

APRENDER VOCABULARIO POR MEDIO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y LA GENERACIÓN DE TABLAS DE DOBLE ENTRADA. UNA EXPERIENCIA EN PREESCOLAR

CLAUDIA PORTILLA*
ANA TEBEROSKY**

En este artículo se presenta la síntesis de una experiencia de enseñanza y aprendizaje sobre el vocabulario y la utilización de un recurso gráfico de organización de la información con niños y niñas de Preescolar que se encuentran en proceso de alfabetización. La experiencia se desarrolló en un aula de educación infantil en un centro educativo de la ciudad de Barcelona (España), en el marco de un programa de asesoramiento en la innovación en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. La maestra participó en la planificación de las secuencias didácticas y fue responsable del desarrollo de las actividades de enseñanza. La relación recíproca entre el aprendizaje del vocabulario y la alfabetización se consolida como fundamento en esta experiencia. Se destaca la utilización de recursos gráficos como instrumento de ayuda en la comprensión de las relaciones semánticas entre las palabras por parte de los niños.



This article describes an experience involving the teaching and learning of vocabulary and the use of tables for organizing information, in a sample of pre-school children who are learning to read and write. The experience was conducted in an infant school in Barcelona (Spain) as part of a program for promoting innovation in the teaching of reading and writing. The teacher took part in the planning of the sessions and was in charge of the teaching activities. The key feature of the experiment is the reciprocal relationship between the learning of vocabulary and literacy. We highlight the value of the use of tables to help children understand the semantic relationships between the words.

Introducción

Las tareas de la clase de alfabetización inicial que aquí se relatan se conocen desde hace tiempo en la literatura especializada. Estas son la promoción de la escritura desde el inicio de la alfabetización, la organización del currículum en tareas alrededor de algún contenido temático de aprendizaje –en este caso, el vocabulario– y el recurso de utilizar organizadores gráficos –aquí, una tabla de doble entrada–. Así, la prioridad dada a la escritura en el inicio de la alfabetización se basa en una perspectiva ya defendida, que destaca las exigencias de la escritura como camino para comprender el funcionamiento del sistema alfabético (Teberosky, 2002). La organización del currículo alrededor de tareas y contenidos temáticos viene, en cambio, de la enseñanza de segundas lenguas, donde ambas perspectivas se han demostrado muy fructíferas (Bygate, Skehan y Swain, 2001; Met, 2008). Por último, el uso de organizadores gráficos para presentar visualmente la información es un recurso pedagógico muy conocido y difundido en la enseñanza (Moore y Readence, 1984).

Sin embargo, la novedad que aquí presentamos reside en la coincidencia de estos aspectos en la clase de alfabetización inicial, en Preescolar. En efecto, es poco frecuente que la enseñanza en estas edades recurra a tareas estructuradas alrededor de contenidos o a organizadores gráficos. Esto responde a un enfoque que estructura la enseñanza en dos momentos sucesivos: primero “aprender a leer” y luego, “leer para aprender”. Durante el momento de “aprender a leer” el esfuerzo educativo se centra en aspectos gráficos o fonográficos de la lectura y escritura de palabras; así, cualquier tarea cognitivamente más compleja o cualquier contenido temático se deja para el segundo momento cuando los niños ya saben leer y pueden comenzar “a aprender”. Este enfoque de enseñanza en las primeras etapas educativas cambia en los cursos medios, en los que el aprendizaje deviene importante para enseñar y aprender las disciplinas escolares y para comprender lo leído. En esas instancias se privilegia sobre todo el vocabulario, porque se cree necesaria la ampliación y el enriquecimiento basado en la aproximación temática a las disciplinas. Por otra parte, la relación entre vocabulario y



comprensión lectora aparece como recíproca: se aprende vocabulario a partir de la lectura, y el conocimiento del vocabulario constituye condición de comprensión del texto (Nagy, Herman y Anderson, 1985).

Para contraponer los enfoques metodológicos de enseñanza ocasional o por impregnación del vocabulario y los que ponen el énfasis en los aspectos gráficos y fonográficos en detrimento de otros aspectos más comprensivos, presentamos aquí los beneficios que podrían aportar la organización en tareas para ayudar a los preescolares en el aprendizaje de la escritura del vocabulario, sin tener que esperar a “leer para aprender”. Esta experiencia tenía como objetivo observar qué hacían los pequeños de Preescolar cuando se les planteaba la compleja tarea de aprender el vocabulario de nombres de animales, escribirlos y organizarlos luego en el espacio gráfico de una tabla con columnas y filas.

En el relato de esa experiencia pretendemos describir cuáles han sido las respuestas infantiles a nuestra intervención e ilustrar la viabilidad de un trabajo sistemático sobre el aprendizaje de la escritura y el vocabulario desde Preescolar. Esta experiencia se incluye en un proyecto más amplio de colaboración entre profesionales de la universidad y de la escuela para implementar una intervención con objetivos educativos en el ámbito del lenguaje, y se concreta en un programa de intervención (Teberosky, Sepúlveda, Martret y F. de Viana, 2007).¹

Programación de la experiencia de enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje del vocabulario

Aprender vocabulario está considerada una tarea polifacética con varios aspectos y dimensiones. Algunas de estas facetas son: los aspectos de denominación, de relaciones semánticas, de colocación y de uso, así como la dimensión de comprensión o producción, la fluidez y cantidad de vocabulario o el proceso implicado en el aprendizaje. Por ejemplo, si se considera la dimensión de cantidad de vocabulario que se aprende, existe un período que se conoce como de “explosión del vocabulario”, entre los 2 y los 4 años. Luego, hay un segundo gran aumento cuando los niños comienzan a entrar en contacto con la lectura (Nagy, Herman y Anderson, 1985). Desde el punto de vista del factor del incremento del vocabulario, se han establecido diferencias en el proceso entre ambos períodos. El primero ocurre “por impregnación”, en un medio natural, gracias a las situaciones de conversación con adultos; el segundo se da en el contexto de la alfabetización. Este último aprendizaje se diferencia de la adquisición inicial porque es más lento, explícito y refinado (Carey, 1978 distingue entre *fast mapping* y *extended mapping* respectivamente).

