



Erasmus+



## EU-Speak 3

Compendio del contenido  
de los módulos de formación

# Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores

Editores  
Marcin Sosinski  
Antonio Manjón Cabeza Cruz  
Laura Picornell González

# EU-Speak-3

## Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores

*Compendio del contenido  
de los módulos de formación*

Editores

Marcin Sosinski

Antonio Manjón Cabeza Cruz

Laura Picornell González

# EU-Speak-3

2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

## Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores

*Compendio del contenido  
de los módulos de formación*



Editores

Marcin Sosinski

Antonio Manjón Cabeza Cruz

Laura Picornell González



Lifelong  
Learning  
Programme



Erasmus+



Universidad de Granada



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Northumbria  
University  
NEWCASTLE



VCU  
VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY

EU-Speak 3

Newcastle University, Newcastle upon Tyne, UK

978-1-9164204-3-4

© Copyright 2018 by EU-Speak 3 Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores

Cover by Enas Filimban - Gulf Wings LTD.

This publication has been produced with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union. The contents are the sole responsibility of the EU-Speak partners and can in no way be taken to reflect the views of the NA and the Commission. Project ref: 2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

## Tabla de contenidos

El Equipo de EU-Speak 3 .....	vi
Introducción.....	1
1. Trabajando con alumnos LESLLA .....	3
2. Bilingüismo y multilingüismo en el aula de LESLLA .....	41
3. Lengua y alfabetización en su contexto social .....	60
4. La Lectura desde una perspectiva psicolingüística .....	77
5. La adquisición de vocabulario .....	101
6. Adquisición y evaluación de la morfosintaxis.....	131

### El Equipo de EU-Speak 3

**Martha Young-Scholten**, doctorada por la Universidad de Washing, Seattle, actualmente trabaja en la Universidad de Newcastle y ha dirigido los proyectos EU-SPEAK. Es catedrática del campo de adquisición de segundas lenguas y sus actividades incluyen la investigación, la docencia y la dirección de trabajos sobre el aprendizaje de idiomas y de alfabetización por parte de inmigrantes adultos. En los años 80 y 90 trabajó sobre la adquisición de la fonología y la morfosintaxis alemanas en el caso de niños y adultos migrantes en Alemania. Ha publicado numerosos trabajos y ha impartido conferencias en América, Asia, África y Europa. En la actualidad dirige un proyecto sobre la adquisición de morfosintaxis por adultos migrantes y coedita materiales de lectura *Simply Cracking Good Stories* dirigidos a neolectores adultos y forma parte de un consorcio europeo que desarrolla software de aprendizaje de la fonética para adultos no alfabetizados en Austria, Finlandia y Alemania.



**Yvonne Ritchie** tiene una amplia experiencia en la educación informal de adultos. Creó y gestionó dos años un exitoso centro comunitario de aprendizaje de inglés en Wallsend (Newcastle). Está interesada en la educación de migrantes adultos con un bajo nivel de educación formal en la lengua materna. Fue autora de tres aplicaciones de proyectos europeos EU-SPEAK.



**Prof. Belma Haznedar** de la Universidad de Boğaziçi es especialista mundial sobre el bilingüismo infantil. Es coeditora, junto con la Dr. E. Gavruseva de *Current Trends in Child Second Language Acquisition* (John Benjamins, 2008) y, junto con N. Ketrez, de *Acquisition of Turkish in Childhood* (John Benjamins, en prensa). La Prof.<sup>a</sup> Haznedar forma parte del consejo editorial de las revistas *Applied Psycholinguistics* (SSCI), *The Journal of Language and Linguistic Studies*; también realiza informes para revistas científicas reconocidas mundialmente.



**Minna Suni** de la Universidad de Jyväskylä es especialista en el campo del finlandés como segunda lengua. Es profesora del Departamento de Idiomas de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. Sus publicaciones y proyectos recientes se centran en migrantes que aprenden una segunda lengua en contexto laboral y es miembro de la red de investigación AILA. Ha publicado sobre el multilingüismo de estudiantes migrantes y la alfabetización (p. ej. PISA). En la actualidad preside la Asociación Finlandesa de Lingüística Aplicada (AFinLA).



Página personal: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/meidan-laitoksemme/kielten-laitoksen-henkilosto/suni-minna>

**Taina Tammelin-Laine** de la Universidad de Jyväskylä es coordinadora de investigación en el Centro de Estudios Lingüísticos Aplicados de su universidad. En su tesis doctoral reciente (2014) investigó el aprendizaje del finlandés en cinco mujeres no alfabetizadas durante los diez primeros meses del curso. La idea de la investigación surgió durante cuatro años de trabajo de profesora para inmigrantes no alfabetizados. En 2011 fue representante de las universidades finlandesas en el grupo de trabajo del Consejo Nacional de Educación de Finlandia cuyo objetivo fue desarrollar las bases del currículum para la



alfabetización de inmigrantes adultos. Fue la secretaria científica del simposio LESLLA 2012 celebrado en Jyväskylä.

**Marcin Sosiński** de la Universidad de Granada es profesor titular en el Departamento de Lengua Española. Desde hace más de 10 años enseña lengua y alfabetización a migrantes adultos en ONG granadinas. También ha investigado en el campo de la adquisición del español como lengua extranjera e imparte cursos de formación para profesores de ELE.



**Antonio Manjón-Cabeza Cruz** es profesor de español y ha participado en EU-Speak GRP / 10 / 140P y EU-Speak 2 539478-LLP-1-2013-1-UK-GRUNDTGIV-MLP. Además de trabajar sobre adquisición de la escritura de segundas lenguas por emigrantes adultos, también estudia estructuras lingüísticas del español. Ha trabajado en varios proyectos sobre el español y su adquisición y ha sido Coordinador en el Máster de Estudios Superiores de Lengua Española y participa en el Máster de Español como Lengua extranjera en el que se prepara a los futuros profesores de español. Uno de sus principales intereses es la investigación del desarrollo de la escritura. Ese interés proviene de la enseñanza de la lengua materna y, especialmente, de la enseñanza de la lengua a los emigrantes. Ha dirigido una tesis doctoral en este sentido: Enseñanza de la ortografía desde un enfoque comunicativo, María Rosario Díaz Perea (2008), Universidad de Castilla-La Mancha.



**Rola Naeb** de la Universidad de Northumbria, se graduó en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad de Alepo, Siria, en 1998; donde también cursó posgrado en Lingüística (1999) y en Traducción e Interpretación en 2001. Obtuvo el título de máster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Durham, donde estudió la enseñanza de idiomas y la tecnología aplicada a la educación, y se doctoró en 2015 en la Universidad de Newcastle. Después de haber colaborado con la Universidad de Newcastle durante más de ocho años, desde 2013 trabaja como profesora de Lingüística Aplicada e Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Northumbria. Su trabajo se centra en el uso de las tecnologías y la integración lingüística de migrantes adultos.



**Prof. Andreas Rohde** de la Universidad de Colonia es catedrático de Lingüística y de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Ha participado en diversos proyectos de evaluación de programas bilingües en colegios y guarderías (Comenius Project ENEMU – Enhancing Early Multilingualism 2005-2008, Comenius Project ELIAS –Early Language and Intercultural Acquisition Studies, 2008-2010). Aporta al proyecto una extensa experiencia sobre jóvenes migrantes que se alfabetizan en una lengua que aún no dominan. Ha participado en el proyecto GRO/10/140P EU-Speak Grundtvig y organizó el simposio LESLLA del año 2010. Es coordinador del equipo EU-SPEAK de Colonia.





**Laura Picornell** de la Universidad de Granada es licenciada en Filología Hispánica y tiene un máster de Español como Lengua Extranjera. Colabora con Cáritas como profesora de español y está cursando el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Ha colaborado muy activamente con el equipo de Granada en la elaboración y la mentorización de módulos de formación del proyecto EU-SPEAK.



**Nancy Strom** ha trabajado durante 14 años como experta en la enseñanza de inglés como segunda lengua en el Centro de Recursos Educativos para Adultos de la Universidad Virginia Commonwealth University de Estados Unidos. Antes de mudarse a Virginia, había vivido veinticinco años en Durango, México, donde trabajó y estudió en la Universidad Juárez del Estado de Durango. Posee títulos de Historia de Elon College, NC, y de Boston College, MA; diploma de profesora de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Cambridge y el título de máster de la Universidad de Londres. Es una de las fundadoras de la asociación internacional LESLLA, [www.leslla.org](http://www.leslla.org).



**Susan Watson** es formadora de profesores y creadora de programas de desarrollo profesional que supervisa en el Centro de Recursos Educativos para Adultos de la Universidad Virginia Commonwealth University de Estados Unidos. Tiene muy extensa experiencia como profesora de inglés, incluyendo países como Japón donde estuvo trabajando 3 años. Está a punto de finalizar su tesis doctoral y sus intereses investigadores incluyen la alfabetización de adultos y el aprendizaje-enseñanza de idiomas para adultos, especialmente cuando as dos habilidades se enseñan a la vez. Susan es veterana del ejército de Estados Unidos y posee varios títulos en el campo de inglés como segunda lengua.



## EU-Speak Partners



This publication has been produced with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union. The contents of this publication are the sole responsibility of the EU-Speak partners and can in no way be taken to reflect the views of the EA and the Commission. Project reference 2015-1-UK01-KA204-013485 Erasmus+



## Consejo Ejecutivo EU-Speak después de agosto de 2018

Nancy Faux  
 Belma Haznedar  
 Rola Naeb  
 Joy Peyton  
 Marcin Sosinski  
 Taina Tammelin-Laine  
 Susan Waston  
 Martha Young-Scholten

## Miembros del Consejo Asesor



Bea Groves,  
 formadora de  
 adultos, Tyne  
 & Wear



Saratu Yanusa,  
 Teachers Service  
 Commision  
 Gombe, Nigeria



Larry Condelli,  
 Instituto  
 Americano de  
 Investigación,  
 Washington  
 DC, EEUU



Joy Peyton,  
 Centro de  
 Lingüística  
 Aplicada,  
 Washington DC,  
 EEUU



Maisa Martin,  
 Emeritus  
 Professor,  
 Universidad de  
 Jyväskylä,  
 Finlandia



Paula Bosch,  
 Universidad de  
 Amsterdam

## Introducción

Desde la década de 1970 en adelante, los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas (L2) muestran que independientemente de la edad, de la educación y del tipo de exposición, los inmigrantes han alcanzado altos niveles de competencia oral (Hawkins 2001).

Estudios más recientes llevan demostrando que los adultos con falta de alfabetización en su lengua materna pueden aprender a leer por primera vez en una L2 (Young-Scholten & Strom/Naeb 2006; 2009); Kurvers et al. 2010). Sin embargo, parece que solo algunos alumnos adultos sin habilidades para leer o escribir en su lengua materna son capaces de alcanzar niveles altos de dominio., más allá del A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Condelli et al. 2003; Kurvers et al. 2010; Schellekens 2011; Tarone et al. 2009). En el año 2010 el desequilibrio entre el potencial de los alumnos y su falta de éxito llevó a un grupo de académicos a empezar a trabajar juntos de manera activa para conseguir una solución. A pesar de las diferencias políticas, culturales, lingüísticas y ortográficas que existían entre los países de reasentamiento, la mayoría de los adultos inmigrantes con bajo nivel de formación procedían del mismo grupo de países empobrecidos y conflictivos. Y debido a que estos adultos habían sobrepasado la edad de escolaridad obligatoria y habían recibido poca o ninguna instrucción formal, las diferencias de los sistemas educativos secundario y terciario entre los países de acogida tenían poca relevancia. Esto significa que los profesionales que trabajan con estos adultos tienen mucho en común.

Identificado el desigual apoyo ofrecido actualmente a las habilidades básicas de estos adultos inmigrantes, este grupo se comprometió a trabajar en la búsqueda de soluciones que pudieran superar las políticas de cada país. La financiación de Grundtvig apoyó una serie de reuniones con el fin de discutir sobre el currículo, la metodología, las técnicas, materiales, pruebas, evaluaciones y formación del profesorado de seis países con lenguas, culturas, sistemas educativos, medidas y políticas diferentes (Dinamarca, Alemania, España, Suecia, Holanda y el Reino Unido)<sup>1</sup>. A lo largo de este proyecto inicial, empezaron a surgir investigaciones que mostraron que las oportunidades de estos alumnos adultos se incrementarían de manera significativa cuando profesores bien formados les enseñaran (Condelli et al., 2010). En el último taller, en Amsterdam, el grupo llegó al acuerdo de centrarse en la formación y el desarrollo de aquellos que trabajaran con adultos inmigrantes con poca formación a través de una actuación a nivel supra-nacional y en línea.

La financiación desde Grundtvig respaldó un nuevo proyecto con un triple objetivo. El equipo sospechaba de la escasez a nivel mundial de la formación y desarrollo profesional de este grupo de profesionales (tanto de los asalariados como de los voluntarios), a lo que subyace un conocimiento insuficiente sobre diferentes aspectos de los antecedentes de los alumnos, sus circunstancias y capacidades. El principal objetivo era, por tanto, dirigir encuestas a nivel internacional para conocer las necesidades de formación y desarrollo de los profesionales (ver Young-Scholten, Peyton, Sosinski & Cabeza, 2015; ver también Franker & Christensen, 2013; Vinogradov, 2013; Vinogradov & Liden, 2009). El segundo objetivo era el de pilotar un curso en línea en varios idiomas para ver si este podría ser un modelo factible<sup>2</sup>. El curso se centró

---

<sup>1</sup> Universidad de Newcastle (dirección), Asociación de Trabajadores de Educación (Workers Education Association); VUC Fyn (Dinamarca); Universidades de Amsterdam, Colonia, Granada, Leipzig y Estocolmo.

<sup>2</sup> Universidad de Newcastle (dirección), con las Universidades de Amsterdam; Colonia; Granada; Jyväskylä; en los EE. UU: la Universidad de Virginia Commonwealth; American Institutes for Research (Institutos Americanos para la Investigación); Center for Applied Linguistics (Centro para la Lingüística Aplicada).

en el vocabulario y usó la plataforma de código abierto Moodle y se ofreció de manera simultánea en holandés, inglés, finés, alemán y español. Se ofreció durante más de seis semanas a finales del invierno de 2014 y atrajo a 51 personas que se registraron desde Bélgica, Canadá, Finlandia, Alemania, Holanda, Nueva Zelanda, España, el Reino Unido y los Estados Unidos. La meta del proyecto final fue la de la formación de profesores y el desarrollo del currículo. Esta integración de los seis módulos independientes siguió el modelo del exitosamente dirigido módulo sobre vocabulario.

El segundo proyecto ha revelado que en los casos en que estén disponibles la formación de profesores y el desarrollo profesional (en adelante F&D), estos contarán con una introducción al trabajo con esta población. Esta F&D no siempre es fácilmente accesible o gratuita. Así, el tercer proyecto decidió incluir este curso o módulo junto con otros cinco que proporcionarían a los profesionales numerosas oportunidades para ampliar su conocimiento sobre una serie de temas importantes a la hora de trabajar con este tipo de alumnos. El equipo del proyecto fue evolucionando hasta incluir a nuevos miembros y un nuevo país (Turquía).

El contenido de cada módulo ha sido recogido para usted en este volumen. Cada capítulo presenta al lector la totalidad de los problemas de investigación en relación con esta población. Los adultos inmigrantes con bajo nivel de instrucción formal son un grupo ignorado casi por completo por aquellos que investigan sobre la adquisición de segundas lenguas y otras áreas cercanas. Esto es lamentable puesto que es señal de que no existe una base en la que los profesionales puedan apoyarse para comprender qué es lo que puede funcionar en su trabajo. Pero la realidad es que, por un lado, estos aprendientes abarcan un pequeño porcentaje de todos los inmigrantes en todo el mundo, y por otro, suponen una pequeña minoría de todos los lectores principiantes de todas las segundas lenguas. Dicho de otra forma, son invisibles. Esta situación no tiene por qué continuar así. Cuando se desarrollaron y lanzaron estos seis módulos de EU-Speak, el principal y más importante deseo del equipo del proyecto era el de informar a los profesionales sobre el sinfín de influencias que pueden afectar el progreso de la lectura y de la lengua oral de los alumnos. Un segundo beneficio bien podría ser que aquellos que leyeran esta colección y/o participaran en los módulos encontrarán motivación para que de manera sistemática fueran un paso más allá para descubrir más sobre cómo aprenden sus alumnos. Si estuviera interesado en realizar un curso, estos estarán disponibles a partir de otoño de 2018 a través de [www.leslla.org](http://www.leslla.org).

