionó en párrafos anteriores, permitieron constatar los eventos que realizan los niños y las niñas para reconstruir (redescubrir) el sistema de escritura, el equipo de investigación toma como referencia los mismos para interpretar los avances que la población infantil de este estudio realiza respecto al aprendizaje de la lengua escrita. Es interesante tener en cuenta en este proceso investigador que cada uno de los estudiantes presenta un ritmo individual y está fuertemente condicionado, entre otras cuestiones, por el tipo de interacciones que la población infantil tenga en los distintos contextos letrados (a nivel familiar, escolar, etc.), el interés por la lectura y la escritura, la autonomía emocional para resolver actos de escritura y lectura, etc.

3.3. Finalidades de la investigación

- Apoyar la formación de lectores y escritores competentes en la población infantil identificada con problemas en su proceso de alfabetización inicial.
- Evaluar las transformaciones de las capacidades lingüísticas y comunicativas que expresa la población investigada a través de sus producciones e interpretaciones de textos escritos.
- Buscar distintos ejes significativos, y su interrelación sistémica, en los procesos de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita (materna o segunda lengua).

3.4. Procedimiento técnico-metodológico de la investigación

A la luz de los objetivos de esta investigación, se recurrió a la metodología *cualitativa* (Bisquerra, 2004; Bolívar. A., Domingo, J, y Fernández, M., 2001; Martínez, M. M., 1996) por considerar que sus propuestas permiten, por un lado, captar los significados que construyen los actores que actúan en la realidad que se pretende comprender y, por otro, convertir dichos significados en unidades de análisis interactivas. Así mismo, dentro de esta propuesta metodológica, se eligió el enfoque *etnográfico* para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como, registrar lo que los participantes dicen de forma textual en el escenario a investigar.

De esta manera, el equipo de investigación pudo realizar la *búsqueda selectiva de datos en los distintos escenarios investigados* (trabajo de campo en los contextos educativos y terapéuticos; sesiones de análisis de material con profesorado; grupos de discusión del equipo de investigación) y, para su interpretación y comprensión, traducirlos en *unidades de análisis* que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos.

Para ello se eligió una perspectiva intensiva de *descripción densa* (Geertz, 1990), asumiendo que los resultados no son generalizables sino que buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada. Se buscó responder a los criterios de evaluación del equipo investigador utilizando técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que aportan datos interrelacionados. Se optó por realizar observaciones y otros métodos de campo (registro clases, relatos de experiencias, registro de ideas del profesorado, estudios y seguimientos de caso, etc.), de forma compatible con otros métodos de recogida de datos (encuestas, cuestionarios, entrevistas). Para la presentación de este seguimiento en este espacio, se han seleccionado dos

estudios de caso por ser representativos del conjunto registrado a lo largo del proceso de investigación seguido.

3.5. Presentación de dos estudios de caso

Tal como se señala en el apartado anterior, se detallan dos estudios de caso cuyo seguimiento intenta vislumbrar interrelaciones particulares entre las prácticas de lectura y escritura organizadas en distintos contextos, la intervención didáctica y psicopedagógica que las acompañan, y el proceso de apropiación de la lengua escrita a lo largo del seguimiento del caso C (niña cursando primer curso de Educación Primaria con retraso en la adquisición del lenguaje escrito según valoración emitida por sus docentes) en contexto de apoyo escolar, y del caso N (niña de 5 años con pérdida auditiva e implante coclear bilateral) en contexto de atención fonoaudiológica/logopédica.

A efectos de esta presentación, se hace un corte selectivo de la información obtenida durante el seguimiento de estos dos casos con la intención de focalizar, prioritariamente, las transformaciones que cada uno de ellos -integrantes de una población considerada, por sus docentes, con dificultades para aprender a leer y a escribir- evidencian en relación con el sistema de escritura.

3.5.1. Seguimiento de un caso: "C no progresa en sus aprendizajes lectores y escritores"

C presenta un cuadro de retraso en la adquisición del lenguaje a nivel escrito (sin causa psicógena si bien integra la población es una gran-prematura) respecto al resto de compañeros que comparten su mismo curso escolar (1º de Educación Primaria). El seguimiento de las producciones escritas de C que se presentan a continuación refleja el trabajo realizado durante algunas sesiones donde los integrantes del equipo de investigación responsable ofrecieron propuestas de escritura y lectura al conjunto de la clase

con una periodicidad de una vez por semana durante todo el curso escolar.

La clase a la que asiste C cuenta con un total de 23 sujetos (colegio público de Madrid, que imparte enseñanzas de Educación Infantil y Primaria con integración de niños y niñas con discapacidad motórica, en un barrio de nivel sociocultural medio-bajo con presencia de familias con dificultades para cubrir sus necesidades básicas).

El análisis y el seguimiento de las producciones escritas por C requieren tener en cuenta que las líneas metodológicas asumidas por su tutora para la enseñanza de la lectura y la escritura (centradas fundamentalmente en las funciones metalingüísticas del lenguaje) distan de las asumidas por el equipo de investigación. En este último caso se atiende:

- La necesidad de identificar los diferentes niveles en la adquisición del sistema de escritura que presenta el grupo de alumnos y alumnas (teniendo en cuenta las aportaciones de Ferreiro y Teberosky, 1979); y
- conveniencia de diseñar prácticas de escritura y de lectura (es decir, atendiendo a un enfoque comunicativo -Brumfit, 1984; Van Ek, 1976; Munby, 1978; y Numan, 1996-), para que los niños y las niñas tengan la posibilidad de desarrollar habilidades y destrezas necesarias para el uso habitual del lenguaje escrito.