La definición de lo que se considera conocer vocabulario (reconocer, definir, producir) varía según cada uno de estos momentos. En el segundo momento –sobre el que trabajaremos en este artículo– se consideran las relaciones entre las palabras: relaciones semánticas de oposición, de semejanza, de jerarquía, o relaciones morfológicas de flexión o derivación

(Durso y Shore, 1991; Schwanenflugel, Stahl y McFalls, 1997). También hay diferencia en el contexto de aprendizaje. A partir del contacto con libros y con lectores y de las posibilidades de escribir, la alfabetización se convierte en el nuevo contexto, un contexto en el que se trata no solo del conocimiento oral, sino también de la representación escrita de las palabras. El cambio de contexto y de modalidad tiene consecuencias sobre el aprendizaje: el vocabulario que el niño aprende inicialmente está en un contexto de conversación y de acción (Nagy y Scott, 2000). En cambio, cuando comienza el proceso de aprendizaje escolar, incluso en educación infantil, los textos escritos presentan el vocabulario en el contexto del lenguaje mismo.

Así, cuando un niño de 5 o 6 años oye leer un texto a su maestra no solo aumenta su conocimiento del significado individual de las palabras, sino que también aumenta el conocimiento de las relaciones semánticas de las palabras entre sí (Jones y Lynne Murphy, 2005). Aumenta también el reconocimiento de las palabras escritas (Dickinson, McCabe, Anastopoulos, Peisner-Feinberg y Poe, 2003), así como la consideración diferenciada de la categoría de las palabras y el tratamiento arbitrario de las relaciones entre palabra y referente (Gombert, 1990). En este momento se desarrolla también el conocimiento de las palabras como unidades de lenguaje, es decir, el concepto de palabra y la comprensión del uso metalingüístico del término “palabra” (Ferreiro, 2002). Estos conceptos son más complicados de lo que se supone, incluso a edades escolares avanzadas.

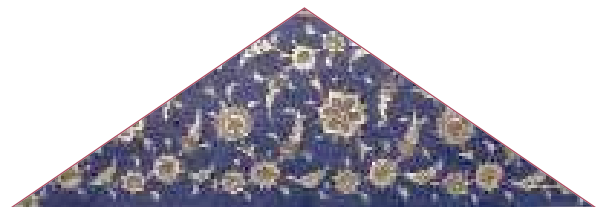
Como dijimos, el aprendizaje del vocabulario comporta diferentes aspectos y dimensiones que los estudios pueden analizar en términos de procesos de aprendizaje implicados, de relaciones semánticas, de tipos de información disponible sobre las palabras, así como de acuerdo a los distintos niveles de conocimiento que los sujetos estudiados pueden llegar a adquirir desde el desconocimiento, el conocimiento parcial o el completo conocimiento (Durso y Shore, 1991).

Sin embargo, estas dimensiones que establecen los estudiosos no suelen tener una correspondencia en el ámbito educativo, particularmente en las primeras etapas de la enseñanza (Met, 2008). En efecto, en Preescolar y primer año de Primaria generalmente se conciben dos

situaciones de aprendizaje: o bien una situación ocasional de incomprensión por parte de los alumnos, a la que se da una respuesta directa con una explicación sobre la palabra individual desconocida, o bien una situación de aprendizaje incidental que sigue el azar de las lecturas o de las conversaciones. Incluso cuando hay programación intencional con instrucción directa, los recursos pedagógicos suelen reducirse a la presentación de un vocabulario ilustrado que sirve para denominar los objetos del mundo (y responde a una concepción del léxico como colección de nombres-etiquetas; Calaque y David, 2004).

En cambio, en la experiencia que aquí describimos de trabajo sistemático de intervención en tareas que relacionan escritura y vocabulario en Preescolar, pretendemos mostrar la importancia de la selección de algunos aspectos y dimensiones implicados en su aprendizaje. Aquellos sobre los que pretendemos influir son los siguientes:

- la dimensión de aprendizaje de los nombres de animales en la denominación de la ilustración;
- la dimensión de considerar la palabra como unidad del lenguaje (palabras-nombres que sirven de puente entre lo oral y lo escrito);
- la dimensión del reconocimiento de la palabra (lectura por reconocimiento rápido de la palabra escrita);
- el aspecto de las relaciones semánticas, en particular la relación de hiperonimia;
- el aspecto de la denominación de tipos y no solo de ejemplares con un término hiperonímico (más o menos convencional);
- la dimensión de búsqueda de ejemplos que ayuden al trabajo metalingüístico con la introducción de un hiperónimo en la categorización de “X es un Y”; y
- la dimensión de visualización gráfica de las relaciones hiperonímicas en una tabla de doble entrada.



El diseño de las tareas de enseñanza y aprendizaje

Los estudios acerca del diseño e investigación de tareas pedagógicas muestran que es necesario considerar varios factores propios de estas que influyen en los resultados de los alumnos y, recíprocamente, que varios factores propios de los alumnos influyen en la realización de aquellas. Skehan (2001) considera factores propios de las tareas las características de la propuesta y las condiciones de realización. En la experiencia que aquí se relata, la tarea tiene la siguiente estructura: presentación de información por medio de la lectura de cuentos, presentación de tarjetas con dibujos, pedido de denominación y de escritura de nombres para los dibujos, disposición de los nombres en forma de lista y, luego, la disposición de esos nombres en tablas. Las condiciones de realización están pensadas para que las tareas se presenten de forma encadenada: así, las respuestas de cada etapa organizan las respuestas posteriores (Swain y Lapkin, 2008). Los niños que participan de esta actividad ya han adquirido una escritura alfabética o silábico-alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1979) y realizan esta tarea en grupos de a cuatro.

Las actividades se encadenaban del siguiente modo: en primer lugar, la maestra leía un cuento en voz alta; luego, los niños reconocían nombres de animales (en el texto y en tarjetas escritas), y los relacionaban con una ilustración de referencia. A continuación, se organizaban las ilustraciones en categorías (en términos de “X es un Y”, por ejemplo, “el salmón es un pez”); se escribían listas de nombres ya categorizados; se organizaba un catálogo de listas de nombres e ilustraciones; se disponían las listas de nombres bajo un hiperónimo y, finalmente, se elaboraba una tabla de doble entrada con nombres, categorías hiperonímicas y atributos. Para terminar, se volvía a usar el dibujo, esta vez a modo de ilustración de la tabla. Todas las actividades se realizaron en grupo y con puestas en común sobre las paredes de la sala: las listas se exponían como murales y la maestra y los niños realizaban comentarios orales sobre el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista del producto escrito de esta tarea, los niños produjeron dos listas y una tabla de doble entrada: una lista tipo catálogo,

una lista de nombres escritos en columna de un término y una tabla de doble entrada.