**Martha Young-Scholten**  
Newcastle University

## 1. Trabajando con alumnos LESLLA

### ¿Quiénes son los alumnos de alfabetización?

#### ¿Qué significa ser un alumno no alfabetizado?

Probablemente ha oído el término alfabetización en varios contextos. Se usa a veces para referirse a las habilidades básicas de lectura y escritura, sin considerar si los alumnos presentan problemas en esos aspectos. Se usa también para hablar de áreas específicas del aprendizaje de segundas lenguas (L2), como la alfabetización en familia, donde la enseñanza de una segunda lengua se combina con contenidos relativos a la educación de los hijos, el sistema escolar, etc. Asimismo, es posible que haya oído hablar de alfabetización financiera que se refiere a la habilidad de gestionar el dinero. Por supuesto, el término «no alfabetizado» se refiere a los que no saben leer o escribir en su lengua materna.

Nosotros usaremos el término alfabetización más bien en el primer sentido. Los alumnos en clases de alfabetización encuentran problemas para leer y escribir en su lengua materna y frecuentemente han recibido muy poca o ninguna instrucción formal en sus países de origen. Es posible que no sepan leer ni escribir en su lengua materna (o en ninguna otra que habían aprendido antes de emigrar).

Tal vez hablen una lengua que no cuenta con una forma escrita, por ejemplo, el Mosuo ([Florez and Terrill, 2003](#)).

A veces, esos alumnos han experimentado vivencias traumáticas en los países de origen, lo cual puede afectar a la velocidad y la facilidad con las que aprenden el nuevo idioma.

No le sorprenderá comprobar que muchos de sus alumnos en la clase de alfabetización provienen de países con mayores tasas de analfabetismo, como puede observarse en el mapa mundial del analfabetismo.



La siguiente sección de este capítulo le proporcionará detalles más específicos sobre quiénes son los alumnos de alfabetización. Para evitar la confusión, que es consecuencia de las diferentes maneras en que se usa la palabra alfabetización, a partir de ahora, usaremos el término de «alumnos LESLLA» o «estudiantes LESLLA» en este libro. LESLLA son las siglas para la organización Literacy Education and Second Language Learning for Adults (Alfabetización y Enseñanza de Segundas Lenguas para Adultos), un foro internacional de investigadores que

comparten su interés en la investigación sobre el desarrollo de las habilidades en las segundas lenguas de los inmigrantes adultos baja o nula formación antes de llegar al país de acogida. El objetivo de LESLLA es compartir investigaciones empíricas e información que ayude y guíe a la futura investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) para la población con bajo nivel de formación. Esta investigación, a su vez, proporcionará orientación para el desarrollo de políticas educativas en todos aquellos países en los que se asientan los inmigrantes, la mayoría de los cuales necesita apoyo educativo. Esto también ofrecerá información en la enseñanza mediante el desarrollo de recursos apropiados.

### Tipos de alumnos LESLLA

Puede que le facilite su trabajo saber que los alumnos LESLLA pueden clasificarse en seis tipos. Si sabe a qué tipo pertenece cada uno, le resultará más fácil planificar sus clases. Mientras mira la tabla, piense en sus alumnos y cómo podría clasificarlos.

Tipos de alfabetización en L1 (lengua nativa) de aprendientes de una nueva lengua

Alfabetización en la L1	Explicación
No alfabetizado	Los alumnos no han tenido acceso a instrucción formal pero sí está disponible en su país de origen
Prealfabetizado	La primera lengua del alumno no cuenta con forma escrita o esta está en proceso de desarrollarse (por ejemplo, lenguas indígenas americanas, africanas, de Australia o lenguas del Pacífico que no tienen forma escrita)
Semialfabetizado	Los alumnos tienen un mínimo de alfabetización en su lengua materna
Alfabetizados en escritura no alfabética	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita, pero en una forma de escritura no alfabética (por ejemplo, el chino mandarín)
Alfabetizado en escritura alfabética (no alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en un alfabeto no romano (por ejemplo, el árabe, el griego, el coreano, el ruso o el thai). La dirección de la escritura puede también variar.
Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en el alfabeto romano (por ejemplo, el francés, el alemán y el español). Leen de izquierda a derecha y reconocen la forma de las letras y sus tipos.

*Burt, M., Peyton, J.K., & Schaetzel, K. (2008). Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development. Center for Adult English Language Acquisition.*

### La primera lengua en niños vs. la segunda lengua en adultos

Intente comprender mejor cómo los estudiantes LESLLA (y en general, los estudiantes de L2) se enfrentan a un nuevo idioma. Aprender a leer y escribir una lengua nueva siendo adulto es un proceso muy diferente en comparación con el mismo proceso que experimentas cuando tienes cuatro, cinco o seis años y las habilidades lecto-escritoras se han adquirido

completamente en tu idioma materno. Este proceso es más complicado si no tienes experiencia con la lectura o la escritura en tu idioma materno.

La investigadora de la adquisición de la segunda lengua Elaine Tarone (2009), directora del Centro de Investigación Avanzada en la Adquisición de la Lengua en la Universidad de Minnesota, en Minneapolis, escribió:

*Los niños que adquieren la primera lengua tienen al menos cuatro años para escuchar y hablar su primer idioma antes de empezar a leerlo y escribirlo. Los inmigrantes adultos no cuentan con ese lujo; tienen que aprender a leer y escribir al mismo tiempo que aprenden la segunda lengua de forma oral. Y si no saben leer en su lengua materno usando la escritura alfabética, entonces el proceso de aprendizaje es completamente diferente a como los adultos alfabetizados adquieren esta segunda lengua*

*La mayoría de los profesores de inglés como segunda lengua —English as a Second Language (ESL)— seguramente aprendieron a representar los fonemas de su lengua materna con símbolos visuales (letras), ya que tiempo después no recordarían como habían comprendido la lengua oral anteriormente, si se percataban de los fonemas, etc. Les resulta fácil asumir que sus alumnos también se dan cuenta de los mismos aspectos de la lengua oral.*

A pesar de las desventajas que los alumnos de LESLLA puedan tener, cuentan también con más ventajas que los niños que están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna. Tienen un conocimiento extenso y sofisticado sobre la amplitud y la inmediatez del mundo comparado con un niño de 5 años. Y lo que es más importante, pueden ser alumnos principiantes, pero son personas capaces de resolver problemas como expertos. Esta habilidad los ayuda indudablemente a dominar la lectoescritura de la L2.

### **Instrucciones para la clase: un enfoque equilibrado**

La investigación de cómo enseñar a leer y a escribir suele presentar dos enfoques: el primero, llamado ascendente, o el enfoque fónico o lingüístico, fomenta la enseñanza de las letras, el símbolo fonético correspondiente, sílabas, palabras, y frases. Este enfoque se centra menos en el significado y más en el dominio del símbolo fonético correspondiente.

El segundo enfoque, el descendente, empieza con frases y palabras. Solo después del dominio de palabras comunes, los alumnos obtendrán el conocimiento de sílabas, seguidas por los sonidos y las letras.

El enfoque propuesto aquí (y por muchos profesores) es un acercamiento a un equilibrio que combina lo mejor de ambos enfoques. Como verá más tarde en este capítulo, el acercamiento a este equilibrio puede ser usado eficazmente para el aprendizaje colaborativo en clase, como, por ejemplo, en el método Enfoque de Experiencia Lingüística (LEA: Language Experience Approach) o en un aprendizaje basado proyectos que se verán después.

### **¿Cómo limita la falta de alfabetización a los alumnos y cómo podemos ayudarles?**

Más allá de la clase, la falta de alfabetización puede afectar a los alumnos de numerosas formas. Solicitudes de empleo, impresos de inmigración, o la necesidad de rellenar cualquier otro documento (incluso en las versiones en línea) pueden dejar a los alumnos de LESLLA en desventaja, por lo que acuden a amigos, familiares o asistentes sociales; o evitan completamente escribir un texto extenso. No comprenden las notas escritas en el trabajo, los

horarios del transporte público ni los carteles del vecindario o el supermercado. No entienden las normas de seguridad en el trabajo ni carteles ni circulares, con lo cual los trabajadores poco alfabetizados tienden a sufrir accidentes laborales. No debe sorprender que un estudio médico haya mostrado que los poco alfabetizados en la lengua inglesa sean más propensos a sufrir depresiones (Bennett et al., 2007).

Un área donde la falta de habilidades lecto-escritoras afecta a esos estudiantes es el ámbito de la salud. La baja alfabetización, así como la habilidad limitada con las matemáticas, puede afectar a comunicación con el paciente, lo que puede estar unido a mayores problemas salud. El informe «Habilidad para las matemáticas y comunicación con los pacientes: cuentan con nosotros», publicado en el Journal of General Internal Medicine (Apter et al., 2008), afirma: «La poca alfabetización es invisible. Los pacientes no te dirán que están poco alfabetizados porque probablemente esto les pondrá más nerviosos» dijo la autora del estudio, Andrea J. Apter en su discurso de 2009 en una conferencia de la Academia Americana de Alergia, Asma e Inmunología. Así pues, los consejos médicos —y muchas veces, las instrucciones médicas numéricas, relacionadas con las dosis y los porcentajes de riesgo para la salud— pueden ser confusos para los alumnos LESLLA.

## **Conclusión**

En este primer capítulo, ha aprendido qué significa ser un estudiante de alfabetización/ LESLLA y cuáles son los seis tipos de alumnos en relación al nivel de alfabetización: no alfabetizado, prealfabetizado, semialfabetizado, alfabetizado en escritura no alfabética, alfabetizado en escritura alfabética, pero sin alfabeto romano y alfabetizado en escritura alfabética con alfabeto romano. Además, le hemos proporcionado una guía para lograr un enfoque equilibrado en la enseñanza del alfabetismo en el aula.

También se ha discutido cómo la lectura y escritura pueden presentar retos para los alumnos adultos en el trabajo, en la consulta médica, para rellenar documentos o en otras situaciones diarias. No obstante, los adultos cuentan con algunas ventajas con respecto a los niños, como la habilidad de resolver problemas, la cual pueden aplicar mientras están aprendiendo.

En el próximo epígrafe, encontrará cómo preparar su clase, cómo ayudar a los alumnos a sentirse cómodos y cómo llevar a cabo una evaluación de necesidades.

## **Referencias, páginas web y recursos adicionales**

Apter et al., (2008) Numeracy and Communication with Patients: They Are Counting On Us” published in the Journal of General Internal Medicine.

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11606-008-0803-x>

OR

<http://link.springer.com/article/10.1007/s11606-008-0803-x#/page-1>

Atkins, Sample, and Birman. Mental Health and the Adult Refugee: The Role of the ESL Teacher. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/mental.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.html)

Croydon, Alysán, developed by Tacoma Community House Training Project (2005) Making It Real: Teaching Pre-Literate and Adult Refugee Students.

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>



Florez, MaryAnn and Terrill, Lynda (2003). Working with Literacy-Level Adult English Language Learners.

[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/litQA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html)

LIAM, Linguistic Integration of Adult Migrants, Council of Europe,

<http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home> (They are preparing a toolkit to help volunteers with instruction to refugees.)

Massey Holt, Grace. Teaching Low-Level Adult ESL Learners (1995)

[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/HOLT.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/HOLT.html)

Mosuo (Florez and Terrill, 2003) Working with Literacy-Level Adult English Language Learners

[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/litQA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html)

### **Preparación para enseñar en su clase de alfabetización**

Los profesores que están trabajando con aprendices de LESLLA por primera vez suelen decir que no saben por dónde empezar. En esta lección, va a descubrir cómo prepararse adecuadamente para la clase (ej., seleccionar el equipamiento y los materiales). También va a aprender cómo ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos en clase o en sus clases particulares—un factor importante en cualquier clase de L2, pero, sobre todo, con un grupo de estudiantes que pueden haber tenido poca o ninguna experiencia escolar formal—. Hablaremos de cómo llevar a cabo una evaluación de necesidades con los alumnos de alfabetización, lo que puede le ayudará a determinar lo que los estudiantes quieren estudiar. Por último, le ofrecemos algunas actividades para usarlas durante las primeras semanas de clase.

### **La recopilación de materiales**

La recopilación de materiales que puede necesitar para una clase de alfabetización podría hacer que se sienta como si estuviera haciendo tu maleta para un largo viaje. Mientras que, sin duda, necesita papel, bolígrafos y lápices, tijeras, cinta adhesiva, y un proyector de techo y / o un ordenador y pantalla para presentaciones de clase; los estudiantes de LESLLA requieren práctica en herramientas de aprendizaje adicionales.

Aquí hay una lista de materiales que podría tener en su clase:

Tiras de cartón grandes o papel grueso para que los estudiantes escriban sus nombres y otras palabras básicas. "A medida que los estudiantes avanzan en la escritura de su nombre y apellido, el papel o las tiras se pueden cortar para mostrar los límites de las palabras", escribe Wrigley y Guth (1992) en *Acercando la alfabetización a la vida*  
Rotuladores de colores para practicar la escritura.

Letras y / o Legos magnéticos para la formación de las letras. Puedes usar otros objetos táctiles para ayudar a los estudiantes con la formación de las letras, como el papel de lija.

Cámara digital para tomar fotos relacionadas con las lecciones.

El acceso a un ordenador (si está disponible). Como discutiremos más adelante en este capítulo, la práctica de ordenador puede ayudar a descubrir a los alumnos de alfabetización una habilidad valiosa relacionada con el trabajo, y se les da otra manera de practicar las letras y palabras.

Libros de texto, cuadernos de trabajo adecuados, lecturas y diccionarios ilustrados. Puedes pedir a los editores si tienen los textos de lectura para los alumnos de mayor edad y de baja alfabetización.

Incluso si sus nuevos lectores sólo se están centrando en las imágenes, están involucrados en el acto de la alfabetización, y se están convirtiendo en lectores y alumnos más seguros a través de esta práctica.

Para algunas pautas rápidas sobre cómo elegir un texto apropiado para una clase de LESLLA, consulte las características de los textos que apoyan la lectura

Características de textos que apoyan la lectura		
Sí	No	
		¿Son materiales auténticos? Los materiales auténticos se escriben para informar o entretener, no para enseñar cuestiones gramaticales ni correspondencias entre letras y sonidos.
		¿Son materiales predecibles? La predicción se basa en el uso de patrones repetitivos, modelos acumulativos, la rima, la aliteración y el ritmo. Los libros también son predecibles si los estudiantes tienen un conocimiento previo de los conceptos presentados.
		¿Hay una buena conexión entre los dibujos y el texto? Una conexión apropiada aporta apuntes visuales no lingüísticos. ¿Es predecible la colocación de las fotos?
		¿Son los materiales interesantes, creativos o ambas cosas? Los textos interesantes e imaginativos atraen a los estudiantes.
		¿Representan las situaciones y los personajes del libro las experiencias y el conocimiento de los alumnos en la clase? Los textos importantes desde el punto de vista cultural interesan a los estudiantes.
Consideraciones adicionales para estudiantes mayores con un dominio del inglés limitado		
		¿Es limitado el texto?
		¿Son los dibujos, fotografías u otros tipos de signos apropiados para estudiantes mayores?
		Para la contextualización de los textos, ¿hay claridad en los términos, diagramas, gráficos, mapas u otros recursos visuales?
		¿Es apropiado el contenido para el nivel de edad?

### Haga su maleta: Materiales para comenzar con la alfabetización

A medida que reúna sus materiales, utilice la tabla "Haz tu maleta" para organizar lo que necesita en clase y por qué lo necesita.

Materiales	¿Por qué?	¿Cuántos?
Herramientas de escritura		
Materiales de papel		

Objetos táctiles		

### **Empezamos y hacemos que los estudiantes se sientan cómodos**

En primer lugar, tenga en cuenta que los alumnos de LESLLA cuentan con muchas ventajas cuando acuden a una clase de L2 o en cualquier contexto de aprendizaje. Vinogradov sugiere incluir dentro de estas ventajas las fuertes y complejas redes sociales, la resolución de problemas, las estrategias avanzadas para aprender sin estar alfabetizados y posiblemente su avanzada competencia oral por encima de su habilidad para leer y escribir.