Análisis del proceso de conceptualización del sistema de escritura seguido por C.

Práctica de lectura y/o escritura n.º 1. Entrevistamos a un deportista famoso. Evaluación inicial en base a situaciones de copia, dictado y escrito propio (septiembre de 2002). La posibilidad de jugar a ser periodistas entrevistando a un deportista famoso nos llevó a generar un tipo de texto que se adecuara a la intención comunicativa de base. Este contexto comunicativo permitió que C pudiera generar tres tipos de escritura para evaluar su ZDR respecto a sus conocimientos sobre

el sistema de escritura: en forma de copia, de dictado y de escrito propio. Siguiendo los aportes de Estela D'Angelo (2003), el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura seguido por C se analiza en los siguientes términos:

- C demuestra especial interés por la propuesta cuando nos situamos ante la necesidad de decidir el deportista al que se quiere entrevistar. La *primera pregunta* formulada en gran grupo se registra en la pizarra con la consigna de ser copiada en su papel (ver texto de *copia* en la imagen). Sus dificultades de atención se disipan ante la significatividad de la propuesta y no comete errores en el copiado.
- Durante la formulación de la *segunda pregunta*, C se presenta muy animada y participa activamente en la interacción oral para decidir el tipo de género discursivo más apropiado a la circunstancia, así como, el contenido del texto acorde con las intenciones del grupo. En este caso, el adulto registra la trama del texto que ha surgido y, posteriormente, se la dicta al grupo: en este contexto C escribe acorde con una hipótesis silábica que corresponde fonéticamente en algunas vocales y consonantes.
- El *resto de preguntas* requieren anticipar, se deja a voluntad de lo que quiera registrar cada uno y en el caso de C que precisa ayuda fonética, se observa una etapa de conceptualización similar a la situación de dictado (silábica con correspondencia sonora) y gran disposición para continuar escribiendo.
- *Práctica de lectura y/o escritura n.º 2. Reescribimos un cuento infantil* (octubre de 2002). Ante la propuesta de reescribir el cuento infantil *El vendedor de gorras*, previamente narrado oralmente al gran grupo, C se dispone a resolver la situación con mucha destreza -es capaz de llegar a un final coherente- a pesar del primitivo nivel en el proceso de conceptualización del sistema de escritura desarrollado hasta el momento (hipótesis: silábica con correspondencia sonora).

Cristina (Cristina)
 ¿I KER CASILLAS ¿PORQUE ERES PORTERO? (copia)
 ¿DEES P M DEAS PE NO ES POTO? (dictado)
 1 2 3 4 5 6 7 8
 ¿TIENS OIA?
 ¿UA+AO+M?
 ¿UO+O+O+B+S?

(escrito propio)

Transcripción normaliza

Copia: Iker Casillas ¿por qué eres portero?

Dictado: ¿(Cuando) eras pequeño eras pequeño también eras portero?

Escrito propio:
 ¿tienes novia?
 9 10
 ¿Cuántos años tienes?
 11 12 13
 ¿Cuántos (...)?
 14 15

septiembre, 2002

1 E O B V A O S O R S
 2 O S L A O N S
 3 E B D O R L S E U + A
 4 E D O S U A G O + U E U E O I L B I O

Transcripción normalizada:

- 1 Le robaron las gorras
- 2 los ladrones
- 3 El vendedor las encuentra
- 4 El vendedor se fue a otro fue pueblo y las vendió

octubre, 2002

- Prácticas de lectura y/o escritura n.º 3. Carta a la redacción de un periódico local (noviembre de 2002). En el texto producido por C se observan avances respecto al nivel de conceptualización del sistema de escritura: en algunos casos puede habilitar más espacios de la sílaba con vocales y consonantes (véase la transcripción normalizada de, por ejemplo, TIBOCAST para expresar TE EQUIVOCASTE).
- Prácticas de lectura y/o escritura n.º 4. Escribimos una carta a la Reyes Magos (diciembre de 2002). En este caso, se puede observar cómo C se acerca con bastante seguridad a un nivel de conceptualización silábico-alfabético inicial al habilitar cada vez más espacios de la sílaba (véase transcripción normalizada de, por ejemplo, POFAOR, para expresar; POR FAVOR; o CARZA, para expresar CARROZA).