La experiencia de enseñanza y aprendizaje

Las clases observadas se registraron con audio y video, lo que permitió obtener abundantes datos sobre el desarrollo de estas actividades, el discurso de la maestra que guiaba la realización de las actividades y los comentarios de los niños. También, se tomaron ejemplos de las escrituras infantiles que servirán para ilustrar los resultados del proceso.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 17 niños y niñas de entre 5 y 6 años, y su maestra de la última etapa de educación infantil de Parvulario (Jardín de Infantes), en una escuela de Barcelona que se caracteriza por acoger pobla-

ción escolar de origen migratorio. Los niños y niñas de este nivel se encuentran en proceso de apropiación de la lengua escrita, uno de los objetivos curriculares. La lengua de enseñanza y aprendizaje es el catalán.

Duración de las secuencias didácticas

Las actividades y tareas se desarrollaron desde febrero hasta mayo. Cada semana se trabajaban dos sesiones de 45 minutos aproximadamente, en las que se introducían y desarrollaban las actividades propuestas.

Secuencia de tareas

Las tareas se encadenaban en una secuencia de presentación, con un relativo criterio de complejidad, tal como se muestra en la Tabla 1. Sin embargo, no se trata de un procedimiento fijo sino de una ejemplificación.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Kathryn Au
SchoolRise, LLC
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

Presidenta electa

Patricia A. Edwards
Michigan State University
East Lansing, Michigan,
EE.UU.

Vicepresidenta

Victoria J. Risko
Peabody College
of Vanderbilt University
Nashville, Tennessee,
EE.UU.

Director Ejecutivo Interino

Mark Mullen

Consejo Directivo

2007-2010

Donald J. Leu, University of Connecticut
Storrs, Connecticut, EE. UU.

Taffy E. Raphael, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois, EE. UU.

D. Ray Reutzell, Utah State University
Logan, Utah, EE. UU.

2008-2011

Janice F. Almasi, University of Kentucky
Lexington, Kentucky, EE. UU.

Rizalina C. Labanda, Sts. Peter and Paul, Early Childhood Center
Laguna, Filipinas

Marsha M. Lewis, Duplin County Schools
Kenansville, North Carolina, EE. UU.

2009-2012

Karen Bromley, Binghamton University, SUNY
Binghamton, New York, EE. UU.

Brenda J. Overturf, University of Louisville
Louisville, Kentucky, EE. UU.

Terrel A. Young, Washington State University
Richland, Washington, EE. UU.

TABLA 1. Descripción de la secuencia de tareas

	Actividades	Procedimiento	Material	Preguntas y consigna
1.	Lectura en voz alta por parte de la maestra.	Extracción de nombres a partir del texto.	Libros: Pedro y los animales, La pulguita.	“¿De qué trata el cuento?” “¿Hay nombres de animales aquí?, ¿cuáles?, ¿dónde están?”
2.	Identificación de las tarjetas y reconocimiento de los nombres escritos.	Correspondencia entre ilustraciones y nombres escritos.	Imágenes de los animales. Tarjetas con los nombres escritos (separadas).	“Os doy estos carteles, ¿qué son?” “Tenéis que poner el nombre y la imagen del animal.”
3.	Elaboración de listas.	Recuperación de nombres efectuando listas escritas de nombres de animales.	Sin ilustración, ni nombres escritos.	“Ahora haremos la lista de los animales, recordaremos todos los que hemos visto.”
4.	Del nombre a la letra inicial y composición del abecedario.	Focalización en unidades mínimas: recuperación de la letra inicial a partir de los nombres trabajados. Elaboración del abecedario extrayendo letra inicial.	Sin ilustración, ni nombres escritos. Escrituras de letras iniciales.	“Tenéis que elegir un animal de los que hemos visto y escribir su nombre. Luego ver por cuál letra empieza y escribirla.”
5.	Categorización libre y propuesta de hiperónimos.	Clasificación inicial de los ejemplares de un conjunto a partir de las imágenes de animales y adjudicación de una descripción de la clase (por ejemplo, “los que vuelan”).	Imágenes de animales.	“¿Cómo podemos agrupar estos animales?, ¿son todos iguales?”
6.	Negociación para una nueva categorización.	Puesta en común sobre las categorizaciones propuestas por los niños. Consenso sobre una clasificación más convencional.	Imágenes de animales agrupados en categorización inicial. Pizarra que soporta el proceso de negociación.	“Vamos a ver ¿cuáles son los ‘animales de tierra’? ¿Cuáles son ‘los de cuatro patas’? ¿Cómo les podemos decir a los ‘bichos’?...”
7.	Generación de una segunda versión de las categorías.	Manipulación de imágenes y tarjetas con nombres.	Imágenes de animales, tarjetas con nombres de ejemplares y tarjetas con el hiperónimo.	“Vamos a agrupar todos los animales que sean reptiles, aves, mamíferos, peces. Tenéis que poner los animales debajo de la tarjeta.”
8.	Elaboración de las listas siguiendo el criterio taxonómico.	Clasificar nombres de ejemplares dictados bajo la lista de hiperónimos puestos en columnas. Completamiento de la lista de elaboración propia.	Escrituras de la nueva categorización con hiperónimo convencional elaboradas en formatos propios.	“Haremos una tabla donde podemos poner animales que sean pájaros, peces, mamíferos...” “... Iré diciendo diferentes animales y tenéis que escribirlos donde corresponda.”
9.	Dictado de nombres de ejemplares para clasificar.	Manipulación de tabla de doble entrada, recuperando la pertenencia a una categoría y completamiento de la lista.	Tabla de doble entrada con hiperónimos en forma de encabezado.	“Os doy esta tabla que pone ‘pájaros’, ‘peces’, ‘mamíferos’ y os digo algunos nombres de animales para que escribáis si es un pájaro, un pez...”
10.	Elaboración de tablas de doble entrada.	Interpretación de los criterios de organización y escritura de nombres de ejemplares, escritura de atributos y dibujos para ilustrar la tabla. Completamiento de la lista.	Formato tabla de doble entrada prediseñado para su completación e ilustración.	“Vamos a completar esta tabla con las características y los animales que pueden ir en este grupo y un ejemplo con un dibujo.”

Análisis del proceso de aprendizaje, de los comentarios orales de los niños y de sus ilustraciones

Para el análisis del trabajo de los niños hemos agrupado las tareas de la secuencia didáctica según el tipo de información que aprenden los niños. En ese sentido, hemos establecido la siguiente secuencia de aprendizaje:

- 1) Tareas 1, 2, 3 y 4: Presentación de nombres de animales en los cuentos y tarjetas.
- 2) Tareas 5, 6, 7 y 8: Búsqueda del hiperónimo.
- 3) Tareas 8, 9 y 10: Presentación de la denominación superordinal convencional y utilización de formatos propios de lo escrito.