Muchos de estos estudiantes han obtenido puestos de trabajo, inscrito a sus hijos en los sistemas educativos locales, y han accedido a los servicios sociales, añaden Wrigley y Guth (1992). Además, los profesores que han trabajado previamente con los estudiantes de LESLLA añaden que, a pesar del trauma que pueden haber experimentado, de los desafíos en su vida cotidiana y de su falta de habilidades básicas, tienen sentido del humor y están abiertos a aprender todo lo que puedan captar en el aula.

Sin embargo, los estudiantes de LESLLA aportan algunos desafíos a la alfabetización. Algunos pueden ser tímidos porque no quieren que los demás sepan que tienen problemas con la lectura y la escritura. Se sienten intimidados por otros que son más competentes en la segunda lengua. También hay diferencias culturales y religiosas que pueden dar lugar a la renuencia de los estudiantes a interactuar de cierta manera con el profesor o con otros estudiantes. Además, puede llevar mucho tiempo a los alumnos LESLLA terminar las actividades en clase.

Para poner de manifiesto los puntos fuertes de los estudiantes y reducir al mínimo sus problemas, es fundamental que los estudiantes se sientan cómodos en el aula. Sus estudiantes de LESLLA puede que no hayan participado antes en el contexto estructurado del aula. Como cualquier estudiante al aprender un nuevo idioma, pueden sentirse nerviosos por lo que tendrán que hacer en clase.

Aquí se muestran algunas sugerencias que se pueden tener en cuenta para ayudar a que los estudiantes se sientan más cómodos en clase o sus clases particulares.

### **Ser consciente de los retos específicos de cultura y lengua**

Aunque las generalizaciones no siempre se aplican, los estudiantes de LESLLA de determinados países o que hablan idiomas específicos pueden tener necesidades específicas. Los estudiantes somalíes, marroquíes, etíopes, eritreos, paquistaníes y afganos puede que necesiten que se les enseñe cómo formar las letras y cómo sostener un lápiz y manejar un cuaderno debido a la formación del carácter diferente de sus alfabetos al alfabeto latino. Los estudiantes asiáticos en este nivel preliterario trabajan más con las habilidades de comprensión oral y de escucha.

*Las dinámicas son diferentes para cada grupo de estudiantes, pero es esencial que los profesores las comprendan, si no, se perderá tiempo y no se conseguirá un progreso real en*

*cada área de dificultad y una gran sensación de frustración e incapacidad se irá construyendo de manera progresiva en nuestros alumnos y en toda la clase como grupo.*

### **Ver la clase como una puerta de entrada a una nueva cultura y a nuevas oportunidades para los estudiantes.**

El profesor puede incorporar prácticas que hagan el comienzo de la clase de L2 un salvavidas y una puerta de entrada a una nueva cultura y a una forma de mayores oportunidades para los estudiantes. Los estudiantes pueden ir sintiéndose aislados e incapacitados para establecer conexiones sociales significativas, así como un sentido de desarrollo personal. Por lo tanto, el comienzo de la clase de L2 de adultos es mucho más que la práctica de alfabetos, ejercicios de gramática, vocabulario y memorización. Se trata de abrir puertas mentales, emocionales y sociales para que los estudiantes lleguen a estar animados, motivados, confiados y comprometidos a medida que aprenden a comunicarse en un idioma nuevo.

### **Conocer a los estudiantes y animarlos para que lleguen a conocerse unos a otros**

Esto ayudará a crear una comunidad acogedora en el aula. Tenga los nombres de los alumnos en tarjetas para saber sus nombres (y ellos sabrán los del resto de la clase). El profesor tendrá que escribir sus nombres y hacer que los alumnos los copien. Esto ayudará a los estudiantes a sentirse menos aislados y más conectados con su nueva comunidad de clase. Si es necesario, dedique algún tiempo a la pronunciación del nombre (especialmente si los estudiantes son de distintos países). Averigüe por qué están aprendiendo esa segunda lengua.

Utilice la conversación y el guion de entrevistas para que los estudiantes puedan descubrir de dónde son los compañeros de clase, dónde viven ahora, y otras cosas que puedan tener en común.

le ofrecemos un sencillo ejemplo de tabla (para conversaciones y entrevistas).

¿Cómo te llamas?	¿De dónde eres?	¿Dónde vives?	¿Cuál es tu número de teléfono?

Usando una copia de la información de la tabla, los alumnos podrán preguntarse entre ellos sus nombres, de dónde vienen, etc. El alumno que haga las preguntas puede escribir la información que le den sus compañeros en los espacios correspondientes. Después, los alumnos pueden contar al resto de la clase la información de la persona a la que ha entrevistado.

### **Descubrir lo que sus alumnos quieren estudiar**

Cuando empiece la clase, tendrá que averiguar lo que los estudiantes quieren estudiar. Esto se llama una *evaluación de necesidades*.

Tal vez su programa o su país cuente con un plan de estudios conjunto para indicar lo que estudiarán los alumnos en clase. O bien, puede utilizar un plan de estudios de habilidades para

la vida, donde los estudiantes elijan unos temas basados en la supervivencia, como el trabajo, el transporte, la salud y los servicios comunitarios. Dependiendo de donde enseñe, lo que estudie en el aula puede ser más fluido. En esta última situación, es posible que las necesidades de los estudiantes varíen mucho. Algunos alumnos simplemente quieren ser capaces de firmar su nombre en algunos documentos. Otros quieren sostener una Biblia y leer un versículo especial que ya saben de memoria... Otros quieren escribir su número de seguridad social en un formulario o leer una nota del profesor de sus hijos. Por supuesto, si solamente está dando clases a un alumno, hacer el análisis de necesidades es más sencillo. Puede que quiera utilizar herramientas especiales como fotos para guiarlos en su elección. No importa cuál sea el enfoque que tome; conectar a los estudiantes con lo que quieren o necesitan estudiar ayuda a mantener a los estudiantes motivados.

Para aquellos alumnos que todavía no saben leer, las imágenes pueden proporcionar una manera visual fácil de recopilar información sobre sus necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, fotos de revistas o dibujos que representen temas del currículo comunes (por ejemplo, la comunidad, la vivienda, el transporte) se pueden discutir con los estudiantes y luego votar para ver qué se quiere estudiar en clase. Las imágenes se pueden mostrar en el aula, con los estudiantes haciendo una marca de verificación al lado de la foto o fotos que mejor representen lo que quieren aprender. Los estudiantes también pueden "votar con los pies", de pie junto a la imagen de la materia que quieren estudiar más, aunque el profesor deberá tomar una decisión en respuesta a las necesidades de aprendizaje, lo que será, con finalidad práctica, una actividad grupal.

Si usa diccionarios ilustrados, los estudiantes pueden escoger las páginas que mejor representen lo que quieren estudiar en clase. Los alumnos pueden identificar las páginas que se seleccionan con mayor frecuencia para determinar el enfoque para la clase. Asegúrese de que usted (o su programa) deciden de antemano cómo se van a cubrir muchos de los temas del currículo en el desarrollo de una clase determinada. Por ejemplo, si su clase se reúne dos noches a la semana durante dos horas a lo largo de doce semanas, uno o dos temas puede que sean adecuados. La enseñanza basada en temas puede que sea diferente a aquella a la que está acostumbrado en el aprendizaje de una lengua extranjera o en la enseñanza que ya ha realizado en la que los contenidos han girado en torno a la gramática.

En el día a día, un archivo de lectura puede ayudar a los estudiantes a seleccionar las áreas de aprendizaje que mejor se adapten a sus necesidades.

*[El archivo de lectura] puede que contenga una variedad de formas: fotografías de letreros de las calles, prensa ilustrada o artículos de revistas, extractos de los anuncios que desean, envases de alimentos, recetas, cuentos y artículos sobre una amplia gama de temas, dibujos animados, mapas, etiquetas de los medicamentos, tiras cómicas, horarios, instrucciones, folletos y menús. Siempre que sea posible, estos artículos deberán tener ilustraciones o en un formato que proporcione una pista sobre el contenido. (Bell & Burnaby, 1984, p. 29)*

### **Facilitar las primeras lecciones**

Puede que tenga sus materiales preparados, que haya seleccionado un buen método para llevar a cabo una evaluación de las necesidades, y que esté seguro de que puede hacer que los estudiantes se sientan cómodos en su clase y con usted. Sin embargo, puede que no esté seguro todavía sobre qué tratar durante sus primeras lecciones. En algunos países los profesores comienzan enseñando el alfabeto (fonética), mientras que en otros la enseñanza

comienza con palabras completas (la lengua en sí). El primer método es considerado como el de abajo a arriba (de elementos más pequeños a más grandes) y el segundo como de arriba abajo (de elementos más grandes a más pequeños).

Una forma de ayudar a los estudiantes a que se den cuenta de lo difícil que puede ser leer y escribir en otro idioma es pedir a un estudiante voluntario que escriba una frase corta en su lengua materna en la pizarra (debe estar en un idioma que no conozca.) Después, la clase observa mientras usted copia esa frase. Esta breve pero esclarecedora actividad ayudaría a romper el hielo en su clase. Marina Spiegel y Helen Sunderland (2006) que trabajan en Londres discuten esto en su libro, *Enseñanza Básica de la Alfabetización para estudiantes de ESOL en el Reino Unido*:

*Puede que experimente agotamiento, frustración, dificultad para retener las palabras en su memoria a corto plazo cuando está copiando y que necesita mucho más tiempo del que pensó al principio con el fin de hacer la copia de forma adecuada. Puede que se preocupe de que no sabe dónde comienza o termina una letra o por dónde empezar a escribirla. Y recuerda que usted ya es un escritor experto en al menos una lengua.*

Otro inicio sencillo sería el reconocimiento del nombre. Tanya Conover (2008) recomienda una hoja de registro donde los estudiantes escriban sus nombres y su hora de llegada (si saben cómo hacerlo). En el área de inicio de sesión, los estudiantes pueden recoger su tarjeta de identificación, o un objeto similar. "El instructor lleva una etiqueta con su nombre, para hacer saber que es un miembro de la comunidad de aprendizaje," recomienda Tanya.

Tras el reconocimiento del nombre, la obtención de información personal acerca de la vida y las familias de los estudiantes es otra manera ideal de empezar en el aula de LESLLA. Algunas estrategias y actividades que puede usar son:

Centrarse en la información personal del alumno, su historia personal básica o sus experiencias.

Establecer rutinas de clase como: poner la fecha y el tiempo que hace en la pizarra, darles a los alumnos un par de frases que copiar de la pizarra, saludarse oralmente entre todos, preguntar algo o proponer una actividad que mueva a los alumnos de sus sillas y que hagan más cómodo el entorno.

Pequeños modelos de diálogo que permitan a los alumnos trabajar en los suyos propios

Revisar el plan de la clase y cualquier material que los alumnos tengan que llevar al aula cada clase, por ejemplo, el cuaderno.

Conocer la información personal acerca de los estudiantes es una buena idea para orientarlos en sus nuevas clases. Los profesores pueden usar información o tablas de entrevistas, donde los estudiantes se preguntan cosas básicas sobre ellos mismos o sobre temas específicos. Puesto que solo una pequeña parte de la información se está intercambiando en un momento dado, los estudiantes que no han podido escribir aún, pueden participar dando a sus compañeros la información para que la incluyan en las casillas de la cuadrícula por ellos.

Un ejemplo de actividad para las primeras semanas en la que se use una tabla de entrevista es la siguiente:

Fawzia: ¿Cómo te llamas?

Karim: Me llamo Karim

Fawzia: ¿De dónde eres?

Karim: Soy de Argelia

Fawsia: ¿Cuál es su número de teléfono?

Karim: 703 555 1234

Fawzia: ¿Cuál es su profesión?

Karim: Soy aparcacoches

¿Cómo te llamas?	¿De dónde eres?	¿Cuál es tu número de teléfono?	¿Cuál es tu profesión?
Karim	Argelia	703-555-1234	Valet

Para obtener información personal de los estudiantes, también puede pedir a sus estudiantes que hagan un reportaje de fotos sobre ellos mismos para colgarlo en la pared de la clase. Los estudiantes pueden usar dibujos, fotos de revistas o fotos reales de sus álbumes y traer al menos un texto que les guste. Los alumnos más avanzados pueden también escribir una pequeña historia. Aquí hay algunos ejemplos:

1.

¿Cómo te llamas? Me llamo Betsy

2. ¿De dónde eres? Soy de Ottawa

3. ¿Cuántos hijos tienes? Tengo un hijo

4. ¿Cuántos años tienen? Tiene 5 años

5. ¿En qué curso están? Va a la guardería



Ejemplo de historia breve:

Me llamo Mehmet Bezen. Mi dirección es calle Paseo de la Libertad 32, Madrid. Tengo dos hijos. Mi hijo se llama Birkam. Tiene 5 años. Va a la guardería. Mi hija se llama Farah. Tiene 9 años. Va a cuarto de primaria.

Más allá de la información personal es importante que estudiantes aprendan en estas lecciones iniciales cómo expresar sentimientos emotivos y físicos oralmente en la lengua que aprenden. Una vez que estas expresiones son adquiridas, los estudiantes se animan a saludarse entre ellos y descubren cómo se sienten realmente. Los estudiantes saben decir si están cansados, si les duele la cabeza; o, quizá, si se sienten tristes. Otros saben contestar con tacto y ánimo lo cual ayuda a crear relaciones y comunidades a la vez que usan su nueva lengua.

## Conclusión

Los planes de clase no son el único componente importante de la clase de preparación. Como ha descubierto en estos párrafos, reunir los materiales necesarios para enseñar con eficacia a sus alumnos es también un paso importante, sobre todo, con los alumnos LESLLA. Los profesores de alumnos LESLLA también tienen un papel importante en su intento de hacer sentir a los estudiantes cómodos en la clase o en las clases particulares y en su adaptación a la nueva cultura. Habrá aprendido algunas formas para construir una comunidad escolar y un buen compañerismo.

Llegar a una buena evaluación de necesidades ha sido otro aspecto tratado en esta lección, lo que ayuda a proporcionar un refuerzo de la comunidad del aula y de las sesiones individuales.

Estos párrafos también daban ideas para usar información personal de los estudiantes durante



las primeras semanas de clase. Esto es, en general, un acercamiento común para las clases para adultos de L2, pero también una aproximación particularmente importante para los principiantes de LESLLA, que pueden ser nuevos en un marco escolar formal.

### **Referencias, páginas web y recursos adicionales**

Aberdeen, Trudie and Elsie Johnson Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment by from Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (2013)

Arlington Education and Employment Program (REEP) Learner Needs Assessment

Brooks, M.C. & Brooks, J.S. (2005). Whole language or phonics: Improving language instruction though general semantics. *TESOL Quarterly* 62(3), 271-280. This article is publically available through academia.edu.

Caceres, Vanessa (2009) Lessons Learned from Literacy Class Observations

Coursin, A.M. (2012). Understanding the development of alphabet knowledge in at-risk populations: The influence of pre-literacy skills. Unpublished Master's Thesis.

Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5(3), 303-325.

Freeman, Yvonne S. David E. Freeman, and Sandra P. Mercuri. Stages of Language Acquisition by from Closing the Achievement Gap: How to Reach Limited-Formal-Schooling and Long-Term English Learners (2002)

Korkeamaki, R-L & Jean Dreher, M. (1993). Finland, phonics, and whole language: Beginning reading in a regular letter-sound correspondence language. *Language Arts* 70(6), 475-482.

Literacy Forward Realia Generator and Student Needs Assessments, (2014 TESOL Presentations) <http://literacyforward.org/tesol-2014>

REEP Learner Needs Assessment

Vinogradov, Patsy. MAESTRA! The Letters Speak "Adult ESL students learning to read for the first time."

Wrigley, Heide Spruck; Guth Gloria J.A. Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy

### **Desarrollando la toma de conciencia del texto**

Una vez que los estudiantes LESLLA hayan tenido una introducción básica, querrá centrarse en desarrollar la toma de conciencia de un documento escrito. Esto incluye:

- el reconocimiento de las funciones y usos de un texto
- llegar a familiarizarse con el uso de un instrumento de escritura y

- ser capaz de reconocer a simple vista las letras del alfabeto y, finalmente, las palabras

La toma de conciencia del texto aporta a los estudiantes que aprenden a leer el impulso para adquirir la conexión entre sonido/símbolo y para ser capaces de leer frases y párrafos. Como afirman Burt, Peyton y Schaetzel (2008), una vez que los profesores usen ejercicios de pre-alfabetización que proporcionen a los alumnos práctica con la direccionalidad de la escritura y lectura y el reconocimiento de formas y tamaños, pueden entonces pasar a la enseñanza del alfabeto, las consonantes, las vocales, palabras y finalmente secuencias más largas, así como oraciones. La conexión entre sonido/símbolo es igual de crucial que la toma de conciencia de un texto para los estudiantes de alfabetización; nos dedicaremos más a ello en la próxima sección.