1 HOLA NO PLLIOITTI BOC AST
 2 TE OF D NO I ISO AC LL
 3 11.38. NOUODCLES LIOS DCOLE
 4 SIE OS B I SE O LO BO B SO LO PLIC
 5 LAU LACA LOO E OS I CO EU VDS

Transcripción normalizada:

- 1 Hola periodista te equivocaste
- 2 porque por la tarde no vinimos al cole
- 3 11.38 nos íbamos del cole
- 4 y vinieron los bomberos los polis
- 5 la ambulancia los obreros picaron un tubo de gas

noviembre, 2002

1 QEIDS RLL EMAOS
 2 ME POFTAASU NCROCSA
 3 POFAORPODESERAEUNACARSA
 4 UNA UNECACOHEVABE

Transcripción normalizada:

- 1 Queridos Reyes Magos
- 2 me puedes traer una carroza
- 3 por favor puedes traer una carroza
- 4 una muñeca (y) el coche de la Barbie

diciembre, 2002

- *Prácticas de lectura y/o escritura n.º 5. Contamos cosas de animales y mascotas* (enero de 2003). C muestra tensión en esta oportunidad, su trazo aparece cargado de inseguridad (falta de sentido y repeticiones) cuando se *obliga* a escribir minúscula (ver comienzo de su texto). Su nivel de conceptualización se muestra en involución (etapa silábica con correspondencia frente a alfabética inicial de la anterior muestra). Véase transcripción normalizada de *SKPO*, para decir *ESCAPÓ*, o en *TEUM*, para expresar *TIENE UN MONO*.
- *Prácticas de lectura y/o escritura n.º 6. Entrevistamos a un experto sobre la vida de los hombres primitivos* (abril de 2003). El texto que se presenta en esta

oportunidad refleja muchos avances si se compara con el analizado anteriormente. C se concentra en la propuesta de escritura y realiza una producción muy extensa. Así pues, se pueden valorar los avances que hace respecto a la conceptualización en el sistema de escritura (hipótesis: silábica-alfabética media) y el empleo de la letra minúscula. Este tipo de grafía representa para C la obligación de enlazar unas letras con otras de manera sistemática. C trata de esforzarse sin tener en cuenta otros aspectos que pueden resultar también necesarios. La última parte del texto se lee con dificultad debido a las dificultades que presenta en la ejecución del trazo.

1 JAVI TIENE UN MONO TONTO
 2 (QUE) SE ESCAPÓ DE LA JAULA
 3 Y SE ESCAPO DE LA JAULA

Transcripción normalizada:

- 1 Javi tiene un mono tonto
- 2 (que) se escapó de la jaula
- 3 y se escapo de la jaula

enero, 2003

1 idalicias en constradas que es de los sm res gre
 2 ¿primitivos dónde estaban los sm res gre
 3 tivos y dalcio- tus sales los sm res gre
 4 tivos pequeños iban a la escuela los primitivos
 5 pequeños y iban a la escuela los primitivos
 6 mamuts iban a cazar tivos calen mam
 7 jaros encontraban cuevas y se encon
 8 traban muertos, muertos y se encon
 9 y cuando nacian los sm res gre
 10 se nacian ¿qué hacian?

Transcripción normalizada:

- 1 David, ¿has encontrado huesos de hombres
- 2 primitivos? ¿dónde estaban los hombres primi-
- 3 tivos? y David ¿tú sabes (si) los hombres primi-
- 4 tivos pequeños iban a la escuela los primitivos
- 5 pequeños iban a la escuela? ¿encontraron
- 6 mamuts? ¿iban a cazar tigres? ¿cazaban pá-
- 7 jaros? encontraban cuevas y se encon-
- 8 traban muertos, muertos?
- 9 y cuando nacian los hombres primiti-
- 10 vos nacian ¿qué hacian?

abril, 2003

– Prácticas de lectura y/o escritura nº 7: Trabajo en torno a una exposición de figuritas para el colegio (mayo de 2003). En la muestra escogida se puede valorar cómo C va progresando de un nivel silábico-alfabético inicial a otro medio. Siguiendo los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) respecto a la psicogénesis del lenguaje escrito, se puede valorar cómo conviven dos tipos de escritura: por un lado es capaz

de escribir todas las letras de las palabras cuya estructura silábica es directa o indirecta (*consonante + vocal o vocal + consonante*) como es el caso de *PAJARITO* o *EXPOSICIÓN* (ver en la línea 1) y, por otro, resuelve la escritura de algunas palabras cuyas sílabas presentan una estructura más compleja (por ejemplo, *consonante + vocal + consonante*) como es el caso de *PINTURA*, para expresar *PINTURA*.

1 Pajarito para la exposición
 2 Lo voy a hacer con cajas pequeñas
 3 marrón pintura

Transcripción normalizada:

- 1 Pajarito para (la) exposición
- 2 Lo voy (a) hacer con cajas pequeñas
- 3 marrón pintura

mayo, 2003

- Prácticas de lectura y/o escritura n.º 8. Contamos que haremos en las vacaciones del verano (junio de 2003). En esta ocasión, se observan progresos en estructuras silábicas del tipo *consonante + vocal + vocal + consonante* (por ejemplo, en las líneas 4, 6 y 7 escribe sin dificultad las palabras *DIVIERTO*, *CUANDO* y *JUEGO*), y alguna dificultad en la estructura silábica *consonante + consonan-*

te + vocal + consonante (por ejemplo, en la línea 5 y 6 escribe *PALOLLA* o *PALALLA* para expresar *PLAYA*), resolviendo estos casos con un esquema más sencillo (*consonante+vocal*). Así mismo, trata de resolver un nuevo conflicto cognitivo: la segmentación de las palabras. En la imagen se puede ver cómo separa bloques de palabras empleando recuadros que los delimitan.