1. Presentación de nombres de animales en los cuentos y en tarjetas y dibujos (tareas 1, 2, 3 y 4)

La lectura en voz alta de dos cuentos permitió a la maestra focalizar el campo semántico de nombres de animales y presentar algunos ejemplares dentro de él. Por medio de la lectura en voz alta y la visualización colectiva del texto en power point, la maestra propiciaba la extracción y el reconocimiento de los nombres por parte de los niños. Las preguntas de la maestra iban dirigidas a conseguir la identificación de las palabras gráficas (palabras-nombres) y su reconocimiento. A partir de la lectura en voz alta, los niños eran capaces de identificar los nombres en el texto, de extraerlos y de relacionarlos con las imágenes que se presentaban como material complementario. La maestra preguntaba sobre el texto para lograr que los niños identificasen la unidad lingüística “nombres de animales”. Una vez logrado esto, la maestra presentó un conjunto de tarjetas escritas con esos nombres, lo que facilitó el reconocimiento y trabajo sobre ellos. En este momento, el trabajo se centró en el material escrito.

Con la introducción posterior de imágenes y de tarjetas escritas con los nombres, la maestra orientó el trabajo didáctico no solo hacia el reconocimiento gráfico sino también hacia el lenguaje, en particular hacia un procedimiento complejo de “denominación”: a partir de cada imagen –es decir, del referente– los niños respondían a la cuestión *¿Qué es?*; de “designación”: a partir de

cada tarjeta escrita –es decir, del lenguaje– respondían a la cuestión *¿Cuál es un X?*; de “denominación superordinal”: sobre el conjunto de tarjetas respondían *¿Qué son todos juntos?*; y de “designación categorial”: a partir de las imágenes o de la escritura, los niños respondían a la cuestión *¿Qué es un Y?* Al exponer a los niños a estos procedimientos se garantiza la consideración de la doble vía en términos de denominación y designación y en términos de referencia a objetos (imágenes), o nombres o tipos. Con las tarjetas escritas, la maestra orientó básicamente el trabajo de reconocimiento; con las imágenes individuales, orientó el trabajo de denominación y apareamiento entre referente y nombre; con el conjunto de las imágenes orientó el trabajo de denominación superordinal, y finalmente, sobre los textos, dirigió el trabajo de designación categorial.

Por último, el análisis sobre el nombre escrito fue presentado por la maestra con el propósito de afianzar los procedimientos de lectura (tarea 4 sobre letras iniciales de cada nombre y su vinculación con el referente). Las tareas sobre el análisis del nombre incorporan al reconocimiento los niveles de información conceptual y ortográfica. Las actividades sobre los nombres como conjunto promueven la categorización de un mismo campo semántico.

A continuación, presentamos algunos segmentos de las observaciones de clase que ejemplifican parte del proceso y de los comentarios que hicieron los niños durante la lectura de tarjetas (se indican en negrita los momentos de aprendizaje de los distintos tipos de información programados en la secuencia didáctica; los nombres de los niños son ficticios).

Observación 1 (tarea 2)

Los niños están dispuestos en tres mesas diferentes, organizadas según un criterio docente de nivel de rendimiento escolar. La intención de esta agrupación fue promover el trabajo colectivo.

Maestra: Mirad, aquí tengo unas tarjetas...
¿Qué son?

Ena: ¡**Nombres!**

Maestra: ¡Vale! Yo os los daré y tenéis que mirar qué es...

Carl: ¡**Animales!** ¡Animales!

Ash: Animales.

Maestra: ¿Qué son estas palabras? ¿Qué pone aquí Andrea? [POLLO]

Yas: ¡**“Pollo” es un animal!**

Anou: ¿Qué pone aquí? [ASNNO]

Maestra: Asno...

Los niños van intentando leer las tarjetas y preguntan cuando no conocen el referente.

Maestra: ¿Qué pone aquí?

Arn: Erizo.

Al finalizar la tarea:

Maestra: ¿Todos son de animales?

Arn: ¡Sí... tenemos 16!

Como se puede ver en la observación 1, cuando la maestra pregunta “qué son las tarjetas” (línea 1), una niña responde denominando las tarjetas escritas como “nombres”. Esta orientación a partir del reconocimiento de lo escrito ayuda a los niños a considerar el contenido más específico. En la siguiente observación se puede apreciar cómo los niños resuelven la tarea activando un tipo de trabajo colectivo que favorece la aparición de diferentes niveles de respuestas. Por ejemplo, en la línea 1 se observa que el trabajo de Mar reposa en el procedimiento de “denominación” sobre la imagen (*¿Qué es?*), en cambio en la línea 2, vemos cómo Carl orienta la resolución de la tarea a partir de la “designación” leyendo las tarjetas y buscando las imágenes (*¿Cuál es ballena?*). Juntos, estos procedimientos permiten conseguir el objetivo con la participación de todos.

Observación 2 (tarea 3)

La maestra repite la consigna de diferente forma para asegurarse de que haya sido comprendida: “Poned el animal con su nombre debajo”, “Buscad el animal y la tarjeta”.

[Mar va denominando las imágenes que tiene. Mark pone en orden las tarjetas. Carl va dirigiendo la tarea, lee las tarjetas y va encontrando los animales correspondientes. Mark comprende la tarea observando a Carl.]

Carl: ¡**Tigre!** ¡Tigre! ¡Mark! [Llamando la atención de Mark después de leer la tarjeta.]

[Mark y Carl aparecen la imagen y el nombre a medida que las encuentran: gato, pato, elefante, tigre, vaca.

Carl lee: “ballena”, “ciervo”, “chimpancé” mientras Mark busca la imagen. Relacionan las parejas conjuntamente.]

[En otra mesa los niños preguntan para identificar el animal que aparece en una imagen.]

Maestra: ¿Quién sabe qué animal es este? [QUETZAL]

Isa: ¿Un loro?

Maestra: Se parece, pero tiene estos colores y estas plumas; es un quetzal, se llama quetzal. ¿Con qué letra comienza su nombre?

Niños: Cu... cu... cuetzal.

Mark: “Es cuetzal” [Repasando con el dedo la tarjeta.]