### **Actividades para el desarrollo de la conciencia de texto**

La importancia de la toma de conciencia del texto en las clases de alfabetización es obvia en algunas de las tareas que se les exige a los aprendices de alfabetización. Por ejemplo, necesitan completar información personal (ejemplo: nombres, direcciones, números de teléfono) en el aula mediante formularios simples (ej: registro de entrada, impreso de registro). Necesitan ser capaces de distinguir minúsculas y mayúsculas (ej: Tomás-tomas tú); usar normas de escritura en la página (ej: de izquierda a derecha, de arriba a abajo y de parte delantera a trasera de la página), deletrear palabras, escribir palabras, números y secuencias de palabras en frases relacionadas con tareas pertinentes. Verá actividades como estas a lo largo de estos párrafos.

Al no haber crecido en un entorno alfabetizado, a un estudiante LESLLA no le habrán leído sus padres y no habrá observado a adultos y a niños mayores involucrándose en prácticas de alfabetización. No tendrán la conciencia del documento impreso que tienen los niños en sociedades alfabetizadas cuando comienzan la escuela y empiezan a aprender a leer y a escribir.

Hay tres áreas que necesitará abordar para desarrollar las habilidades de toma de conciencia del documento escrito de sus alumnos:

- 1) Reconocer las funciones y usos del documento impreso
- 2) Usar un lápiz con facilidad
- 3) Aprender el alfabeto

(Es importante para los estudiantes aprender a usar un lápiz al comienzo para que así puedan borrar cosas)

### **Reconocer las funciones y usos del texto**

Aunque el desarrollo de las habilidades con el lápiz y el reconocimiento del alfabeto son partes importantes de la toma de conciencia del documento impreso para los estudiantes LESLLA, los investigadores enfatizan que estas actividades han de tener un contexto basado en temas.

Con ese fin, use sus actividades de toma de conciencia con el documento impreso dentro del contexto de lo que esté estudiando en clase, ya sea familia, el trabajo, la salud, el transporte, etc. Un paso inicial en el desarrollo de la toma de conciencia del documento impreso es ayudar a los alumnos a adquirir un sentido de las funciones y usos del texto.

El profesor... les ayuda a desarrollar un sentido de cómo es un documento impreso, como de qué manera es diferente una imagen o póster, que tan solo existen como mera decoración. Los alumnos que no estén familiarizados con el alfabeto latino también pueden necesitar una idea global de la forma y aspecto de la escritura latina (y del alfabeto latino escrito en otras lenguas) antes de centrarse en palabras individuales y letras Wrigley & Guth (1992).

En esta línea, los estudiantes necesitan saber que los textos escritos tienen un comienzo, un núcleo y un final; que el español es leído de izquierda a derecha y de arriba a abajo de la página; y que las palabras escritas pueden representar una historia o mensaje (August & Shanahan, 2006, citado en Burt, Peyton & Schaetzel, 2008).

Una manera de desarrollar conciencia del documento impreso, sugerida por Wrigley y Guth (1992), es con la ayuda de objetos reales. Se pueden traer envases de comida, letreros, un tubo de pasta de dientes, dinero, o cualquier otro artículo comercial con algo impreso en él. Los alumnos pueden debatir qué son estos objetos y para qué sirven, e incluso intentar adivinar qué dicen las inscripciones de los envases. El profesor anima a los alumnos que se acerquen a la respuesta y finalmente revela qué pone literalmente en el envase.

Además, los profesores deben mostrar a sus alumnos los numerosos lugares en los que se pueden localizar estas inscripciones y explicarles el por qué (instrucciones, advertencias, descripciones, decoración, consejos, poesía, etc.).

### **Utilizar un lápiz con soltura**

Ayudar a los alumnos LESLLA a sentirse cómodos escribiendo no es tarea fácil.

Para aprender a escribir en cualquier idioma se necesitan habilidades motoras que los alumnos alfabetizados pueden tener o no. Algunos pueden tenerlas si, por ejemplo, tienen experiencia como costureras, sastres u otro trabajo minucioso.

De acuerdo con Schwarz (2008), a algunos estudiantes LESLLA les puede resultar difícil escribir con un lápiz (o cualquier otro instrumento de escritura) por las siguientes razones:

- No están acostumbrados a copiar palabras o letras.
- Suelen tener problemas escribiendo en un papel sin líneas o sin ningún tipo de patrón o estructura que seguir.
- Pueden tener problemas escribiendo sobre líneas o, tal y como se muestra en algunos libros de texto o actividades, dentro de cuadrículas o entre una línea y una frase.
- No saben que tienen que escribir las letras mayúsculas más grandes que las minúsculas.
- No saben utilizar el espaciado adecuado entre letras y palabras ni usar apropiadamente los signos de puntuación.

Según Schwarz (2008), conviene recordar que los estudiantes LESLLA probablemente no estén familiarizados con la terminología que caracteriza los textos escritos en español o en su primer idioma. Por tanto, las palabras como en una frase, una pregunta, las mayúsculas y puntuación pueden ser conceptos nuevos para estos alumnos.

Alternativamente, puede que alguno de estos estudiantes hable lenguas que no están escritas o que no lo hayan estado por mucho tiempo, por lo que es posible que no existan las palabras que describen textos en estos idiomas.

«Aunque muchos —probablemente la mayoría— de estos alumnos hablen otros idiomas, lo que significa que han aprendido a usarlos de manera funcional sin ningún tipo de reglas».

Las actividades prácticas (p.ej. actividades que vayan más allá de escribir sobre papel) ayudarán a reforzar la destreza escrita de los estudiantes ya que inicialmente desarrollan la percepción del lenguaje escrito. Teniendo en cuenta que el estilo de aprendizaje predominante en algunos alumnos es visual, en otros, auditivo, y en otros kinestésico, las actividades prácticas escribiendo letras pueden servir de ayuda para alcanzar a los alumnos kinestésicos y, a su vez, hacer que sirvan como precursores (o actividad suplementaria) en la práctica de la escritura a lápiz.

Una actividad adicional para ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos con una herramienta de escritura puede ser colorear, recomienda Schwarz (2008). Aunque hacer que una clase de adultos coloree pueda sonar muy infantil, hay libros para colorear diseñados específicamente para niños mayores (por ejemplo, algunos ricos en detalles de dibujos de museos) que otorgan la práctica necesaria para desarrollar las habilidades motrices necesarias a la hora de escribir letras.

Spiegel y Sunderland (2006) sugieren que otra forma de estimular la percepción del lenguaje escrito es comenzar por el nombre de cada alumno. Se puede preguntar a los alumnos por el significado de su nombre, quién se lo puso, y por qué se lo pusieron. Entonces, los alumnos pueden centrarse en aprender a escribir sus nombres en español; también se pueden señalar las letras que se parezcan—por ejemplo, la h y la n en el nombre Khan.

A medida que los alumnos se familiarizan con la lectura y la direccionalidad del inglés, se deben diseñar los documentos usados para que les sean fáciles de leer, por ejemplo, con una fuente de mayor tamaño, doble espaciado o mucho espacio en blanco.

Dibujar una línea roja en el margen izquierdo también puede ser práctico para ayudar a que el alumno se concentre en la direccionalidad. Hay que tapar cualquier otro texto, si es posible, que se pueda encontrar en la clase (por ejemplo, textos que otro profesor que utilice esa misma clase haya dejado escritos en la pizarra) con un trozo grande de papel cartón, para así evitar distracciones visuales cuando los alumnos estén leyendo de la pizarra. Se recomienda también descansar brevemente de leer y escribir de vez en cuando para prevenir la vista cansada y así poder practicar la oralidad.

### **Aprendiendo el alfabeto**

En muchos países de habla inglesa, es la norma enseñar el alfabeto en los inicios de la enseñanza de la alfabetización. Puede que esto no ocurra en otros países en los que la enseñanza del alfabeto se retrase hasta que la vista del alumno pueda leer más de 300 palabras. Este es el caso de Holanda. Enseñar o no el alfabeto nos lleva al debate sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua en sí y el basado en la enseñanza de la fonética (problema al que alude el artículo de la doctora Patsy Vinogradov). Algunos países usan un enfoque equilibrado, combinando ambas posturas, como sugería la doctora Vinogradov. Sin embargo, usted deberá hacer aquello que crea que es correcto o aquello que forma parte del

enfoque actual de su país. No obstante, en un determinado momento de la enseñanza de la alfabetización tendrá que exponer a sus alumnos al alfabeto. En los próximos apartados le proporcionaremos diferentes actividades que puede usar para hacer esto.

Los alumnos deben recibir una copia del alfabeto que puedan consultar y estudiar. Esta puede ser tan simple como una hoja de papel que enseñe el alfabeto tanto en letras mayúsculas como en minúsculas. Dependiendo del programa, usted puede incluso crear un cuadernillo de referencia para información sobre el alfabeto para los alumnos, de manera similar al cuadernillo Read and Write creado en el Arlington Education and Employment Program (REEP). El cuadernillo ofrece una página del abecedario en letras mayúsculas seguidas de minúsculas.

Las consonantes aparecen en negro y las vocales en rojo. El cuadernillo proporciona ejemplos de vocales junto a imágenes visuales (por ejemplo, una araña y una pala para la letra a) —un componente importante para ayudar a los alumnos con la correspondencia sonido/símbolo. El cuadernillo también enseña las consonantes, dando la oportunidad a los alumnos de rodear una letra unas pocas veces en una cadena de letras al azar (es decir, emparejamiento de letras) y luego escribir cada palabra unas pocas veces en líneas de práctica. Los últimos ejercicios dentro del cuadernillo presentan letras tanto en mayúscula como en minúscula. De manera en la que el cuadernillo avanza, los alumnos emparejan palabras cortas que parecen iguales —por ejemplo, ven la palabra pan y luego deben rodear dónde la palabra aparece otra vez entre estas opciones: par, rap, pan, par, pan, pon, pan.

### **El Bingo del alfabeto y las fichas**

Otra forma de practicar el alfabeto es con el *Bingo del alfabeto*. Usted puede hacer fácilmente un juego del Bingo del alfabeto con tarjetas plastificadas con forma de cuadrícula. Mire un ejemplo del Bingo del alfabeto y el Bingo de las palabras de REEP. Los alumnos pueden usar monedas, garbanzos o como marcadores de posición de las cartas o incluso rotuladores de borrado en seco. Además de los profesores que cantan las letras, los alumnos pueden formar parejas o grupos pequeños para cantar las letras. El Bingo del alfabeto (y el Bingo de las palabras, el cual puede usar una vez que los estudiantes estén más cómodos con el alfabeto) es una manera divertida de aumentar el reconocimiento visual e impulsar la conciencia sonido/símbolo.

Las fichas del alfabeto tienen diversidad de usos para enseñar alfabetización. Puede usarlas para la práctica general del alfabeto o para juegos donde los alumnos hacen una secuencia de letras. Por ejemplo, las fichas están mezcladas, y cada alumno coge una letra diferente. Los alumnos deben alinearlas en el orden correcto de las letras. O, si los alumnos están sentados, pueden cantar las letras en el orden correcto basados en la carta que tienen. Si pueden deletrear palabras, usted puede dictarles una palabra y las personas que tienen las letras correctas pueden alinearlas todas juntas.

### **El uso de canciones**

Las canciones son siempre una manera divertida de aprender español, y estas atraerán especialmente a sus alumnos destinados a un aprendizaje auditivo. Una vez que los alumnos se familiarizan con el alfabeto, practicar una canción puede ayudarles a reforzar lo que han aprendido.

## **Métodos kinestésicos para ayudar a los alumnos a aprender letras y palabras**

Estos incluyen dejarles formar letras de papel de lija, arcilla para modelar o cuerda o con la ayuda de letras magnéticas. Los alumnos incluso pueden formar letras y palabras en el aire con sus dedos o tocar con los pies letras y palabras en papeles pegados al suelo: dos buenas maneras de reducir el estrés. Otra idea es dejar a sus alumnos que lancen una bola de papel a las palabras o letras pegadas por las paredes del aula o el lugar en el que esté enseñando.

### **Escritura manual sin lágrimas**

Un programa llamado *Handwriting Without Tears* [traducido «Escritura a mano sin lágrimas»] se centra en la competencia de la escritura a mano y adopta un enfoque kinestésico para ayudar a los alumnos a aprender cómo escribir el alfabeto.

Aunque *Handwriting Without Tears* está orientado para niños en edad de estar en el colegio, es un recurso en potencia para estudiantes LESLLA. Por ejemplo, el programa comercializa objetos didácticos de lana como líneas curvas o rectas que los alumnos pueden usar para formar letras. El programa enfatiza las prácticas manuales de letras haciendo frente a copiarlas de manera repetitiva, y en EEUU, su uso está ampliamente difundido desde preescolar hasta clases de quinto grado.

Para una demostración del enfoque de *Handwriting Without Tears* vea el siguiente video de YouTube donde se prueba el producto con niños.

<https://www.youtube.com/watch?v=7QHop5ihZUE>

### **Ejemplos de actividades**

Esta sección le presentará ejemplos de actividades que ayudarán a los estudiantes LESLLA a aumentar su facilidad con el uso de utensilios de escritura y a reforzar el reconocimiento visual de letras y, finalmente, de palabras. A nivel práctico, algunas actividades de conciencia de la palabra escrita pueden parecer repetitivas, pero proporcionan la práctica necesaria con el uso de un útil de escritura, así como práctica con letras y palabras nuevas. De nuevo, considere los temas que están estudiando en clase (explicados en los apartados anteriores), ya que pueden proporcionar un contexto para las letras y palabras que usará en las siguientes actividades. Dése cuenta de que, aunque muchas de las actividades se centran en el reconocimiento de las letras, puede adaptarlas para el reconocimiento de palabras a medida que el conocimiento y las habilidades de sus alumnos progresen.

#### **Trazar/Conectar los puntos**

Los alumnos tienen modelos de letras en papel para trazar. Cada letra está dibujada con líneas discontinuas que los alumnos deben unir (piense en los modelos de letras para trazar que puede encontrar para niños pequeños). El concepto es el mismo para unir los puntos. Los alumnos formarán letras representadas con una serie de puntos. Estas actividades son particularmente buenas para alumnos que necesitan más práctica mecánica con un lápiz.

#### **Copiar letras**

Los alumnos copian una serie de letras de la pizarra o de su folio. Es un buen ejercicio para los principiantes, pero recuerde que copiar puede llevarles mucho tiempo. Reduzca al máximo el texto que tengan que copiar, y déles tiempo suficiente para copiarlo.

### **Pizarras blancas que se pueden borrar**

En vez de que los alumnos lo copien todo en papel que puede acabar en la papelera al final de la clase, muchos profesores están usando pizarras blancas tamaño carta y que se pueden borrar. Lo que usted haga normalmente con sus alumnos en la pizarra grande, sus alumnos pueden hacerlo en sus pizarras. Son fáciles de llevar y de compartir. Para clases sin pizarra o si está trabajando con alumnos en sus casas puede ser de gran utilidad. Algunas de ellas tienen renglones en un lado, lo que supone un plus para aquellos alumnos que están intentando dominar la escritura sobre líneas. Las Pizarras Blancas Estimulan el Aprendizaje del Alumno proporciona algunas ideas para usarlas. Otros usos pueden ser:

- Pruebas de ortografía (se leen las palabras en voz alta y cada alumno la escribe en su pizarra)
- Las respuestas de pruebas de comprensión oral (los alumnos pueden enseñar sus respuestas y hablar sobre ellas)
- Juegos (anagramas, cuentas atrás [los alumnos muestran la palabra más larga], escribir palabras que empiecen por una determinada letra)
- Hacer un dibujo mientras que otro alumno lo describe
- Escritura colaborativa
- Primeros pasos del Enfoque de la Experiencia Lingüística (lluvia de ideas)

### **Asociar las letras**

Los alumnos deben asociar dos letras o dos palabras iguales de entre varias opciones. Si sus alumnos no saben escribir letras o palabras, pueden practicar uniendo formas, como círculos y cuadrados. Sus palabras deben ser palabras que vean frecuentemente, como las palabras que ven en formularios (por ejemplo, NOMBRE y APELLIDOS).