1 Coruña
 2 pece pesca para pescar
 3 marisco me lo como
 4 me divierto en
 5 la playa
 6 Playa cuando (me) me-
 7 to juego con la pelota

Transcripción normalizada:

- 1 Coruña
- 2 Peces, pesca para pescar
- 3 marisco me lo como
- 4 me divierto en
- 5 la playa
- 6 Playa cuando (me) me-
- 7 to juego con la pelota

junio, 2003

3.5.2. Caso N: “Lee y escribe cuando aún no sabe leer ni escribir”

N tiene 5 años y 8 meses (edad cronológica) y presenta un diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda. En la actualidad se ayuda de dos implantes cocleares bilateral, apoyo técnico que la permite disfrutar de una edad auditiva de 2 años y 10 meses (recordemos que la edad auditiva se cuenta a partir del acceso a los sonidos del lenguaje a través de la audición).

A continuación, se detallan características del contexto *familiar, escolar y terapéutico*:

Contexto familiar

- Preocupación por la búsqueda de información y de recursos apropiados para atender las dificultades que ocasiona la pérdida auditiva.
- Participación en cursos y talleres sobre lectura, escritura y desarrollo infantil para mejorar sus estrategias de apoyo en este ámbito y reducir las dificultades que su hija puede presentar en otros.
- Participación en grupos de apoyo de padres con hijos que presentan hipoacusia profunda.

Contexto escolar

- Escolarización en Educación Infantil de un colegio público con apoyo específico de una maestra en Audición y Lenguaje.

Contexto terapéutico:

- Intervención logopédica integral periódica (dos veces por semana) basada en el enfoque de la Terapia Auditiva-Verbal (Hinojosa, 2009).
- La *intervención logopédica*, que incluye prácticas de lectura y escritura, tiene por objeto promover el desarrollo de diversos aspectos lingüísticos y cognitivos que conducen tempranamente a la alfabetización, tal como se comenta a continuación:
- *Libros y cuentos*. Interesa la lectura compartida de cuentos porque éstos aportan diversidad de temáticas y formas, momentos y entornos de lectura dia-

logada, posibilidades para observar el sistema de escritura, etc.

- *Trabajo con el nombre propio*. El trabajo con el nombre propio ocupa un lugar muy especial en el proceso de adquisición de la lengua escrita pues apropiarse del nombre es apropiarse de una escritura altamente significativa, que estará allí primero como fuente de satisfacción y luego como fuente de problematización, de conflicto (Ferreiro, 2004). Desde un enfoque psicogenético, el nombre propio es una importante fuente de información sobre el sistema de escritura que permite al niño reflexionar sobre lo que quiere representar y la forma de hacerlo, así como, la posición y trazado de los símbolos o letras que le permitan representarlo. El trabajo con el nombre de los compañeros, amigos y familiares también es esencial como fuente de nuevas problemáticas y conflictos que llevarán a la conceptualización del sistema de escritura. El trabajo con el nombre propio ha estado presente a lo largo de las intervenciones. Desde un comienzo N *firmaba* sus trabajos con algún garabato, que poco a poco se ha convertido en *NEREA* claro que le permite avanzar en la elaboración de hipótesis relacionadas con la conceptualización del sistema de escritura:
- *Juego simbólico*. Leer y escribir es poner en juego la función simbólica, es decir, la capacidad de sustituir objetos, acciones y sucesos por otros que los representan. Desde una postura constructivista, la escritura es considerada como una representación del lenguaje. Al acercarse a la lectura y a la escritura, el sujeto se enfrenta a un nuevo sistema de representación y a situaciones de conflicto. Cuando intenta reinterpretar y producir textos, piensa, construye y *reinventa* el sistema para poder apropiarse de él. Es por ello que, aunque se sepa hablar adecuadamente o se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación (Ferreiro, 1986). Asimismo, en un estudio sobre el

discurso narrativo y sus precursores en alumnado con pérdida auditiva, Nuria Silvestre y Ana Ramspott (2004) encontraron una relación entre las carencias en el discurso narrativo de niños y niñas con pérdida auditiva y el juego simbólico, cuyas dimensiones más afectadas eran la de la planeación del juego y la integración de esquemas simbólicos.

Las autoras sostienen que tanto en el caso del juego simbólico como en el de lectura de cuentos en imágenes, o en su representación escenificada, es importante reforzar la conexión entre las secuencias simbólicas y la anticipación de las mismas, ya que son dimensiones en las que la criatura sorda se muestra deficitaria.



1 La producción textual n.º 1 refleja uno de los primeros ensayos de escritura de su propio nombre

3 Nerea
Mamá
Oscar



2 La producción textual n.º 2 forma parte de una "libreta viajera". En esta ocasión escribe cuatro nombres de personas cercanas a ella.

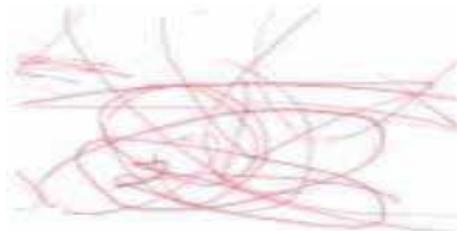
3 La producción textual n.º 3 es realizada en la sala de atención fonaudiológica. El ordenador llamó la atención de N y pidió poder escribir en él.