Búsqueda del hiperónimo (tareas 5, 6, 7 y 8)

La agrupación de las tarjetas para encontrar las características comunes entre los animales y la denominación superordinal correspondiente (hiperónimo) permitió trabajar la relación de referencia con el nombre escrito y con la ilustración (es decir, los referentes individuales), así como con los nombres de los tipos o conjuntos, dentro de un mismo campo semántico. La descripción de las propiedades de los animales dio lugar así a una denominación genérica incipiente, de tipo dicotómica.

Luego de esta actividad de agrupación se promovió una búsqueda de la denominación convencional de la categoría, lo que permitió establecer una relación de pertenencia del tipo “X es un Y”, entre ejemplar y categoría. Sin embargo, en estos momentos comienzan los conflictos: el primero que se plantea es de tipo lógico entre ejemplares y categorías de animales, como que no todos los que vuelan son aves, etc. Para resolver este conflicto la docente promueve una actividad de reflexión alrededor de las propiedades de cada categoría.

Observación 3 (tarea 5)

Los niños están sentados en grupos de cuatro. A partir de la consigna de la maestra los niños comentan:

Arn: **Los que vuelan con los que vuelan... los del agua...** [Manipula imágenes.]

[Mira un pez, un pato, una serpiente.]

Luc: **¡Los de cuatro patas!**

Ash: ¡Yo haré los que vuelan!

Arn: Este vuela [señalando el búho.]

Ashy: ¿Estás seguro que este vuela?

Arn: Sí...

Arn: Estos sobran [señala algunas imágenes].

Maestra: No, no puede sobrar ninguno.

Ashy: ¡Ah! **¡Los que se arrastran!**

Arn: ¡Los que van por las hojas!

Ash: ¡Los pequeños!

Arn: **¡Los bichos!**

Ash: **¡Sí, los insectos!**

Los niños llegan a las siguientes categorías: “los del agua”, “los que vuelan”, “los que se arrastran”, “los insectos” y “los de cuatro patas”. Luego, el objetivo es escribir la lista con la denominación superordinal anterior e incluir algunos ejemplares.

Observación 4 (tarea 5)

Ashy: ¿Esto es un loro o un pájaro pequeño?

Arn: Me parece que es un loro.

[Ash escribe LORO.]

Anu: **¡La mariposa con los insectos!**

[Ashy escribe POLLITO y repasa todos los nombres de animales de la categoría “los que vuelan” que se han escrito mirando las imágenes.]

3. Presentación de la denominación superordinal convencional y utilización de formatos propios de lo escrito (tareas 8, 9 y 10)

La novedad de este momento consiste en generar y utilizar información convencional, tanto en formatos gráficos propios de los cursos escolares más avanzados (listas y tablas), como en las denominaciones convencionales.

Observación 5 (tarea 8)

Al acabar la actividad, la maestra repasa la clasificación de cada mesa y comienza a hacer la puesta en común a partir de la categoría “los de agua”.

Maestra: ¿Cómo se llaman?

Ash: ¡Animales del agua!

Anou: ¡Animales!

Isa: Pez manta.

Maestra: **¿Cómo se llaman todos?**

[La maestra ofrece ayudas para llegar a una denominación convencional de la categoría.]

Ena: **¡Los de tierra son los mamíferos!**

Maestra: ¡Muy bien! Esa palabra sirve para todos los animales que llamamos “de cuatro patas”. ¿Y el nombre para todos los animales que se arrastran?

Marw: ¡Serpiente!

Maestra: Pero **¿cómo se llaman todos?**

Maestra: **re...**

Sebas: **¡reptil!**

Maestra: ¡Vale! Tenemos cinco nombres: “aves, peces, mamíferos, insectos, reptiles”.

Nos acordaremos de estos nombres de ahora en adelante.

Al inicio de la tarea (observación 5), niños y maestra conjuntamente recuperan los nombres de las categorías. La maestra suscita la aparición de esta información por medio de una

pregunta y de la presentación del material (imágenes y tarjetas). La tarea supone trabajar la clasificación en relación a la denominación superordinal. Los niños manipulan tarjetas escritas tanto de los ejemplares como de las categorías y la maestra ofrece una ayuda en la diferenciación de los dos niveles de jerarquía semántica. Las tarjetas con nombres de categoría tienen otro color y también la maestra orienta a los niños explicando que se trata del nombre de la categoría. Los niños leen individualmente o en parejas los nombres de los ejemplares de las tarjetas, buscan la imagen correspondiente y luego localizan la tarjeta de la categoría. En la observación 6 se ven acciones de los niños que son respuesta a conflictos surgidos por esta actividad.

Observación 6 (tarea 8)

Anou localiza el sapo en la categoría de mamíferos.

Mark localiza la tortuga en la categoría de mamíferos.

Carl localiza la rana y la serpiente en la categoría de los peces.

Como se puede leer en esta observación, aparece un conflicto semántico cuando se trata de inferir la categorización superordinal a partir de la observación de las propiedades de los ejemplares. Es evidente que si se piensa en términos de “cuatro patas”, los sapos y las tortugas pueden ir juntos; así como la rana y la serpiente pueden estar en el agua. Este conflicto lo expresa un niño, en la observación siguiente, cuando se pregunta “¿Qué es la serpiente: un pez o un reptil?”.

Observación 7 (tarea 9)

Uma: **¿Qué es la serpiente: un pez o un reptil?**

Anou: ¿Qué es el ornitorrinco?

Sebas: ¿Qué es un cisne?

Arn: ¿Qué es una merluza?

Carl: ¿Cuál es el bacalao?

Las preguntas se dirigen a la denominación superordinal del ejemplar y no del conjunto, lo que parece resultar más difícil. El conflicto sobre la pertenencia a una categoría orienta a la maestra a dirigir la atención de los niños hacia las características principales que definen la categoría. Así, los hace reflexionar sobre la organización en categorías y escribe en la pizarra los nombres de ellas, para discutir colectivamente las características de cada especie.

Observación 8 (tarea 10)

Maestra: **¿Cuáles son las características de los peces?** ¿Qué hacen?

Isa: Están en el agua.

Anou: **Respiran en el agua.**

Carl: Tienen aletas.

Anou: Tienen escamas.

Maestra: ¿Y las aves?

Carl: Tienen alas.

Arn: Tienen pico.

Sebas: Tienen plumas.

Ena: Tienen dos patas y ponen huevos.