## **Dictado de letras**

Dos alumnos (o el profesor y el alumno) trabajan juntos. La primera persona dice el nombre de la letra, especificando si es mayúscula o minúscula. La segunda persona encuentra esa letra en una lista de tres o cuatro opciones diferentes en su hoja y la rodea. Esto ayuda a los alumnos con el reconocimiento visual y la correspondencia entre sonido y símbolo. Cada pareja de alumnos podría recibir dos hojas de diferente color – un color para la persona que lee las letras en voz alta y otro color para la persona que encontrará las letras.

## **Hacer un diccionario de imágenes**

Muchos profesores están poniendo la tecnología en manos de sus alumnos y dejándolos crear su propio diccionario de imágenes. Los alumnos hacen fotos de la representación gráfica de las palabras que están aprendiendo y luego las copian debajo de las imágenes. Aparte del trabajo manual que esto aporta a los alumnos LESLLA, también les ofrece un orden para los diccionarios de imágenes, que a veces tienen demasiadas representaciones visuales en una sola página para los estudiantes LESLLA, que generalmente necesitan páginas limpias y vacías.

## **Cuando los alumnos tienen problemas**

Puede que algunos de sus alumnos LESLLA que tengan muchos problemas con la escritura también lo tengan difícil con otras actividades. En este caso, quizá quiera considerar trabajar como un escriba para estos alumnos a la hora de la práctica. Si tiene un voluntario o ayudante, podrían trabajar como escriba para los alumnos que tengan una mayor destreza a la hora de escribir. El trabajo en grupo también les proporciona a los alumnos que se cansen de escribir la posibilidad de hacerlo por turnos.

## **Conclusión**

En esta sección, usted ha aprendido a desarrollar la conciencia del texto de sus alumnos, tanto en un contexto significativo relacionado con un tema, como por medio de una útil «práctica con el lápiz». Cuando sus alumnos LESLLA estén aprendiendo a leer y escribir, la conciencia del texto es una destreza tan importante como la correspondencia entre sonido y símbolo. Ha aprendido por qué el acto físico de escribir puede ser difícil para sus alumnos no alfabetizados. Estos párrafos le han dado algunas ideas disponibles para ayudar a los alumnos a practicar las habilidades motoras que necesitan para escribir. También se le han ofrecido algunas formas de enseñar el abecedario, seguido de actividades para ayudar a sus alumnos a practicar letras y palabras.

Esperamos que esta sección se ha ayudado a darse cuenta de algunas dificultades que tienen que afrontar sus alumnos cuando están aprendiendo a leer y escribir; al mismo tiempo, también se le han ofrecido más herramientas para enseñar a este singular grupo de estudiantes.

A continuación hablaremos sobre la correspondencia sonido-símbolo.

## Referencias, páginas web y recursos adicionales

Alphabet Bingo:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/bingo.pdf>

Alphabet Chant:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/song.pdf>

Assuring Success for Non/Preliterate Adult ESOL Learners:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>

Burt, Peyton, & Schaetzel (2008):

<http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html>

Frank, Marn, ATLAS Literacy & STAR Coordinator, and Hmong American Partnership ESL Teacher. The Beginning Alphabet Test and Tools (BATT):

<http://www.englishcodecrackers.com/beginning-alphabets-tests-and-tools.html>

Handwriting Without Tears: <http://www.hwtears.com/hwt>

Lindeman Wong, Betsy (2009) Types of Literacy Activities:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/litactivities.pdf>

Lovrien Schwarz, Robin (2008) Assuring Success for Non/Preliterate Adult ESOL Learners:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>

Peppercorn Books: <http://www.peppercornbooks.com/catalog/>

Read and Write booklet Arlington Education and Employment Program (REEP)

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/reephandwriting.pdf>

Spruck Wrigley, Heide (2008) Posting on the National Institute for Literacy's English Language Listserv:

<http://lincs.ed.gov/pipermail/englishlanguage/2008/002515.html>

Vinogradov, Patsy (2008, p2):

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/vinogradov.pdf>

Whiteboards Stimulate Student Learning:

[http://www.educationworld.com/a\\_lesson/lesson/lesson251.shtml](http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson251.shtml)

Wrigley & Guth (1992):

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/BringingLiteracytoLife.pdf>

## La correspondencia sonido-símbolo

La correspondencia sonido/símbolo —también conocida como habilidades auditivas, conciencia fonológica, o incluso fonética— se refiere a la habilidad de alguien para conectar ciertos sonidos con ciertas letras. Esta habilidad se encuentra dentro de la llamada *conciencia fonológica*, o la habilidad para distinguir algunas partes abstractas de las palabras, es decir, las

sílabas y sus inicios y rimas y las unidades fonológicas más pequeñas, los fonemas, y el conocimiento de cómo todo ello junto da lugar a las palabras. La conciencia fonológica es la conciencia del comportamiento de los sonidos. La conciencia grafonémica es la habilidad de conectar los sonidos con las letras. Aquí lo haremos de manera más sencilla y hablaremos de la correspondencia sonido/símbolo.

Aunque a nivel educativo, a menudo se integran actividades para promover la correspondencia sonido/símbolo con actividades de habilidades escritoras, hemos separado las dos habilidades en este curso para señalar dificultades concretas que presenta cada tarea a los estudiantes de LESLLA.

La correspondencia sonido/símbolo puede ser un concepto difícil para los estudiantes de LESLLA. El experto en ESOL Robin Lovrien Schwarz (2008), en su presentación en la Comisión para la Conferencia de Educación Básica de Adultos (COABE), enumera aspectos de los que los estudiantes pre-alfabetizados (incluidos los niños) no son conscientes, o no suficientemente conscientes: cómo los sonidos del discurso se representan por medio del texto o por palabras individuales en oraciones; los sonidos individuales en las palabras; y los conceptos de sonidos iniciales, medios y finales; similitudes y diferencias entre los sonidos.

En los puntos mencionados arriba, es importante que señalemos que existen diferencias entre las diferentes lenguas. En inglés, los sonidos para los símbolos individuales pueden variar, dependiendo del lugar en el que se encuentran en la palabra, la adición o la ausencia de otros símbolos/letras, la función gramatical, y el significado. Sin embargo, en otras lenguas como el holandés o el español, la relación entre los sonidos y los símbolos es más directa. Cada fonema es, por lo general, representado por un grafema. En holandés, *kat* (gato), *maan* (luna) y *kip* (pollo) tienen una pronunciación directa. Es posible que quiera pensar sobre la relación que existe entre sonidos y símbolos en su lengua. Para ver una comparación de los sonidos de diferentes lenguas puede visitar la página DigLin, un proyecto del programa europeo «Aprendizaje a lo largo de la vida» titulado «Profesor digital de alfabetización». La barra de sonidos para cada uno de los 15 ejercicios muestra dónde existen correspondencias sencillas y dónde múltiples. Hay muchos como estos para inglés.

Para acceder a la página, puede usar los siguientes datos:

Login: diglin

Contraseña: diglin

Las habilidades que necesitan aprender los estudiantes de LESLLA para leer y escribir, según Schwarz (2008), incluyen conocimiento de palabras individuales a nivel de la oración, seguido del conocimiento de fonemas internos en las palabras, la habilidad para manipular fonemas (por ejemplo: Juan Pardo frente a Puan Jardo), rimas avanzadas y repetición de palabras sin sentido.

Un fonema es la unidad abstracta y contrastiva más pequeña en una lengua que puede diferenciar significados; por ejemplo, el fonema /p/ en *pato* frente al fonema /g/ en *gato*. Los sistemas de escritura se basan en fonemas, no en sonidos. Se basan en unidades abstractas (fonemas) que se realizan como sonidos que pueden ser diferentes: la *b* de la palabra *abogado* no suena igual la *b* de la palabra *samba*, pero ambas realizan un solo elemento abstracto /b/. Dado que la escritura se basa en los elementos abstractos, tenemos una letra para varios sonidos.

Si alguna vez ha visto cómo aprenden a leer los niños, puede que note que tienen algunas de las habilidades emergentes que describe Schwarz (2008). Las actividades que promueven el conocimiento silábico, conocimiento del primer sonido (en la palabra), diferencia/similitud del sonido y las rimas ayudarán a los estudiantes de LESLLA no alfabetizados a desarrollar lo que se llama conciencia fonológica. Además, es importante desarrollar estas habilidades, al igual que los estudiantes aprenden a leer y escribir, porque no lo aprendieron de niños. Como los niños de preescolar, los adultos no alfabetizados encuentran más fácil el conocimiento de sílabas, la rima y la aliteración, que el conocimiento de fonemas.

### **El desarrollo del conocimiento sonido/símbolo en los alumnos**

Para dar una idea mejor de cómo integrar actividades del conocimiento sonido/símbolo en clase, se han reunido ejemplos usados en varias clases.

Los pósters alrededor de la clase que muestran ejemplos visuales de ciertos sonidos comunes (por ejemplo, fotos de un gato para el fonema /g/, fotos de un pato para el fonema /p/, etc.), son útiles para los estudiantes de LESLLA. Mire el punto 24 en la siguiente web:<https://sites.google.com/site/gloriadomene/materialdid%C3%A1ctico>. Puede que incluso quiera plastificar dichos pósters, en caso de que necesite anotar en ellos mientras da clase, siempre puede volver y borrar las notas para usarlo en el futuro.

Las actividades de combinar y clasificar dan a los estudiantes práctica al reconocer e identificar los sonidos en los pósters. Tenga imágenes adicionales que representen los sonidos en los que está trabajando. Después de suficiente práctica, los estudiantes pueden clasificar las imágenes basándose en el sonido de la consonante inicial o el sonido de la vocal. También puede introducir el concepto de igual y diferente haciendo que los estudiantes combinen sonidos que son iguales. Este tipo de actividades desarrolla habilidades en los estudiantes del siglo XXI que les permiten el tránsito al mundo laboral (clasificar, comparar y contrastar, etc.).

Los gestos para aprender los sonidos también ayudan a reforzar esos sonidos cuando se leen en papel. Por ejemplo, puede hacer que los estudiantes suban la mano hacia su garganta cuando pronuncian una jota, o tocarse los labios cuando pronuncian una b.

Puede ver una demostración relacionada con la enseñanza de los sonidos en inglés en <https://youtu.be/FXd8VFpofas>

El vídeo está en inglés, no obstante es fácil reconocer el método repetitivo que usa la profesora para que los alumnos, repitiendo nombres de estados, se den cuenta de que en todos ellos hay un elemento *a*.

### **El Enfoque de Experiencia Lingüística**

Se ha hablado del Enfoque de Experiencia Lingüística (EEL), y es otro método excelente para ayudar a los alumnos a desarrollar relaciones de sonido-símbolo, entre otras destrezas. EEL promueve escribir y leer haciendo uso de las experiencias personales de los estudiantes y del lenguaje oral. EEL implica que un alumno cuente sus experiencias personales a su profesor o a un ayudante de la clase, que transcribe lo que dice el alumno. Se usa entonces el texto creado para leer, el desarrollo del vocabulario, la pronunciación, e incluso actividades gramaticales.

A veces se usan en las historias EEL un tema común, pero cada estudiante cuenta su propia historia individual, por ejemplo, los estudiantes describen su trabajo. Otras veces, los estudiantes realizan actividades tales como viajes de estudios, y, con la ayuda del profesor, la clase escribe colectivamente una historia EEL acerca de la actividad. Otra idea es llevar a sus alumnos en viajes de estudios a la biblioteca local y a las cercanías de Washington DC, entre otros destinos. Se pueden hacer fotos en estas excursiones y después usarlas al día siguiente en clase para crear una historia EEL acerca de la experiencia. También puede hacer esto si cuenta con un grupo pequeño o un solo alumno, si es capaz de llevarlos a una excursión. Los estudiantes crean frases para describir las imágenes, que son entonces utilizadas para actividades prácticas posteriores, tales como leer, actividades de completar textos, actividades de gramática, actividades relacionadas con la fonética, actividades de secuencia, prácticas de diálogos, etc....

Se pueden usar las historias EEL en todos los niveles en las clases de enseñanza de segundas lenguas, y son una manera excelente de incentivar la motivación de los estudiantes y crear verdaderas clases que son acordes con la habilidad de los alumnos. Un soporte visual puede ser necesario y normalmente es una buena idea en las clases LESLLA. De hecho, algunas historias EEL puede que sean creadas basadas solamente en un soporte visual, por ejemplo, un alumno crea una historia basada en una foto.

A continuación, se muestran varios vídeos en inglés grabados en clases basadas en el enfoque de experiencia lingüística. No es necesario comprender el inglés para observar el comportamiento de la profesora y de los alumnos.

<https://youtu.be/8hd0mMAwHuk>

El vídeo sobre la *Construcción de Alfabetización con Lectores Emergentes* de Nuevos Horizontes Americanos es una excelente representación de este enfoque de la Experiencia Lingüística, así como todas las actividades que proponen la expansión de la historia (hablaremos más sobre este video en la sección de actividades de esta lección). Otros ejemplos y recursos para crear historias EEL están enumerados en la sección de Páginas web y otras fuentes al final de estos párrafos.

Otra manera de poner en práctica las historias EEL es hacer que los estudiantes LESLLA trabajen en ello en grupos para generar palabras o enunciados cuyo significado esté relacionado con una foto o con una serie de fotos que les han sido entregadas. Cada grupo lo habla entre sí y después escriben las palabras o frases que describen las imágenes. Trabajando en grupo los alumnos pueden generar un mayor número de palabras que si trabajasen de manera individual.

Es posible que en su clase pueda organizar actividades parecidas enfocadas al sistema de transporte público, el supermercado local, o la escuela infantil.

Si la clase se centra en la sanidad, puede que quiera usar las historias en imágenes disponibles online en *Picture Stories for Adult ESL Health Literacy* de Kate Singleton. Éstas son maravillosas fotos que crean historias simples para que los alumnos añadan sus comentarios, basados en su experiencia. Pueden desarrollarse muchas actividades que usan palabras producidas por los alumnos.

Las tarjetas están en inglés, pero tienen muy poco texto y pueden adaptarse perfectamente al español.

También puede mirar historias más largas en español en este enlace:

<http://wpd.ugr.es/local/sosinski>

### **Usando los libros de texto**

Puede que en su programa usted tenga un manual habitual de su centro y un diccionario pictográfico. Aunque aquí no se aboga por ningún libro de texto en particular, recomendamos que mire el manual *Contrastes*. Se trata de un método de alfabetización fundamentado y comunicativo, que no parte de letras, sino de palabras vistas en un contexto.

Puede leer su presentación aquí: <http://cepercehel.blogspot.com.es/2011/10/contrastes-metodo-de-alfabetizacion-en.html> Siga las instrucciones para solicitar una copia gratuita de este material al Ministerio de Educación.

Otro ejemplo de libro de texto para la alfabetización en inglés sería el llamado *Sam y Pat* (Hartel, Lowry and Hendon, 2006). La serie de *Sam y Pat* se adapta a los alumnos LESLLA en Norteamérica (aunque hay profesores que lo usan en otros países de habla inglesa). Es una colección de historias que siguen una secuencia de habilidades fónicas. Las historias del libro se centran en Sam y Pat, un matrimonio y los diferentes desafíos a los que tienen que enfrentarse. Según la introducción del libro, la secuencia fónica que se sigue ha sido adaptada para los alumnos de inglés como segunda lengua que tienen dificultades para pronunciar algunas palabras. El libro presenta una gramática simplificada, palabras y temas.

Una historia que puede servir de ejemplo extraída de este libro *Sam y Pat Libro 1* (2005) es la siguiente. Está incluida en la unidad 11: Pat hace la compra el sábado.

Pat compra los sábados.

Hoy tiene que comprar huevos, leche y pollo.

Tiene que conseguir jamón para la comida del domingo.

Las patatas fritas están de oferta. Seis bolsas por 1 euro.

La gaseosa está de oferta. Un pack de 6 cuesta 2 euros.

Pat compra un pack de 6 gaseosas.

Las patatas no son buenas para Sam.

Sam está demasiado gordo.

Pat devuelve las patatas y las gaseosas.

Como se habrá dado cuenta, algunos sonidos se repiten, como comprar/gaseosa y Sam/Pat. La unidad continúa con 5 actividades de comprensión, de vocabulario y de escritura.