- *Otras oportunidades para leer y escribir.* A lo largo de las sesiones se procura que N esté en contacto con distintos tipos de portadores de texto y material impreso, así como, que participe en actos de lectura y escritura por parte de los que la rodean. Al inicio y cierre de cada sesión, la niña observa que, tanto los padres como la terapeuta, toman nota de diferentes aspectos y la invitan a escribir también a ella. De manera paralela, sus padres han procurado crear un entorno en el que el material impreso se encuentre presente en el hogar y en su día a día. Es interesante tener en cuenta en este ámbito, como aporta Dombey y Meek Spencer (1994):

[...] deberíamos aprender como la lectura, la escritura y otras formas de representación son usadas en los hogares de diferente forma que en los nuestros y que en los colegios. La escuela debería valorar y extender la alfabetización a los hogares, y no descuidarla ni despreciarla. (p. 127).

Análisis del proceso de conceptualización del sistema de escritura seguido por N

- *Práctica de lectura/escritura n.º 1.* Jugamos a anotar cosas en un papel como lo hacen los mayores (febrero de 2008). Las marcas notacionales de la escritura no se diferencian de las del dibujo.



febrero 2008

- *Práctica de lectura/escritura n.º 2.* Jugamos a anotar cosas en un papel (mayo de 2008). En esta ocasión, N escribe las palabras luna y estrellas con marcas notacionales separadas (bolitas en línea). Con esta representación se observa cierta evolu-

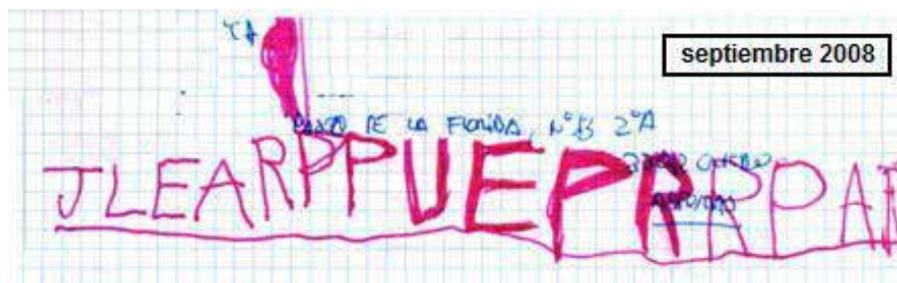
ción respecto al ejemplo anterior. Ella ya comprende que las grafías que necesita

para escribir son diferentes a las del dibujo y que se colocan en línea.



- *Práctica de lectura/escritura n.º 3. Anotamos datos en la libreta viajera* (septiembre de 2008). En este texto se puede observar que N incorpora letras convencio-

nales y una direccionalidad más clara. Es un avance importante respecto a los logros en esta primera etapa de conceptualización anterior a la fonetización.



- *Práctica de lectura/escritura n.º 4. Anotamos el nombre de la logopeda al finalizar un dibujo con témperas* (noviembre de 2008). En este texto, N trata de escribir el nombre de su logopeda (Fer). Cuando termina de escribir siguiendo un modelo dado, no parece satisfecha con el resultado porque, de acuerdo con una hipótesis de cantidad mínima, considera necesario añadir dos letras más (FE).

- *Práctica de lectura/escritura n.º 5. Anotamos las cosas con que jugamos a las princesas* (enero de 2009). El juego simbólico ha estado presente de manera constante en la intervención, buscando la representación de la realidad, así como, la *planificación de los contextos, los personajes y las situaciones a representar*. En esta ocasión el *Juego de las Princesas* se convierte en el motivo para escribir una lista de cosas que son necesarias para disfrazarse de princesa y así poder jugar. El texto que aquí se presenta refleja la situación en la que N pide a la logopeda un modelo para copiar algunas palabras referidas a las cosas con las que estuvo jugando. Así pues, escribe *corona* y *princesa*. Animada por la logopeda, se lanza a escribir *a su manera* la palabra *anillo* (nAIO) al tiempo que va acompañando la escritura con la fonetización *a- ni- llo*. Utiliza las vo-



cales para representar la estructura de la sílaba (se sitúa en la hipótesis silábica). De este modo, busca una correspondencia sonora entre la oralidad y la escritura tomando como eje de estructuración la sílaba.

PRINCESA NEREA 1

1 FALDA 

2 CORONA 

3 PULSERA 

4 ANILLO 

Transcripción normalizada:

- 1 Nerea
- 2 Corona
- 3 Pulsera
- 4 Anillo

enero 2009

– Práctica de lectura/escritura n.º 6. Escribimos un cuento de ranas, superhéroes y piratas (mayo de 2010). El acercamiento al discurso narrativo en la lengua oral ha sido un eje fundamental en el proce-

so de habilitación de N. Desde etapas muy tempranas acercándola a la lectura y escucha de cuentos e historias, y posteriormente el desarrollo de habilidades necesarias para la narración como la presentación de una historia, el desarrollo y desenlace de la misma. El texto que aquí se presenta se produce en una etapa de su desarrollo lingüístico oral en la que si bien era capaz de presentar a los personajes de una historia, comenzar a narrarla, establecer alguna especie de conflicto y mencionar algunos hechos, en una gran parte de los casos dichos hechos no necesariamente tenían coherencia entre sí. Aún no era capaz de crear un desenlace para la historia.