Maestra: **¿Las características de los mamíferos?**

Ena: **¡Nacen de la barriga!**

Yas: **Y maman.**

Maestra: **¿Y los reptiles?**

Ash: **Ponen huevos.**

Anou: **¡Se arrastran!**

Los productos de los niños

A continuación, ilustraremos las primeras listas, luego la primera categorización espontánea y la segunda categorización más convencional con hiperónimo. Finalmente, presentaremos las tablas de doble entrada. Las primeras listas contienen nombres de los diferentes animales que cada grupo de niños ha trabajado previamente. Se trata de una escritura espontánea, sin la presencia de tarjetas o imágenes. La mayoría de los niños conservan el formato de lista y acumulan un número elevado de elementos pertenecientes al mismo campo semántico.

FIGURA 1. Listas de nombres de animales

LISTA 1. Carlota (Versión normalizada en catalán y castellano)

<p>CARLOTA</p> <p>DILLUNS 11 FEBRER 2008</p> <p>ELEFANTS</p> <p>GAT</p> <p>MANDRIL</p> <p>DOFI</p> <p>FOCA</p> <p>VACA</p> <p>GOS</p> <p>OCA</p> <p>PINGUI</p> <p>VALENA</p> <p>VACA</p> <p>OS</p>	<p>DILLUNS 11 FEBRER 2.008</p> <p>ELEFANTS GAT MANDRIL DOFI FOCA VACA GOS OCA PINGUÍ BALENA VACA ÓS</p>	<p>LUNES 11 FEBRERO 2008</p> <p>ELEFANTES GATO MANDRIL DELFIN FOCA VACA PERRO OCA PINGUINO BALLENA VACA OSO</p>
--	---	---

LISTA 2. Anouar (Versión normalizada en catalán y castellano)

<p>ANOVAR</p> <p>DILLUNS 11 FEBRER 2008</p> <p>ANOVAR</p> <p>ANIMALS</p> <p>SERP</p> <p>FOCI</p> <p>TIGRA</p> <p>AIMALS</p> <p>PNERG</p> <p>BALENA</p> <p>ELEFAN</p> <p>PORC</p> <p>LKOP</p> <p>ANIMALS</p>	<p>DILLUNS 11 FEBRER 2008</p> <p>ANIMALS</p> <p>SERP FOCA TIGRE ANIMALS (Ilegible – ininteligible) BALENA ELEFANT PORC LLOP ANIMALS</p>	<p>LUNES 11 FEBRERO 2008</p> <p>ANIMALES</p> <p>SERPIENTE FOCA TIGRE ANIMALES (ilegible-ininteligible) BALLENA ELEFANTE CERDO LOBO ANIMALES</p>
---	---	---

LISTA 3. Markel (Versión normalizada en catalán y castellano)

MARKEL
 DILLUNS 11 FEBRER 2008
 MARKEL

KIMPANSE
 IGUANA
 VACA
 GALLINA
 PORC
 GOS
 GAT
 TIGRA
 ELEFANT
 LAGUART
 PINGUI
 CARCOL

DILLUNS 11 FEBRER 2008	LUNES 11 DE FEBRERO 2008
XIMPANZÉ	CHIMPANCÉ
IGUANA	IGUANA
VACA	VACA
GALLINA	GALLINA
PORC	CERDO
GOS	PERRO
GAT	GATO
TIGRE	TIGRE
ELEFANT	ELEFANTE
*LAGART :	LAGARTO
LLANGARDAIX (LAGARTO)	PINGÜINO
En catalán no existe "lagart"	CARACOL
PINGÜÍ	
CARAGOL	

En esta primera lista, los niños producen una cantidad importante de elementos adecuados para ella. Uno de los chicos ha titulado la lista con el nombre del campo semántico ("animales"). Se observa en la mayoría de estas escrituras un nivel de conceptualización de la

escritura caracterizado por construcciones alfabéticas, en algún caso silábico-alfabéticas, así como algunas inconsistencias ortográficas. Es el caso de [VALENA] por la palabra *balena* (ballena, en castellano) o de [TIGRA] en lugar de *tigre*, que en catalán se pronuncia con *a* final.

FIGURA 2. Categorización espontánea con hiperónimo en forma de tabla

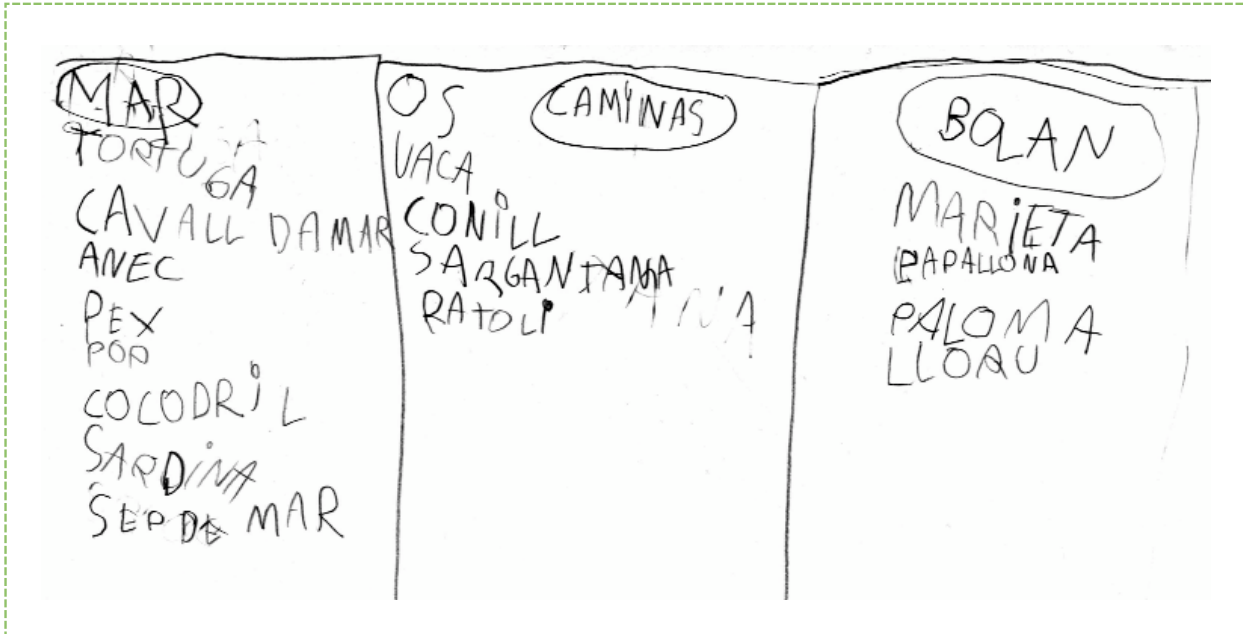


FIGURA 2'. Versión en catalán y castellano

MAR	CAMINEN	VOLAN	MAR	CAMINAN	VUELAN
TORTUGA	ÓS	MARIETA	TORTUGA	OSO	MARIQUITA
CAVALL DE MAR	VACA	PAPALLONA	CABALLO DE MAR	VACA	MARIPOSA
ÀNEC	CONILL	PALOMA*	PATO	CONEJO	PALOMA
PEIX	SARGANTANA	LLORO	PEZ	LAGARTIJA	LORO
POP	RATOLÍ		PULPO	RATÓN	
COCODRILL			COCODRILO		
SARDINA			SARDINA		
SERP DE MAR			SERPIENTE DE MAR		

* Inexistente en catalán. La palabra correcta es *colom*.