Observará que la historia tiene líneas numeradas al lado de cada oración. El libro 1 comienza con historias de 10 líneas y termina con historias de 20. Como los alumnos van progresando a través de la práctica de las historias, los profesores o voluntarios pueden reescribir los textos en prosa para que los alumnos tengan la experiencia de leer un párrafo con apariencia más normal.

### **Enunciados en tiras de papel**

Al usar palabras y frases conocidas, se pueden realizar enunciados en tiras de papel. Se escriben enunciados en un trozo de papel. Corte cada palabra individualmente (puede querer incluso separar cada signo de puntuación), y luego sujételos con una goma. Los estudiantes pueden trabajar juntos para reconstruir el enunciado. Cuando realice esta actividad, no se sorprenda al ver abundancia del trabajo en equipo y mucha práctica de pronunciación/sonido mientras los estudiantes intentan discernir si suena correcto. Se suele dar a los grupos de estudiantes de tres a cuatro enunciados en los que trabajar.

Los enunciados en tiras de papel dan a los estudiantes una eficaz práctica del orden de las palabras y la pronunciación. También ayuda a potenciar la confianza del estudiante puesto que, aunque en un comienzo tenga dudas respecto a un enunciado, con orgullo lo repetirán una y otra vez al haber determinado que su orden es correcto.

### **Encontrar la letra perdida. Encontrar el sonido correcto y escuchar canciones.**

Los estudiantes tendrán una hoja de papel con ciertas palabras ya aprendidas. Sin embargo, a cada palabra le falta la letra inicial. El profesor dice cada palabra y los estudiantes escriben la letra perdida. Esta actividad se puede convertir también en un dictado completo, en el que los estudiantes escriban la o las palabras que escuchen.

Otra actividad es dar a los estudiantes se les proporciona una lista con palabras de sonido similar (mencionar, por ejemplo, *pato* contra *gato*), y los estudiantes dibujan un círculo alrededor de la palabra que el profesor diga. En lugar de dibujar un círculo, los estudiantes pueden también poner puntos negros en la palabra que escuchen o incluso sostener una tarjeta con la letra P o G, dependiendo de la respuesta correcta.

Visite esta página y observe las actividades. Han sido diseñados para niños, pero son fácilmente adaptables y el principio didáctico es el mismo:

<http://www.actividades.websincloud.com/auditivavisual-lista0.html>

Los estudiantes de idiomas —incluidos los adultos— disfrutan de las canciones, y los estudiantes de LESLLA no son una excepción. Con los estudiantes de LESLLA, quizás quieras centrarte menos en enseñar todas y cada una de las palabras en una canción y centrarte más en la práctica oral de la tensión, ritmo y la rima dentro de melodías particulares.

### **Conclusión**

Hemos enfocado esta sección en cómo ayudar a sus estudiantes a construir la conciencia fonológica, es decir, establecer la correspondencia sonido/símbolo. Las actividades para construir correspondencias sonido/símbolo incluyen, por ejemplo, usar fichas para la práctica fónica, el enfoque de experiencia lingüística, tiras de frases o palabras que deben juntar, ejercicios de pares mínimos y canciones. Solo son ejemplos de simples pero efectivas maneras de construir una correspondencia sonido/símbolo. La correspondencia sonido/símbolo se trabaja conjuntamente con la conciencia de texto, un concepto que hemos visto en la sección 3.

Frecuentemente, actividades efectivas para la correspondencia entre sonido y símbolo incluyen prácticas integradas de lectura, escritura, diálogo y de escucha.

Referencias, páginas web y otros recursos

Aquí encontrará páginas web que podrá visitar y que están relacionadas con los contenidos. Son también excelentes recursos que podrá usar en el futuro.

50 Story Boards: Six Pictures Tell a Story - Available at Canadian Resources for ESL: <http://www.eslresources.com/>)

Haffner, Ann (2005). Talk of the Block. New Reader's Press: <http://www.newreaderspress.com/Items.aspx?hierId=0310>

Ligon, Fred and Elizabeth Tannenbaum, and Carol Richardson Rodgers (1990). Picture Stories: Language and Literacy Activities for Beginners

Ligon, Fred and Elizabeth Tannenbaum, and Carol Richardson Rodgers (1992). More Picture Stories: Language and Problem-Posing Activities for Beginners

Marn Frank, ATLAS Literacy & STAR Beginning Alphabetics Tests and Tools (BATT) developed by: <http://atlasabe.org/resources/ebri/ebri-alphabetics>  
Coordinator [mfrank06@hamline.edu](mailto:mfrank06@hamline.edu) Kristin Perry, Hmong American Partnership ESL Teacher and ATLAS, Hamline University, 2015. Lessons 2-4, pages 31-33.

Minnesota Literacy Council's ESL Story Bank: [http://mnliteracy.org/sites/default/files/pre-beginning\\_esl\\_story\\_bank.pdf](http://mnliteracy.org/sites/default/files/pre-beginning_esl_story_bank.pdf)

Minnesota Literacy Council's Pre-Beginning ESL Curriculum: <http://mnliteracy.org/tools/curriculum-lesson-plans/pre-beginning-esl>

Vinogradov, Patsy and Astrid Linden (2008). Neighbourhood Unit from Principled Training for LESLLA Instructors, Presentation at the 2008 LESLLA Conference.

Simply Cracking Good Stories: <http://simplycrackinggoodstories.wordpress.com/>  
Cracking Buenas Historias: <http://wpd.ugr.es/~sosinski/>

Canciones

[https://youtu.be/\\_OKhriqu\\_DI](https://youtu.be/_OKhriqu_DI)

<https://youtu.be/vrZf3vRHmkw>

[https://youtu.be/NB8mZMEo\\_6k](https://youtu.be/NB8mZMEo_6k)

### **Estrategias multinivel**

Los contenidos de esta sección están orientados a tratar el asunto de las clases multinivel, en las cuales encontramos alumnos de diferentes niveles.



## Las clases multinivel

La definición adecuada del nivel de la clase de ESOL puede que no tenga nada que ver con lo que en realidad se ve en una clase. Por ejemplo, puede tener una clase de nivel intermedio bajo, normalmente B1, con algunos alumnos que pueden hablar español relativamente rápido, pero aún tienen habilidades débiles o no existentes en lectura y escritura. Puede tener otros alumnos cuya lectura y escritura muestren un buen dominio de la estructura y gramática españolas, pero cuyas habilidades para hablar no estén todavía bien desarrolladas. ¡El desafío como profesor es conocer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos!

Incluso si tiene una clase exclusivamente LESLLA, encontrará una diversidad que puede hacer que su clase sea multinivel. Algunos alumnos quizás no sean LESLLA de por sí, es decir, pueden haber tenido una educación adecuada, pero pueden haberse quedado atrás o haber tenido dificultades de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta que estas tres alumnas son representantes de nuestros alumnos: Celine es una mujer marroquí de 59 años que empezó sus clases de inglés partiendo de un nivel 0 de inglés (tampoco francés) y solo contaba con dos años de educación en árabe. Ha hecho enormes progresos y es capaz de escribir lentamente y leer en cierto modo.

Fátima es de Afganistán y no tiene formación alguna. Sin duda, estará en la clase principiante por mucho tiempo, pero está avanzando y ahora sonríe cuando viene a clase. Parece haber alcanzado un buen control del lápiz y de la formación de letras. La asociación sonido-letra se está desarrollando un poco más lentamente. Le gusta copiar palabras y preguntas de la pizarra, aunque sea un proceso muy lento.

Pavarti es de la India y habla hindi. Tiene poco que decir, pero sí que tiene cierta familiaridad con el vocabulario inglés, aunque tiene problemas con la letra de imprenta y la lectura. No quiere venir a clase, pero viene por insistencia de su marido. Es reacia a participar y eso es lo que necesita para aprender inglés. Probablemente sería la mejor de la clase de entre sus compañeros de nivel.

Piense sobre las descripciones de arriba. ¿Se parecen a las de alguno de sus alumnos? ¿Qué estrategias diferentes podrían necesitar usar los profesores para enseñar a estos alumnos que comparten clase con aquellos que no tienen tantos problemas con la lectura y la escritura?

Para dirigir correctamente clases multinivel, necesitará conseguir un buen conocimiento de los antecedentes, necesidades, habilidades, intereses y metas de sus alumnos (Wrigley & Guth, 1992). Ya se ha hablado de esto en una sección anterior. Las actividades que use deberían dar a todos los estudiantes la oportunidad de resaltar sus puntos fuertes. Todos los alumnos también deberían tener tiempo en clase para el autoaprendizaje.

Para ello, aquí se tratarán algunos posibles modelos de clase para trabajar con alumnos LESLLA, incluyendo clases pull-out (en las que los alumnos se sacan de la clase para hacer actividades) o clases especiales para este tipo de alumnos. También daremos algunas ideas para dirigirse mejor a las necesidades de los alumnos LESLLA si una clase especial no es posible. Esta sección también sugerirá varias estrategias de grupo y proyectos que son apropiados para clases de varios niveles.

### **Pull-out (grupos aparte) / Clases especiales o grupos pequeños**

Hay algunas ventajas definitivas para mantener un grupo separado de estudiantes LESLLA dentro de su programa. Incluso como habrá diversidad dentro de una clase, los conceptos que abordará –el alfabeto, el conocimiento de la letra de imprenta, y la correspondencia sonido-símbolo– será mejor personalizarlos para sus alumnos. Puede centrarse en conocer a los alumnos con su específica base de conocimiento, frente a introducir gramática y otros conceptos que pueden seguir siendo desconocidos para ellos (Schwarz, 2009). También esto hace más fácil la planificación de la clase, ya que una clase de varios niveles requiere siempre tiempo extra de planificación.

Muchos programas puede que tengan una clase principiante multicontenidos donde se incluyen todos los alumnos que simplemente estén aprendiendo a hablar el idioma –una parte de estos alumnos serán generalmente alumnos LESLLA.

Sin embargo, otros programas reconocen que los desafíos de alfabetización pueden ocurrir en casi cualquier nivel de competencia, así que están comenzando a ofrecer clases para alumnos cuyo nivel de habla es más alto pero cuyas habilidades de escritura necesitan apoyo extra.

Si tiene una clase de varios niveles, puede usar un asistente de clase o incluso un voluntario para que conozca a sus alumnos LESLLA y analice las habilidades que necesitan para practicar específicamente en ciertos momentos durante su clase.

Otra opción podría ser lo que en EEUU se llaman «clases pull-out» (clases de apoyo externo). Los alumnos son sacados de sus clases normales y enseñados por voluntarios preparados que aportan instrucción centrada en la alfabetización durante media hora cada día a pequeños grupos de alumnos LESLLA de niveles similares.

Una típica clase de apoyo externa (pull-out) incluirá práctica con fonética y alfabeto y uso de un libro de texto como *Sam and Pat* (Hartel, Lowry y Hendon, 2006). A los voluntarios se les dará un plan de clase para que sepan qué cubrir en cualquier sesión dada, y los voluntarios informarán a los demás sobre qué se ha cubierto. Estas clases de apoyo no solo proporcionan tiempo para una determinada formación, sino que también pueden ser impulso para la confianza de los alumnos gracias a la propuesta de actividades que pueden completar.

### **Cuando una clase especial no es una opción**

Las clases externas, como aquellas utilizadas en el programa de trabajo, no son una opción para todos los programas. En estos casos, tendrá que volverse un poco más creativo para conocer las varias necesidades individuales de sus alumnos.

Una opción es tener tiempos durante la clase cuando todo el mundo trabaja en la misma actividad y después tener otros tiempos cuando los alumnos están trabajando con sus desafíos individuales. Por ejemplo, podría tener un momento específico en clase cuando escribir es el centro de atención; algunos alumnos quizás estén copiando letras o escribiendo sus nombres, mientras que otros estarán escribiendo historias personales cortas.

Otra idea es que, cuando haga actividades de todo el grupo, puede hacer un seguimiento con actividades de pequeños grupos donde los alumnos de habilidades similares están agrupados juntos. Tener dos o tres actividades funcionando en la clase podría tomar algún tiempo de preparación extra, pero si crea los materiales una vez, puede reutilizarlos una y otra vez

(Florez, 2007). Florez también recomienda plastificar materiales de clase para que su reutilización sea fácil.

Por otro lado, hay algunas ventajas de tener alumnos trabajando en grupos mixtos de habilidad. Los alumnos más avanzados pueden ayudar a los menos competentes a mejorar sus habilidades a través del aprendizaje por pares. Mezclando sus estrategias de grupo de cuando en cuando también previene que los alumnos menos competentes no se sientan estigmatizados como «alumnos lentos» (Wrigley & Guth, 1992). Además, dependiendo de la actividad, los alumnos que están teniendo más dificultad con la lectura y escritura podrían encontrar otras maneras de destacar, como con la narración oral, la toma de fotos o el dibujo.

Además, otra idea para dirigir las clases de varios niveles con alumnos que han mezclado las habilidades de hablar y escribir es el concepto de Listening (escuchar), Reading/Writing (leer/escribir), y las sesiones de aula, tal como las describe Noa Sadan (2007):

Nuestra solución era dividir el tiempo de clase en Listening, Reading /Writing, y «Sesiones de aula (Homeroom)». En las sesiones de aula, todas las habilidades están integradas, pero la mayor concentración está en la comunicación oral. Los alumnos estaban contentos porque todas sus necesidades de aprendizaje se conocían y los profesores estaban felices porque tenían que llegar a enseñar tres diferentes niveles durante el día... Este modelo probablemente funciona mejor cuando se tienen tres clases funcionando simultáneamente, pero podría ser adaptado para dos clases también.

Bajo este modelo, los alumnos irían a las clases de escucha y lecto-escritura que mejor se adaptaban a sus niveles de competencia mientras que vendrían juntos a las «sesiones de aula».

Algunos profesores encuentran éxito en dirigir clases de varios niveles con el uso de puestos de trabajo, donde pequeños grupos de alumnos se alternan entre tres o cuatro actividades durante un cierto periodo de tiempo de clase. Leerá más acerca de los puestos de trabajo más tarde en esta sección.

Finalmente, los centros de alfabetización dan a los alumnos la oportunidad de acceder por sí solos a materiales de aprendizaje que ellos creen que necesitan más. Los centros de alfabetización son normalmente rincones de lectura donde los alumnos pueden ojear libros, revistas, periódicos, cupones, historias, pósteres, fotos y otras cosas (Wrigley & Guth, 1992). Sin embargo, al crear hojas especializadas e instrucciones, los centros pueden poner en práctica actividades de conciencia fonológica. Si es posible, podría querer tener un ordenador disponible para los alumnos para el acceso al material electrónico del centro de alfabetización.

### **Posibles modelos para una clase de varios niveles**

Una idea dinámica para su clase LESLLA es el uso de puestos de trabajo. Bajo este modelo, tres o cuatro pequeños grupos de estudiantes trabajan en diferentes actividades al mismo tiempo. Dependiendo del funcionamiento de la clase y de la actividad, usted quizá tenga estudiantes inactivos para completar todas las actividades. O quizá tenga estudiantes que continuarán su trabajo en una actividad particular del grupo que ayuda para conocer sus necesidades de aprendizaje y habilidades.

Por ejemplo, usted podría tener un pequeño grupo de alumnos que practiquen con oraciones en tiras de papel, mientras que otro grupo practica la pronunciación de algunas palabras a partir de su diccionario. Uno o dos alumnos podrían usar tarjetas con el alfabeto y otros copiar oraciones de la pizarra.

Mientras los alumnos trabajan, usted puede controlar a los diferentes grupos y responder sus preguntas y comprobar su progreso y comprensión. Es más que probable que descubra que la clase está ocupada y es dinámica mientras que los alumnos se centran en sus desafíos de aprendizaje específicos durante ese periodo en sus grupos de trabajo.

Aunque planificarse para los grupos de trabajo y modelos de clases similares indudablemente lleva más tiempo y esfuerzo por su parte, será recompensado por una clase más intensa, una mayor confianza del estudiante y la comodidad en el hecho de que usted pueda reutilizar sus planes de clase multinivel la próxima vez que enseñe bien ese nivel particular bien esa materia.

Reflexione: ¿Cree que algunas de las ideas expuestas arriba funcionarían con sus alumnos? Piense un poco sobre cómo esto podría ayudar en sus clases o con sus alumnos si tiene clases particulares.