El texto es elaborado en conjunto con su padre, en un folio de cuaderno doblado por la mitad para darle aspecto de cuento. N pide a su padre escribir un cuento y éste a su vez le pregunta sobre qué lo quiere escribir. N expresa que quiere que trate de una rana, Batman y un pirata. A continuación N escribe en la portada del cuento el título: *GUENTO RANA BTMAN PIRATA*. La escritura de la palabra *GUENTO* no es casual, sino que refleja la dificultad para la discriminación auditiva de los fonemas /K/ y /G/ que en ese momento presentaba. En el título del cuento también puede apreciarse que al escribir la palabra *Batman* escribe *BTMAN* al tiempo que verbaliza *Batman*. En este registro se valora que se encuentra en un nivel silábico-alfabético en el que en alguna ocasión aún omite alguno de los elementos de la palabra que desea representar.

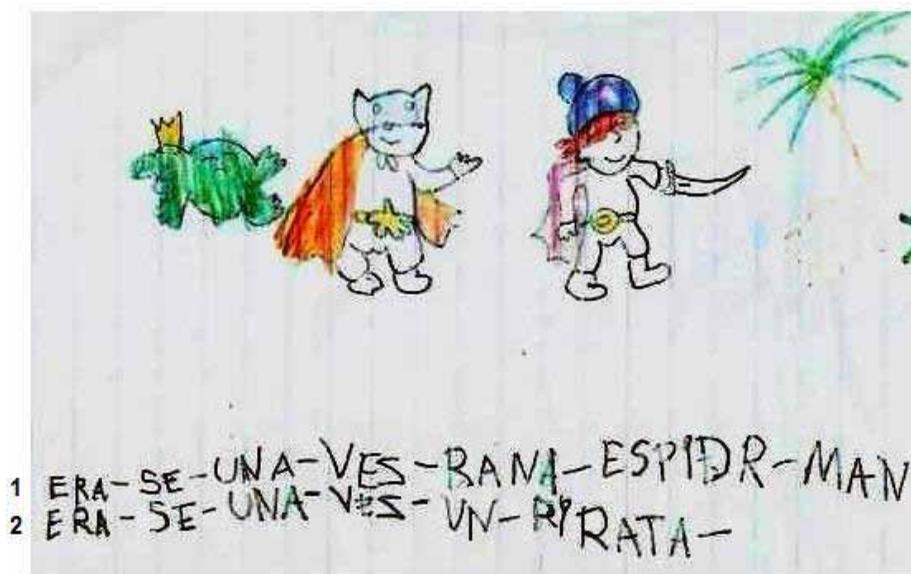
Transcripción normalizada

- 1 Cuento
- 2 Rana
- 3 Batman
- 4 Pirata

mayo, 2010

- *Práctica de lectura/escritura n.º 7. Reinventamos un cuento conocido* (mayo de 2010). Al abrir el cuento, N pide a papá que dibuje a los personajes mientras ella piensa la historia. Papá comienza a dibujar a los personajes y juntos van dando forma a la historia de manera oral. Después N se decide a escribir el cuento dando origen al siguiente texto: *ERA-SE-UNA-VES-RANA-ESPIDR-MAN / ERA-SE-UNA-VES-UN-PIRATA*. Una vez escrito esto decide concluir la escritura del cuento. Tanto a nivel oral como a nivel escrito, aún

no termina de ser capaz de reflejar los elementos de una historia y se queda en la presentación de los personajes. Se intenta dialogar con ella sobre lo que sucede después, apoyándose en los dibujos, sin embargo, esto se lleva a cabo solo a nivel oral. Al hacer un análisis de su producción se observa como en un par de ocasiones se recurre a la hipótesis de hipersegmentación al escribir *ERA-SE* y *ESPIDR-MAN*. También se registra que al tiempo que verbaliza *Spider* escribe *SPIDR*, situándose una vez más en la hipótesis silábico-alfabética.



Transcripción normalizada

- 1 Érase una vez una rapa espiderman**
- 2 Érase una vez un pirata**

mayo, 2010

- *Práctica de lectura/escritura n.º 8. Escribimos la carta a Papá Noel* (diciembre de 2010). La carta a los reyes magos o, en este caso, a Papá Noel es todo un incentivo para escribir. En el contexto de esta tradición navideña N. muestra un gran deseo por escribir su carta a Papá Noel. Desde mucho tiempo antes ya está pensando en lo que quiere pedir y habla con sus padres acerca de ello. El diálogo se vuelve importante para que ella entienda cuestiones importan-

tes sobre el portador de texto como el destinatario, el objetivo de la carta, el número de cosas que puede pedir y la firma. El hecho de que entienda que tiene que ir dirigida a Papá Noel y firmada por ella, no hace que necesariamente coloque dichos elementos en el orden *establecido* para un texto de este tipo. Sin embargo, N una vez más se aventura a escribir (cosa que le encanta) y redacta la carta que se presenta en el gráfico nº 18.

En la muestra presentada se puede valorar que a pesar de que se encuentra en un nivel alfabético en el que a cada sonido corresponde una grafía, aún no resuelve del todo el conflicto de la segmentación de palabras, ya que al escribir *una mesa*, parece como si dichas palabras no pudieran ir separadas (hipótesis de hiposegmentación), por lo que lo resuelve escribiendo *UN-NA-MESA* y luego coloca un elemento vertical en el punto que separa *NA-MESA* obteniendo el siguiente resultado *UN-NAIMESA* con lo cual se queda conforme. En otra ocasión, al escribir *disfraz* recurre a la hipótesis de hipersegmentación y escribe *DI-FRAZ*.