En la primera categorización espontánea los niños no han usado ningún modelo, sin embargo algunos recursos visuales convencionales ya se pueden observar. Por ejemplo, marcar con líneas las columnas y filas como en el formato de tabla más habitual. Las categorizaciones propuestas por los niños, MAR, TERRA (tierra) o CAMINAN y VOLAN (vuelan), reflejan las ideas pre-

vias que aparecieron en las sesiones iniciales (los animales de mar, de tierra y los que vuelan) (ver la Figura 2). En la Figura 3 se ve el proceso por el que, luego de la primera categorización –con diferentes niveles de realización y después de un proceso de negociación de significados sobre el nombre de cada categoría–, se llega finalmente a un modelo convencional de categorías.

FIGURA 3. Categorización convencional de hiperónimo

• ANOUAR

• DILLUNS 5 MAIG 2008

OCELLS	PEIXOS	MAMÍFERS	INSECTES	RÈPTILS
ÀGUILA	PEIX MARTIU	BALENA	MOSCA	SERP
FALCÓ	PEIX	ELEFANT	ARAÑA	IGUANA
ÀNEC	TAURÓ	TIGRE	ABEJA	COCODRIL
OCA	BACALLÀ	LLEÓ	SALTAMARTÍ	SARGANTANA
GALLINA	SARDINA	XIMPANZÉ	MARIETA	
GALL		GALLINA	FORMIGA	
OCELLS		DOFÍ	PAPALLONA	
		FOCA	CUC	
		VACA		
		CAVALL		
		OVELLA		
		CABRA		





FIGURA 3'. Versión en catalán y castellano

OCELLS	PEIXOS	MAMÍFERS	INSECTES	RÈPTILS	PÁJAROS	PECES	MAMÍFEROS	INSECTOS	REPTILES
ÀGUILA	PEIX MARTELL	BALENA	MOSCA	SER	ÀGUILA	PEZ MARTILLO	BALLENA	MOSCA	SERPIENTE
FALCÓ	PEIX	ELEFANT	ARAÑA	IGUANA	HALCÓN	PEZ	ELEFANTE	ARAÑA	IGUANA
ÀNEC	TAURÓ	TIGRE	ABELLA	COCODRIL	PATO	TIBURÓN	TIGRE	ABEJA	COCODRILO
OCA	BACALLÀ	LLEÓ	SALTAMARTÍ	SARGANTANA	OCA	BACALAO	LEÓN	SALTAMONTES	LAGARTIJA
GALLINA	SARDINA	XIMPANZÉ	MARIETA		GALLINA	SARDINA	CHIMPANCÉ	MARIQUITA	
GALL		GALLINA	FORMIGA		GALLO		GALLINA	HORMIGA	
OCELLS		DOFÍ	PAPALLONA		PÁJAROS		DELFIN	MARIPOSA	
		FOCA	CUC				FOCA	GUSANO	
		VACA					VACA		
		CAVALL					CABALLO		
		OVELLA					OVEJA		
		CABRA					CABRA		

FIGURA 4.
Elaboración de tablas de doble entrada



CLASSES D'ANIMALS

CLASSE	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	EXEMPLE	
		NOM	DIBUIX
OCELLS ANEC AGILA LLORO OCELL	TENEN UN AVEC TENEN ALLES TENEN PLUMES NE HEN DE DUS	GALL ANEC AGILA LLORO GALLINA CULUM URANATA	 GALLINA
PEIXOS	TENEN ZALETES VIVEN A L'AGUA RESPIRAN A L'AGUA NE HEN DE DUS	SERPENT MOL I PEIX PEIX MARIN PEIX MARTEL	 PEIX
REPTILS	S'ARROSEN NE HEN DE DUS	SERP COCODRIL IGUANA CARGOL COCODRIL	 SERP
MAMÍFERS	MAMAN NE HEN DE DUS NE HEN DELA PANTA HA DELA MARRA	CAVALL UVELLA GAT TORRA LLAO	 CAVALL



**FIGURA 4'.
Versión en catalán y castellano**

CLASSE	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	EXEMPLE	
		NOM	DIBUIX
OCELLS ÀNEC ÀGUILA LLORO OCELL	TENEN UN BEC TENEN ALES TENEN PLOMES NEIXEN D'OUS	GALL ÀNEC ÀGUILA LLORO GALLINA COLOM ORENETA	GALLINA
PEIXOS	TENEN 2 ALETES VIUEN A L'AIGUA RESPIREN A L'AIGUA NEIXEN D'OU	SARDINA (ININTELIGIBLE) PEIX PEIX MANTA PEIX MARTELL	PEIX
REPTILS	S'ARROSEGUEN NEIX D'OUS	SERP COCODRILL IGUANA CARAGOL COCODRILL	SERP
MAMÍFERS	MAMEN NEIXEN D'OUS NEIXEN DE LA PANXA DE LA MARE	CAVALL OVELLA GAT TIGRE LLEÓ	CAVALL EJEMPLO DIBUJO
CLASE	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	EJEMPLO	
		NOMBRE	DIBUJO
PÁJAROS PATO ÁGUILA LORO PÁJARO	TIENEN UN PICO TIENEN ALAS TIENEN PLUMAS NACEN DE HUEVOS	GALLO PATO ÁGUILA LORO GALLINA PALOMA GOLONDRINA	GALLINA
PECES	TIENEN DOS ALETAS VIVEN EN EL AGUA RESPIRAN EN EL AGUA NACEN DE UN HUEVO	SARDINA (ININTELIGIBLE) PEZ PEZ MANTA PEZ MARTILLO	PEZ
REPTILES	SE ARRASTRAN NACE DE HUEVOS	SERPIENTE COCODRILO IGUANA CARACOL COCODRILO	SERPIENTE
MAMÍFEROS	MAMAN NACEN DE HUEVOS NACEN DE LA BARRIGA DE LA MADRE	CABALLO OVEJA GATO TIGRE LEÓN	CABALLO

Finalmente, el formato de tablas de doble entrada permite recuperar el trabajo efectuado en las diferentes sesiones previas y muestra el avance en el nivel de complejidad a medida que se avanza en la secuencia didáctica. Al inicio de la secuencia, los niños manipularon principalmente imágenes de animales para introducir la denominación y los hiperónimos. En cambio, en este momento final (Figura 4), los niños utilizan el dibujo como recurso para ilustrar la construcción conceptual que han elaborado sobre la categorización de clases de animales, características relevantes y ejemplares pertenecientes a cada categoría. Estos formatos avanzados permiten trabajar la producción escrita en sintonía con la adquisición de conocimientos sobre el mundo.