### **Referencias, páginas web y recursos adicionales**

Frank, Marn, (2015) ATLAS Literacy & STAR Beginning Alphabetics Tests and Tools (BATT) developed by: Coordinator mfrank06@hamline.edu Kristin Perry, Hmong American Partnership ESL Teacher and ATLAS, Hamline University, Lesson 5, page 34-35: <http://www.englishcodecrackers.com/beginning-alphabetics-tests-and-tools.html>

Mathews-Aydinli, Julie and Regina Van Horne (2006). Promoting the Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do: [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/briefs/multilevel.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/multilevel.html)

Shank, Cathy and Lynda Terrill (1997) Multilevel Literacy Planning and Practice: <http://www.ncsall.net/index.php?id=453.html>

Vanegas, Carmen . Multilevel Classroom Model: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/vanegas.html>

Wrigley & Guth, (1992). Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf>

### **Evaluación**

Llegará un momento en el que tendrá que evaluar el progreso de sus alumnos. Esta evaluación podría ser para comprobar, por ejemplo, si están preparados para cambiarse a un nuevo nivel. También podría ser para cumplir los requisitos nacionales para medir sus progresos. O la evaluación podría servir exclusivamente para ayudarle a averiguar qué han aprendido y qué les queda por aprender.

Si está usando una prueba estandarizada, entonces el trabajo que debe hacer en crear las pruebas para medir el nivel de sus alumnos ya está hecho. Aunque estas pruebas tienen sus

críticas en cuanto al uso con estudiantes de alfabetización, suelen ser usadas por muchos programas.

Hay unos cuantos enfoques más allá de las pruebas estandarizadas y que puede usar para evaluar el progreso de sus alumnos. Puede que quiera usar una evaluación final que es más difícil de elaborar que unas pruebas limitadas basadas en la actuación de los alumnos. Estas últimas se usan a menudo para evaluar el dominio de las habilidades individuales y vitales. Las pruebas basadas en la actuación de los alumnos de manera prolongada o extendida acogen un rango mayor de su actuación.

Si elige diseñar las suyas propias, asegúrese de que la evaluación tiene un nivel apropiado, mide lo que ha sido enseñado y aprendido, y le posibilita evaluar el rendimiento teniendo en cuenta los objetivos de todos sus alumnos.

### **Utilizar una tabla para evaluar**

Otra opción es el uso de una plantilla de evaluación. Como se explica en «[Making It Real: Teaching Pre-literate Adult Refugee Students](#)» de Alysyan Croydon, puede aplicar una tabla que le permite registrar el progreso de cada estudiante individualmente (2005, p. 99).

Una tabla para cada estudiante incluiría las fechas para todas las reuniones de clase y los objetivos tratados en la misma. Puede tomar notas para indicar la finalización satisfactoria de ciertas actividades de clase y áreas donde los estudiantes puedan necesitar trabajo adicional. «Esta es una manera simple de compartir el progreso con sus estudiantes, también», escribe Croydon. «Puede mostrar cuánto saben en un día y señalar su progreso cuando haya revisado el material al día siguiente».

Si su centro de atención es cómo decidir que se ha realizado el suficiente progreso como para moverse a un nuevo nivel, hay algunas buenas fuentes que puede usar y adaptar del inglés al español.

Marianne Spiegel y Helen Sunderland (2006, p. 153) proporcionan una corta pero útil lista para medir el progreso en la comprensión lectora y la redacción de los aprendices de LESLLA. Empieza en la página 86. La lista de progreso de comprensión lectora incluye medidas como la lectura con orientación de izquierda a derecha, diferenciación de palabra y número, diferenciación de mayúscula y minúscula, y el conocimiento de las asociaciones básicas de los sonidos de las letras. En cuanto a la redacción, su lista incluye copiar/redactar un texto de una o dos líneas y copiar o escribir palabras propias. Croydon (2005) incluye en su libro un número de listas relacionadas con la evaluación, una de ellas con combinaciones de letras sonidos/símbolos específicos que los estudiantes de LESLLA deberían ser capaces de reconocer (ver la página 97).

Para medidas específicas de progreso para clasificar niveles, se puede revisar el Virginia Adult ESOL Content Standards (2008), que también tiene listas que puede usar y adaptar. Eche un vistazo al nivel «Beginning Literacy», recordando que los indicadores y criterios describen qué deberían ser capaces de hacer los aprendices para avanzar en su nivel.

Finalmente, tenga en cuenta que los estudiantes de LESLLA deben realizar mucho esfuerzo para ganar las competencias lectora y escrita que no obtuvieron (o no obtuvieron completamente) en su lengua materna. Por esta razón, hay una gran posibilidad de que sus

estudiantes de LESLLA necesiten repetir su nivel algunas veces antes de que avancen a un nuevo nivel.

### **Futura investigación**

Los profesores de LESLLA se han esforzado durante muchos años para decidir las mejores opciones con las que trabajar con aprendices alfabetizados. Estos aprendices están recibiendo al final más atención con una mayor variedad de libros de texto, materiales y materiales de formación de profesores. La formación de la asociación LESLLA, mencionada anteriormente en este curso, es un reflejo de la gran atención que reciben los aprendices de LESLLA.

Un estudio del gobierno federal de los EEUU centrado en los estudiantes de LESLLA. «La Evaluación del Impacto de la Enseñanza de Alfabetización en Aprendices Adultos ESL» es un proyecto de investigación nacional para comprobar la eficiencia de la enseñanza de la alfabetización para mejorar las competencias lectora y hablada.

El estudio fue promovido por el Departamento de Educación de EEUU del Instituto de Ciencias de la Educación y fue realizado por el Instituto Americano de Investigación y sus centros asociados.

El estudio incluyó la participación de 10 programas de educación para adultos y 1.800 neolectores inmigrantes adultos. Profesores y estudiantes fueron aleatoriamente elegidos y se les indicó que debían usar el libro *Sam y Pat* (Hartel, Lowry, & Hendon, 2006), en cinco o más horas de enseñanza de alfabetización por semana durante 15 semanas, o, como alternativa, podían seguir la enseñanza habitual de su centro durante la misma cantidad de tiempo. El estudio comprobaba si los aprendices adultos de LESLLA hacían progresos considerables en la lectura y la escritura cuando recibían la enseñanza específicamente de alfabetización y cómo llevaban a cabo los instructores la enseñanza basada en un método (p.e., el uso de *Sam y Pat*). El primer y último informe del estudio, «El Impacto de una Intervención en la Comprensión Lectora para Semi-analfabetos Adultos Aprendices ESL», fue publicado en diciembre de 2010.

### **Publicaciones sobre alumnos LESLLA**

Cada año la organización LESLLA organiza unas conferencias/simposio normalmente durante el verano o al principio del otoño. Cada dos años este simposio tiene lugar en un país de habla inglesa. Al año siguiente se celebra en un país de habla no inglesa como España, Holanda o Finlandia. Si desea tener una lista completa de estos lugares, visite <http://www.leslla.org/workshops.htm>. La universidad que acoge el simposio publica los artículos presentados y los pone a la venta en el siguiente simposio. Algunos de estos artículos pueden verse en la página de LESLLA y pueden descargarse. Hay una gran cantidad de investigación de valor relacionada con los asuntos LESLLA en cada volumen que se crea y es una valiosa fuente tanto para aumentar su conocimiento sobre el tema como para apoyar a los profesores en su día a día.

### **Desarrollo en el mundo**

Aquí tiene una breve lista de organizaciones y recursos que puede que le ayuden en su enseñanza.

Linguistic Integration of Adult Migrants (Integración Lingüística de los adultos inmigrantes) (LIAM) Consejo de Europa, Estrasburgo, Francia.

FIDE (francés, italiano y alemán), base en Bern, Suiza

Project IDEAL en Holanda. IDEAL es un programa para la integración social, que se basa en el método pedagógico participativo Themis, el cual se caracteriza por el uso de herramientas didácticas creativas y activadoras del sentido, un currículo semiestructurado y un enfoque lingüístico dual basado en la lengua materna.

Project ELMEGO: griego para padres inmigrantes

## **Tecnología**

Profesores, administradores y estudiantes igualmente han visto la importancia de usar tecnología en una clase de LESLLA. Aunque los beneficios de la tecnología puedan parecer obvios, algunas clases de adultos LESLLA pueden no estar todavía preparadas para el acceso a la tecnología. La cantidad de tecnología que se usa en una clase depende de numerosos factores, como el nivel de comodidad que tiene el profesor usándola en la instrucción y en el acceso físico a ordenadores, proyectores, etc. Sin embargo, la tecnología está por todas partes y si queremos dotar a nuestros estudiantes con las competencias (lingüísticas o de cualquier otra cosa) que necesitan para conseguir o mantener su trabajo, y participar en la sociedad (en las escuelas de sus hijos, por ejemplo) nuestra clase debería reflejar los más actualizados y mejores métodos. Además, aunque no puedan tener otros aparatos digitales propios, casi todos los estudiantes actualmente tienen *smartphones*. Quizás quieran preguntar a vuestros estudiantes cómo usan sus móviles, tal vez los estudiantes analfabetos son diestros en usarlos, incluso superando la alfabetización requerida. Como consecuencia de ello pueden necesitar menos apoyo para dominar las competencias informáticas básicas.

En Italia, la Fundación del Mundo Digital (FMD) lanzó en 2006 un proyecto llamado «Doble Código», para ayudar a los menores sin acompañamiento a usar la tecnología, especialmente a través de las redes sociales. Han tenido éxito en «La Fórmula de la Tercera Bienvenida» a la hora de implementar nuevas tecnologías, aprendizaje social y actividades para una integración completa.

Wrigley y Guth (1992) creen que los ordenadores pueden ser útiles en la clase de LESLLA. Los ordenadores pueden ser de gran ayuda para los aprendices que tienen problemas con la mecánica de la alfabetización. Las historias que han dictado o meticulosamente escrito pueden ser editadas con un procesador de textos y ser impresas, resultando en un «look profesional» que puede competir con papeles escritos por estudiantes más competentes.

Las plantillas para notas o cartas que son almacenadas en el ordenador, así como largos textos impresos, pueden hacer que el uso del ordenador sea más fácil para profesores y estudiantes. Puede ser una buena idea emparejar estudiantes cuando usan el ordenador, especialmente si estos poseen distintas competencias tecnológicas. Los profesores pueden emparejar estudiantes con una alta destreza tecnológica con aquellos que tengan una baja destreza. Estos pueden trabajar juntos y ayudarse los unos a los otros. Esto promueve un mayor diálogo, ya que el nivel de competencia tecnológica de los estudiantes puede ser muy diferente de su competencia lingüística, podría dar una oportunidad para destacar a algunos estudiantes que normalmente tienen problemas con el lenguaje.

También es útil tener ayuda extra (un voluntario, un ayudante de clase o un asistente tecnológico) cuando los estudiantes estén usando ordenadores, especialmente en las clases más con más alumnos.

Aunque todavía puede ser útil hacer a los estudiantes practicar sus habilidades con el teclado, que trabajen en un proyecto de PowerPoint como se mencionó en una sección anterior, y trabajen en páginas web del nivel apropiado, hoy en día el uso de la tecnología en clase significa mucho más que llevar a los estudiantes a una sala de ordenadores y tenerlos trabajando en los ordenadores (practicando en páginas web, practicando la escritura por ordenador). Si es posible, tanto los profesores como los estudiantes deberían estar usando la tecnología para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

La tecnología es una herramienta de enseñanza, al igual que un bolígrafo, un libro o tiras de papel. Para cada tarea de enseñanza, los profesores deben elegir la herramienta más adecuada según su contexto particular para transmitir la materia que se está enseñando. Como Wrigley y Guth (1992) mencionan, aprender debe ir siempre dentro de un contexto apropiado. Lo que se lleva a cabo en el ordenador, iPad, etc. debe estar en el contexto de lo que los estudiantes están aprendiendo en clase.

### **iPads y teléfonos móviles**

Usar los dedos para navegar parece ser mucho más intuitivo que usar un ratón. Pueden seguir o seleccionar con el dedo en vez de navegar con un ratón y después hacer *click*. Hoy en día hay una gran variedad de aplicaciones que pueden suplir las necesidades de una clase multinivel. Kristen Klas de «Hmong American Partnerships» en Minnesota, Estados Unidos propone estas aplicaciones y actividades (presentación personal, 2016):

#### **Aplicaciones**

Usar el traductor de Google como un diccionario parlante. Los alumnos pueden escribir la palabra y el diccionario la dice por ellos. Mucho mejor si su lengua está en el diccionario y este puede traducírsela.

Aplicaciones Montessori para enseñar fonética y vocabulario

Aplicaciones para palabras comunes. Busque en google «Palabras comunes»

Aplicaciones para practicar el dinero y la hora

#### **Otras actividades**

Los alumnos pueden ver un video de Youtube en los iPads

Los PDFs de libros y diccionarios. Pueden descargarse en inglés y coreano, somalí, Hmong, etc., pues muchos alumnos no podrían permitirse comprar uno. Estos libros pueden colocarse en las bibliotecas del iPad y usarse como libros electrónicos.

Los alumnos pueden también experimentar con Google o de manera más precisa con Google imágenes. Si se les da una palabra, los alumnos pueden buscar las imágenes para aprender su significado. Así, estas imágenes pueden servir como diccionarios de imágenes. Estas imágenes de Google también pueden usarse como un texto guía para sus dibujos, Pettitt (2016). Los alumnos también usaron con frecuencia Google imágenes para buscar imágenes que sirvieran como guía para sus propios dibujos.



## Usar la tecnología para proyectar contenidos en el aula

¿Se acuerda de los días de los proyectores de techo? Permitieron a los estudiantes seguir al profesor, ver las respuestas de los ejercicios, etc. Actualmente, los documentos digitales, las cámaras y tecnologías similares han sustituido a los proyectores elevados. Algunos libros de texto, como la serie Ventures, ahora tienen un software que permite que el libro de texto sea proyectado en una pantalla o pizarra digital interactiva para facilitar la enseñanza. En el caso de libros tradicionales, los profesores pueden escanear una página del libro y proyectarla, así los estudiantes podrán seguirlo. Esta representación visual es crucial para los alumnos principiantes de LESLLA, quienes podrían perderse fácilmente solo mirando el libro. Muchos libros de texto hoy en día vienen con o bien un CD o con un enlace para acceder a recursos en línea que amplíen las clases. Podemos acceder a ellos desde cualquier lugar en el que haya acceso a Internet.

Muchas aulas tienen ahora acceso a las pizarras interactivas, que pueden tener su propio software, en las cuales los profesores pueden crear presentaciones y actividades de aprendizaje. Algunas pizarras interactivas permiten a los maestros y estudiantes usar sus dedos, en vez de un bolígrafo o un lápiz óptico, que puede ser útil para algunos alumnos LESLLA que podrían tener problemas para sostener un lápiz. Hemos mencionado el uso de pizarras blancas que pueden borrarse cada vez que se usan. Estas son perfectas para trabajar con alumnos de manera individual. Cualquier cosa que usted o sus alumnos hagan en la pizarra grande, ellos pueden hacerlo en la pequeña. Algunas tienen renglones en un lado, lo que supone un extra para aquellos que están aprendiendo a escribir en renglones. «El uso de pizarras blancas estimula el aprendizaje del alumno» proporciona algunos consejos para usarlas.

Las canciones o los videos se pueden utilizar para introducir una lección, o para proporcionar actividades prácticas. Por ejemplo, aquí presentamos dos ejemplos de los muchos que hay en Youtube.

«Where are you from?» de la banda «The Baby Grands» para introducir y practicar esta pregunta.

[https://www.youtube.com/watch?v=OKhriqu\\_DI](https://www.youtube.com/watch?v=OKhriqu_DI)

También la canción/video «Family Time» de Ziggy Marley para introducir la unidad de la familia.

<https://www.youtube.com/watch?v=MPQB0Cs7G1Q>

Pros y contras de la utilización de materiales infantiles con los alumnos LESLLA

Otro de los temas debatidos en el ámbito de la enseñanza a alumnos LESLLA es el valor de la utilización de materiales infantiles con nuestros estudiantes adultos. Páginas orientadas a la fonética y el alfabeto tienen lecciones relevantes para las necesidades de los estudiantes de LESLLA; ciertos libros infantiles están escritos en un nivel que los estudiantes de LESLLA pueden entender. Al mismo tiempo, estas páginas pueden utilizar imágenes que los adultos encuentran demasiado simples o condescendientes. O las historias dirigidas a niños nacidos

en Estados Unidos pueden contener contextos culturales que se pierden en los estudiantes no nativos.