Otro aspecto que llama la atención, el único aparentemente relacionado con su pérdida auditiva, es la manera en que escribe la grafía *N* en lugar de la *L* al escribir *VOLTERETA*. Si bien es cierto que su discriminación auditiva de fonemas en este momento se encuentra en niveles muy altos, en ocasiones aún presenta dificultades en la discriminación auditiva, lo cual se refleja directamente en sus producciones escritas.



Transcripción normalizada

- 1 Para Nerea Vázquez Tena
- 2 Papá Noel me he portado muy bien
- 3 Una mesa de Hello Kitty
- 4 Un disfraz de princesa
- 5 Una colchoneta para dar volteretas
- 6 Un conejo de mentira

diciembre, 2010

Resulta también significativa la manera en que resuelve su intención de terminar una idea a pesar de que la línea física del papel haya terminado. En dos ocasiones,

tanto al escribir *Papá Noel, me he portado muy bien*, como al escribir *Una colchoneta para dar volteretas* se observa el conflicto que le representa el que la línea física del papel no sea lo suficientemente larga como para poder terminar la idea que quiere plasmar. Su manera de resolverlo es escribiéndola arriba o abajo, pero siempre cercana al final de esa misma idea y no en otra línea, en la que de acuerdo a sus hipótesis, se comienzan ideas nuevas.

4. Consideraciones finales

El seguimiento de estas producciones escritas permite observar cómo las propuestas de lectura y escritura de corte comunicativo favorecen la implicación de los pequeños aprendices que presentan necesidades educativas específicas en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, la aceptación por parte del adulto de los errores cognitivos que se dan en las producciones escritas infantiles cuando se enfrentan a escribir, siguiendo la escala de conceptualización al respecto investigada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), confiere a los niños y a las niñas la seguridad que necesitan para aprender a escribir y leer, así como sus habilidades y destrezas, por ejemplo: enfrentarse reiteradamente a leer y escribir y, ser curioso para descubrir nuevos aspectos del sistema de escritura convencional (incluso, en el uso de las normas lingüísticas, como la ortografía, los signos de puntuación o el uso de mayúsculas y minúsculas), enriquecer los textos, dar coherencia a la trama de un texto textual, ajustar la cohesión, etc.

El adulto o mediador que reconoce estos logros primitivos en el proceso de descubrimiento de la combinatoria alfabética favorece de manera esencial la implicación de todo el alumnado, pero de manera especial, al que presenta necesidades educativas específicas en su alfabetización.

En este sentido, el seguimiento realizado a C y N, de acuerdo con sus experiencias en

torno a la lengua escrita, presentan algunas características comunes:

- **En ambos casos se puede observar progresos en la apropiación de la lengua escrita caracterizados por presentar una gran curiosidad en relación a todo aquello que se puede referir por escrito.** En la evolución en sus construcciones sobre el sistema de escritura se han visto diferencias importantes respecto a las hipótesis de escritura empleadas, incorporando en sus producciones cada vez más elementos que les permitieron aproximarse al sistema de escritura convencional. Si bien en el caso de C, su espontaneidad y disfrute con la escritura se ve más reflejada en los primeros meses del curso escolar (de septiembre a diciembre). Esta cuestión se puede relacionar con la obligatoriedad de escribir con la consigna de la grafía minúscula y enlazada al finalizar el curso. En el caso de N, se ha problematizado cuando requería escribir mediante el uso de modelos fiables, donde se percibe que recurre a la copia a medida que descubre más aspectos sobre la lengua escrita.
- **El contexto cotidiano para escribir es, en el caso de C, el escolar, en íntima relación con la interacción oral. En el ejemplo de N es el ámbito terapéutico y/o familiar.** En ambos casos se ha permitido registrar experiencias de progreso y de satisfacción en algunos de sus escritos (en la medida en que se sentían atraídas por escribir en base a distintas intenciones). De igual manera, este trabajo ha permitido registrar la adquisición progresiva y el empleo, por parte de los padres de N, de estrategias que favorecen el aprendizaje de habilidades lectoras y escritoras en su hija en contextos cotidianos y/o de comunicación espontánea.
- **La funcionalidad que se desprende del uso de la lectura y la escritura en dichos contextos se ha caracterizado por ser accesible y cercana al nivel de conocimiento acerca del sistema de escritura que cada niña ha presentado en**

cada momento. En el caso de C ha podido disfrutar de situaciones con muchas posibilidades de creación, cuestión que ha sabido aprovechar con gran deleite. En el caso de N, las situaciones de juego simbólico y de anotaciones en la casa o en la consulta, la han permitido acercarse al texto escrito con la tranquilidad necesaria para sentir cada vez más curiosidad por escribir/leer.

En resumen, se considera que las propuestas de lectura y de escritura en el contexto escolar y las acciones encaminadas a la alfabetización temprana en el hogar que plantean auténticas prácticas sociales para los niños y las niñas -aceptando los modos primitivos de su conocimiento- potencian el desarrollo de la autonomía cognitiva y emocional que se requiere para interactuar con el texto escrito y, de este modo, generan un adecuado *anclaje sociocultural* en relación con la adquisición de la lengua escrita.