Conclusiones

En este artículo hemos descrito una secuencia de la experiencia de enseñanza y aprendizaje del vocabulario. En ella se puede observar cómo discurre la secuencia didáctica: de la extracción de nombres del texto al reconocimiento de las palabras en tarjetas, su relación con la ilustración, la organización categorial con su denominación y la disposición en tablas con características de cada categoría. Las preguntas de la maestra que guiaron este proceso fueron:

- “¿De qué se trata el cuento?”, para la identificación temática.
- “¿Qué son?”, señalando el texto para ayudar en la elaboración del concepto de palabras-nombres.
- “¿Qué dice?” en cada nombre para el reconocimiento de lo escrito.
- “¿Qué es?”, para la denominación a partir del dibujo.
- “¿Cuál es un X?”, para la designación a partir del lenguaje.
- “¿Qué son todos juntos?”, para la denominación superordinal.
- “¿Cuál es un reptil?”, para la identificación de los ejemplares.
- “¿Qué es la serpiente?”, para la categorización de “X es un Y”.
- “¿Cuáles son las características de los mamíferos?”, para la atribución de características.

Los resultados de esta experiencia se pueden observar también en las escrituras de los niños. Está claro que los maestros de los primeros cursos que ayudan a los niños a aprender a leer al tiempo que a leer para aprender dan buenas oportunidades para que ellos avancen en el aprendizaje de la lectoescritura. Si además de trabajar los contenidos y sus textos se trabajan algunos formatos, tal como las listas o las tablas, el aprendizaje se incrementa. Aunque no seamos muchos, hay cada vez más investigadores que coinciden con esta posición, como Guillaume (1998) cuando sostiene que al disociar el aprendizaje de la lectura en sí del aprendizaje de la lectura para aprender, se priva a los alumnos de los primeros cursos y a los de los cursos medios de buenas oportunidades.

Notas

1. El Centro de Educación Infantil y Primaria CEIP Àngel Baixeras y la profesora Montserrat Ganga participaron en esta experiencia en el marco del proyecto de asesoramiento en la enseñanza de la lengua del grupo de investigación GREL de la Universidad de Barcelona dirigido por la Dra. Ana Teberosky y con la colaboración del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Libros infantiles utilizados

- Pep Molist (2002). **En Pere i els animals** [Pedro y los animales]. Barcelona: La Galera.
- Éric Battut (2004). **Puceta** [Pulguita]. Barcelona: Juventud.

Referencias bibliográficas

- Bygate, M.; P. Skehan y M. Swain (2001). Introduction. En **Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing**. Londres: Longman.
- Calaque, E. y J. David (2004). Présentation. En **Didactique du lexique, contextes, démarches et supports**. Bruselas: De Boeck.
- Carey, S. (1978). The Child as Word Learner. En M. Halle, J. Bresnan y G. A. Miller (eds.), **Linguistic Theory and Psychological Reality**. Cambridge, MA: MIT Press.

- Dickinson, D.; A. McCabe; L. Anastopoulos; E. Peisner-Feinberg y M. Poe (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Aged Children. **Journal of Educational Psychology**, 95: 465-481.
- Durso, F. T. y W. J. Shore (1991). Partial Knowledge or Word Meaning. **Journal of Experimental Psychology: General**, 120: 190-202.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En **Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- y A. Teberosky (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Gombert, J. E. (1990). **Le développement métalinguistique**. París: Presses Universitaires de France.
- Guillaume, A. M. (1998). Learning with Text in the Primary Grades. **The Teaching Reader**, 51 (6): 476-485.
- Jones, S. y M. Lynne Murphy (2005). Using Corpora to Investigate Anonym Acquisition. **International Journal of Corpus Linguistics**, 10 (3): 401-422.
- Met, M. (2008). Paying Attention to Language: Literacy, Language and Academic Achievement. En T. Williams Fortune y D. J. Tedick (eds.), **Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moore, D. W. y J. E. Readence (1984). A Quantitative and Qualitative Review of Graphic Organizer Research. **Journal of Educational Research**, 78 (1): 11-17.
- Nagy, W.; P. Herman y R. C. Anderson (1985). Learning Words from Context. **Reading Research Quarterly**, 20: 233-253.
- y J. Scott (2000). Vocabulary Processes. En M. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson y R. Barr (eds.), **Handbook of Reading Research**, vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwanenflugel, P.; S. Stahl y E. McFalls (1997). Partial Word Knowledge and Vocabulary Growth During Reading Comprehension. **Journal of Literacy Research**, 29 (4): 531-553.
- Skehan, P. (2001). Tasks and Language Performance Assessment. En M. Bygate; P. Skehan y M. Swain (eds.), **Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing**. Londres: Logman.
- Swain, M. y S. Lapkin (2008). Lexical Learning Through a Multitask Activity: The Role of Repetition. En T. Williams Fortune y D. J. Tedick (eds.), **Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Teberosky, A. (2002). **Perspectiva constructivista**. Barcelona: Vicens Vives.
- ; A. Sepúlveda; G. Martret y A. Fernández de Viana (2007). Propuesta de innovación educativa en la lectura con población inmigrante a través de textos narrativos. Atención a los procesos metalingüísticos y metacognitivos. (Mención Honorífica). En **Premios nacionales de innovación educativa 2006**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Este artículo fue recibido en las oficinas de LECTURA Y VIDA en enero de 2009 y aceptado para su publicación en junio del mismo año.

* Fonoaudióloga por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología de la Educación y Magíster en Intervención Optimizadora del Desarrollo en la Infancia y la Adolescencia. Candidata a doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Escritura y Lenguaje (GREL) que dirige Ana Teberosky.

** Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Investigadora del aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

Para comunicarse con las autoras:
cportilla@ub.edu, atebrosky@ub.edu.