5. Referencias

- ANDERSON, A. y TEALE, W. (2002). "La lecto-escritura como práctica cultural". En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). México. Siglo veintiuno.
- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge. C.U.P.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BRICE, S. y STREET, B. (2008). On Ethnography. En *Approaches to Language and Literacy Research*. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRL). *Teachers College Press*. Columbia University.
- CHALELA, L. M. (2004). *La casa del caracol*. México: Santillana.

- CHAPELA, L. M. (2010). Dime, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores. México. SM.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COLLINS, W. A.; MACCOBY, E. E.; STEINBERG, L.; HETHERINGTON, E. M. & BORNSTEIN, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- D'ANGELO, E. y otros (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Disponible en: <http://www.asocionaele.org/aele/inicio.php?menu=68submenu=1>
- DOMBEY, H. y MEEK SPENCER, M. (Eds.) (1994). *First Steps Together: Home-school early literacy in european contexts*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- EDGAR, K. (2000). *Mentes educadas*. Madrid: Paidós.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIOS, M. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lecto-escritura* (7.ª ed.). México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2004). Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22 el septiembre 2004. Extraída con fecha de 10 de octubre, 2010 de la dirección web: <http://www.waace.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas.
- GOODMAN, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- GURALNICK, M. J. (2006). "Family Influences on Early Development: Integrating the Science of Normative Development, Risk and Disability, and Intervention". En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 44-61). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- HACHÉM, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. En *Lectura y Vida*, 23, 2, pp. 6-17.
- HINOJOSA, M. F. (2009). *La Terapia Auditiva-Verbal*. Recuperado de <http://www.escucharhablar.com>
- JOHN-STEINER, V. y MEEHAN, T. M. (2000). "Creativity and Collaboration in Knowledge Construction". En C.D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research* (pp. 31-50). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- KALMAN, J. (2001). *Saber lo que es la letra*. Informe. México: DIECINVESTAV-IPN.
- KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (VIII), México, pp. 37-66.
- KALMAN, J. (2005). "Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self". En A. Rogers (ed.), *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts* (pp. 183-210). Hamburg: Publications and Information Unit, UNESCO Institute of Education.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

- LEATHERMAN, J. y NIEMEYER, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- MARTÍNEZ, M. M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México. Trillas.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1996). El diseño de las tareas para la clase comunicativa. Cambridge. Cambridge University Press.
- PEREIRA, M. y DI SCALA, M. (2003). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente: su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. *Revista 0 a 5 La educación en los primeros años Niños, cuentos y palabras*, (49), 54-63.
- SANCHO, J. M., (2002). "A propósito de los factores que promueven la mejora de la enseñanza". En VVAA, *La mejora de la escuela*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Ediciones Octaedro.
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A. (2004). Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo. influencia de las modalidades comunicativas. *Revista FIA-PAS*, 97/98 (Marzo-Junio), separata.
- STREET, B. V. (2008). "New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies". En Brian V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2 (pp. 3-14). Nueva York. Springer.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos Evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- VACA, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: UV.
- VACA, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, (17), pp. 99-124.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VAN DIJK, T. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. En Ch. A. Weaver; S. Mannes y Ch. R. Fletcher (eds.) *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: LEA.
- VAN EK, J. A. (1976). Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages. Strasbourg. Council of Europe.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VINCENT, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden, MA. Blackwell Publishers.

Datos de los autores

Estela D'Angelo Menéndez

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), habiendo realizado su Tesis Doctoral en el campo de la Atención Temprana. Realizó estudios de Licenciatura en el sistema universitario español y en el argentino. En este último, se diplomó en los Magisterios de Educación Infantil, Primaria y Especial.

Rosa Sobrino Callejo

Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad es Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la UCM e integrante del equipo que interviene desde en el programa “Apoyo a familiares de personas con enfermedad mental y otros colectivos disfuncionales” en los Servicios Sociales del Distrito de San Blas (Ayuntamiento de Madrid).

Laura Benítez Sastre

Es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad es Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la UCM. Desarrolla su estudio de Tesis Doctoral en el campo del lenguaje escrito, siendo su línea de investigación las prácticas sociales de lectura y de escritura en población infantil. Forma parte del Grupo de Investigación de la UCM “Diversidad y Competencias Comunicativas”. Ha participado en un amplio número de eventos académicos presentando el avance de sus trabajos en la línea de investigación que desarrolla.

M^a Fernanda Hinojosa Valencia

Es Licenciada en Neurolingüística, Especialista en Audición y Lenguaje Oral y Certificada en Terapia Auditiva-Verbal (TAV) por la Alexander Graham Bell Academy for Listening and Spoken Language (www.agbellacademy.org). Su línea de investigación se centra en población infantil con pérdida auditiva, desarrollando su estudio de Tesis Doctoral en este campo con especial atención en la adquisición del lenguaje escrito.

Direcciones de correo electrónicas

edangelo@edu.ucm.es; giccomunicativas@edu.ucm.es

Sitio web de referencia del equipo de investigación

<http://www.ucm.es/info/giccomunicativas>

Dirección de trabajo

Facultad de Educación - Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Despacho 4105
C/ Rector Royo Villanova, s/n
28040 – Madrid