Aunque los libros de algunos niños o algunas páginas puedan parecer infantiles para los adultos, normalmente suelen resultar fáciles de manejar lo que les hace sentir bien al poder completar las actividades. Otra posible ventaja de probar materiales infantiles en vuestra aula de LESLLA es que puede dar a los estudiantes ideas para libros, películas, clases, etc., que pueden utilizar con sus hijos. Esto en particular tiene un gran potencial si se encuentra en un contexto de alfabetización familiar. Si tiene estudiantes que hacen algunos escritos personales, anímelos a compartir esas historias con sus hijos. Los profesores declaran que esta es una gran manera de extender la clase de alfabetización.

La mejor estrategia cuando consideramos el uso de materiales infantiles es revisar previamente el material que se va a utilizar o incluso preguntar a los estudiantes qué piensan. Asegúrese de que las instrucciones para el uso de cualquier material infantil son fáciles de seguir, y vuelva a comprobar que las normas culturales presentadas en la lección no confundirán a los estudiantes.

### **Conclusión**

Finaliza aquí intensivo aprendizaje sobre un tema normalmente problemático: trabajar eficazmente con alumnos de LESLLA. Plantéese las preguntas: ¿ha aprendido algo nuevo? ¿cómo va a enfrentarse a sus clases de manera diferente?

Esperamos que estas páginas le hayan dado algunas nuevas ideas y recursos para trabajar mejor con sus estudiantes LESLLA.

### **Referencias, páginas web y recursos adicionales**

Assessment Grid <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>

Beacco, Jean-Claude, et. Al., Ed., (2016) *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'integration linguistique des migrants adultes*, Council of Europe.

Borri, Alessandro, et al. *Italian Language for Adult Migrants*. (2014) Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. Loescher Editore, Torino.

Croydon, Alysian (2005, p.99) in Making It Real: Teaching Pre-literate Adult Refugee Students, <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf> a grid enables you to chart progress for each individual student.

DigLin <http://www.diglin.eu>

Family Time [https://youtu.be/NB8mZMEo\\_6k](https://youtu.be/NB8mZMEo_6k)

Greve, Susan M. (2007) Phonics for Dummies available for purchase online.

FIDE (French, Italian and German), based in Bern, Switzerland

Fondazione Mondo Digitale (FMD) @ Fondazione Mondo Digitale (FMD)

Impact of a Reading Intervention for Low Literate Adult ESL Learners  
<http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114003/index.asp> US Federal Government

Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) Council of Europe, Strasbourg, France.

Literacy Skills for Adult Learners  
<http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7522/urlt/0061317-2014-esol-literacyskills.pdf>

Mobile phones in adult Literacy Classroom, OTAN (2011)  
<https://youtu.be/6JbN16oL3Ho>

Nieuwboer, Christa, Rogier van 't Rood, (2016), Progress in proficiency and participation: an adult learning approach to support social integration of migrants in Western societies. Council of Europe. Chapter 4, p. 201-206.

Pettitt, Nicole (2017) personal communication

Project ELMEGO: Greek for Immigrant Parents

Project IDEAL in the Netherlands.

Resources website <http://www.starfall.com>

Spiegel, M., & Sunderland, H. (2006). A teachers' guide: Teaching basic literacy to ESOL learners. London, England: LLU+ and London South Bank University. Available from Peppercorn Books at <http://www.peppercornbooks.com/catalog>

Where are you from? [https://youtu.be/\\_OKhriqu\\_DI](https://youtu.be/_OKhriqu_DI)

Whiteboards Stimulate Student Learning

Words With Friends: Teaching Pronunciation and Literacy Skills in the Adult ESL Classroom  
Part 1  
<https://youtu.be/YoDcAnNxGvQ>  
Virginia Adult ESOL Content Standards (2008)



## 2. Bilingüismo y multilingüismo en el aula de LESLLA

### Introducción

A lo largo de su vida se habrá cruzado con muchos individuos que hablaban más de una lengua y tal vez esto también pueda aplicarse a sus estudiantes antes de que empezaran a aprender una nueva lengua con su ayuda. Se aplicará también a los hijos de sus estudiantes en caso de que asistan a una escuela en su país. Llamamos bilingüe a aquella persona que habla más de una lengua; una definición más extensa de una persona bilingüe sería aquella persona que utiliza regularmente dos lenguas en su vida diaria. Existen otras definiciones; sin embargo, éstas hacen referencia al nivel de dominio de las lenguas. En caso de que quiera leer más sobre definiciones de este término, eche un vistazo a Edwards (2013) o Grosjean (2008). En estas páginas trataremos el tema del bilingüismo, pero las mismas consideraciones se aplican para aquellos que hablan más de dos lenguas (multilingües), aunque de forma ligeramente diferente.



### El alcance del bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno ampliamente extendido y tanto la diversidad lingüística como cultural son realidades en el mundo actual. Millones de niños comienzan a aprender otra lengua desde edad temprana y estudios recientes muestran que casi dos tercios de la población mundial es o bien bilingüe o bien multilingüe (Bathia y Ritchie, 2013). Un vistazo a las aproximadamente 7 000 lenguas habladas en más de 200 países demuestra lo común que es este fenómeno. El uso de dos o más lenguas en una misma sociedad no está limitado a unas pocas regiones, pues son muchos los países africanos, asiáticos y europeos que son bilingües o multilingües.

### Los niños y la adquisición del lenguaje

¿Cómo comienzan los bebés a adquirir una lengua? ¿Cómo lidian con más de una? Echemos un breve vistazo a lo que los investigadores saben sobre la adquisición de la lengua por parte de los niños.

Los lingüistas consideran un hecho notable que todos los niños de desarrollo normal tienen una capacidad maravillosa para adquirir su primera lengua. ¿Por qué solo los niños de desarrollo normal? Algunos niños tienen una adquisición de la lengua atípica, lo que quiere decir que tienen dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua o dificultades cognitivas que reducen, en cierto modo, su capacidad para adquirir la lengua. En la última década, investigadores de todo el mundo han tratado de desarrollar un método para saber cuándo el desarrollo de un niño bilingüe es normal y cuándo es atípico. Esta es una preocupación central para muchos padres inmigrantes y para los profesores de sus hijos, es por eso que dedicaremos un apartado específico a ese problema.

Los niños adquieren su primera lengua eficientemente y lo hacen en un periodo de tiempo relativamente corto, sin nadie que les enseñe y sin esfuerzo consciente. No es comparable a lo que ocurre cuando se aprende una segunda lengua (lo que abreviaremos con L2). Para muchos estudiantes de L2 de más edad, la instrucción y el esfuerzo consciente son elementos indispensables.

## **Competencia lingüística**

Los niños adquieren la lengua de forma natural gracias a la exposición a dicha lengua y a la interacción con hablantes de esta, normalmente sus padres, pero también hermanos, otros niños mayores y otros adultos. El sistema de conocimiento que adquiere el niño al final de este proceso resulta en la comprensión y en la capacidad para producir un número infinito de oraciones. Los niños no se limitan a imitar lo que oyen, sino que adquieren lo que los lingüistas llaman competencia lingüística. Se trata de un sistema mental que permite al hablante de una lengua entender o producir una oración que él o ella nunca ha oído o producido con anterioridad.

Los niños alcanzan finalmente el punto en que su competencia lingüística, en su primera lengua, es comparable en muchos sentidos a la de otros niños mayores que ellos y a la de los adultos que les rodean, independientemente de las aportaciones que reciban. Existen muchas diferencias individuales entre los niños dependiendo de su entorno, su clase social y la aportación lingüística que reciben. A pesar de estas diferencias, todos los niños terminan adquiriendo la misma competencia lingüística básica en su lengua materna. Los niños que aprenden la misma primera lengua acaban por saber, por ejemplo, cómo formar preguntas y pasivas en dicha lengua. Saben cómo los adjetivos modifican a los sustantivos y si pueden prescindir de los pronombres sujeto en su lengua. El cerebro humano está perfectamente equipado para adquirir la lengua bajo diversas condiciones ambientales.

## **Etapas tempranas de la adquisición del lenguaje**

La adquisición del lenguaje se produce cuando las habilidades cognitivas, motoras, perceptuales y sociales de los niños aún son inmaduras. Existen etapas del desarrollo que no parecen estar conectadas a la lengua. Por ejemplo, la organización tridimensional del espacio visual surge entre las 16 y las 18 semanas tras el nacimiento (Held et al. 1980) y la bipedestación, andar sobre dos piernas, se desarrolla hacia el final del primer año de vida. También es en torno a esta época que los infantes comienzan a emitir sus primeras palabras. Los niños nacen preparados para adquirir la lengua y, por lo tanto, los investigadores han dedicado una gran cantidad de tiempo a intentar averiguar qué es lo que los bebés ya saben en el momento de su nacimiento. Se ha hecho uso de técnicas como exponer a un neonato a un pezón que no expulsa leche para, luego, observar las respuestas del bebé a grupos de sonidos diferentes a los que los investigadores les exponen.

Los investigadores han descubierto que los bebés son capaces de escuchar sonidos de fuera del útero desde la 23ª semana en adelante y se ha demostrado que son capaces de reconocer la voz de su madre, prefiriendo escuchar esta sobre las demás. Sin embargo, no son capaces de reconocer la voz maternal cuando esta es reproducida a la inversa (DeCasper & Fifer, 1980; Mehler et al., 1988; Peña et al. 2003; Gervain & Mehler, 2010).

## **La prosodia temprana en el lenguaje**

Lo que esta investigación sugiere es que el neonato ya conoce la prosodia de la lengua que ha estado escuchando, por lo que ya sabe cómo se agrupan los sonidos para crear un ritmo y un tono dentro del habla. Los bebés aún no pueden identificar los sonidos individuales de la lengua que han estado escuchando, pues estos han sido amortiguados dentro del útero. Después de solo dos meses, los bebés pueden distinguir las afirmaciones en «su» lengua de

aquellas en una lengua que no han escuchado, lo que indica que los niños comienzan a formarse una representación mental de la prosodia de su lengua (p. ej. Mehler et al. 1988; Nazzi et al. 1998). Resulta que la prosodia es de gran importancia para distinguir una lengua de otra y es, por lo tanto, de gran importancia en tanto que permite a los bebés separar dos lenguas que estén escuchando al mismo tiempo. En semejantes condiciones, no se observa que los bebés que crecen en un entorno bilingüe confundan o mezclen las diferentes aportaciones lingüísticas que reciben.

Adquirir una lengua significa llegar a conocer su sistema fónico y sus patrones, su vocabulario y su sistema de formación de palabras, su gramática y cómo utilizarla a la hora de comunicarse con otros. Para los bebés en entornos bilingües, identificar sonidos y patrones gramaticales en dos lenguas y relacionarlos con significados de dos lenguas diferentes parece ser un doble desafío. Hablaremos sobre la forma que tienen los bebés de lidiar con dicho desafío después de complementar la definición de bilingüismo con la que comenzamos.

### **Tipos de bilingüismo**

A veces hablamos de bilingüismo cuando en realidad nos estamos refiriendo a más de dos lenguas; en estos casos, debemos hacer uso del término multilingüismo. De acuerdo con estas estrictas definiciones de bilingüismo, alguien que aprende lenguas adicionales después de los cinco años es un estudiante o usuario de una segunda lengua, no una persona bilingüe. Mientras que uno podría pensar en el bilingüismo como hace Valdés (2001), adoptar las estrictas definiciones que aquí mostramos puede ser útil, pues separa a aquellos susceptibles de alcanzar fluidez y un alto grado de competencia (incluso a nivel nativo) en dos o más lenguas y que usan dichas lenguas de forma regular de aquellos que tienen una ligera idea de varias lenguas que pueden utilizar para pedir comida cuando van de vacaciones.

### **El cambio de código (*code switching/code-mixing*)**

En estos apartados nos centraremos en el ámbito local y exploraremos el panorama lingüístico de sus alumnos y el uso que sus familiares hacen de las lenguas que conocen.

### **La diversidad lingüística y los cambios en la lengua**

El bilingüismo y el multilingüismo no son nada nuevo. Allá donde se produce contacto entre varias lenguas, aparecen el bilingüismo y el multilingüismo. No obstante, el multilingüismo que se da actualmente en algunas zonas urbanas es un hecho sin precedentes. Los lingüistas lo denominan súperdiversidad.

Una lengua puede llegar a extinguirse si desaparecen sus hablantes, si no es una lengua escrita, o bien si no se enseña en las escuelas. La muerte de una lengua es algo trágico. Piense por un momento en las lenguas muertas que conoce. Nadie habla en latín desde hace siglos, y aunque aún se enseñe en las escuelas, se considera una lengua muerta. El latín que se hablaba en tiempos del imperio romano evolucionó, dando lugar a la aparición de otras lenguas como el italiano, el portugués, el rumano, el romanche y el español.

Los lingüistas empiezan a cuestionarse cómo un fenómeno tan común entre los hablantes bilingües y multilingües (el cambio de código) fomenta los cambios en la lengua. Ya sabemos que el inglés actual es, en gran parte, consecuencia del asentamiento de los franceses de Normandía en las Islas Británicas en el siglo XII. No existen grabaciones de conversaciones de

aquella época, pero sí que tenemos documentos escritos. Un claro ejemplo es una carta dirigida al rey Enrique IV a principios del siglo XV cuyo remitente escribía intercalando inglés y francés.

Los cambios en la lengua no parecen ser algo tan apasionante para los legos en la materia como para los lingüistas. Los hablantes temen ver su lengua cambiar (existen incluso organizaciones dedicadas a la conservación de la lengua en su forma actual; es posible que exista una en su país). Cuando un lego oye una conversación entre personas bilingües o multilingües en la cual utilizan dos o más idiomas simultáneamente, suele tener una reacción bastante negativa. Su percepción de esta situación es un uso inadecuado de la lengua por parte de personas que no dominan el idioma. No obstante, al verlo de esta forma pasan por alto lo más importante: los hablantes capaces de manejar dos o más lenguas en una misma conversación precisamente demuestran creatividad y versatilidad.

### **El cambio de código**

En la misma conversación, los hablantes multilingües o bilingües suelen mezclar ambos idiomas dentro de una misma frase o de una frase a otra. A veces, nos referimos a este fenómeno como «cambio de código», otras, recibe el nombre de «mezcla de código» e incluso podemos encontrar otras definiciones que varían sutilmente. Usaremos el término «cambio de código» para hablar del tema de esta sección.

La forma más común de mezclar ambos idiomas es insertar una palabra de uno de esos idiomas mientras se habla el otro, como puede observarse en el siguiente ejemplo entre el turco y el inglés:

*midterm'ün tarihini deęiřtirebilir miyiz?*  
*midterm-de fecha podríamos cambiar nosotros*  
*¿Podríamos cambiar la fecha del midterm (examen parcial)?*

En este ejemplo, el hablante utiliza la palabra «midterm» en una oración en turco y, asimismo, une un sufijo turco a la palabra. El uso de una sola palabra de otro idioma distinto al que estamos hablando es un fenómeno muy frecuente entre los hablantes bilingües.

¿Por qué la alumna decidió utilizar la palabra «midterm»? Dado que está hablando en turco, no lo hace porque no sepa cómo decir esa palabra en turco.

### **¿Por qué y cuándo cambian de código los hablantes bilingües?**

Los cambios de código no se dan al azar. Estos cambios están determinados por la sintaxis del idioma y por el modo en que se utiliza, es decir, la pragmática.

Existen varios motivos por los que los hablantes bilingües cambian de código. Normalmente, las razones son comunicativas y tienen que ver con la naturaleza que presentan el contexto o los interlocutores que participan en la conversación. En algunas ocasiones, los hablantes bilingües cambian de código por no estar lo suficientemente expuestos a una o varias de las lenguas que están aprendiendo. Este fenómeno es típico en niños bilingües cuando dan sus primeros pasos en la adquisición del idioma, ya que es probable que tengan acceso a una palabra en un idioma, pero no en el otro porque no la hayan oído anteriormente.



Los hablantes también pueden utilizar el cambio de código para destacar sus identidades étnicas, los papeles sociales que desempeñan o su estatus social, así como para intimar o marcar distancias. Un ejemplo aplicable a sus estudiantes puede ser el cambio de código que utilizan en el lugar de trabajo. El cambio de código ha abierto una nueva línea de investigación que Chui et al. (2016) ha estudiado valiéndose de inmigrantes en Hong Kong como ejemplo. En este estudio, se ha descubierto que el cambio de código funciona como pegamento social a través con el que los recién llegados manifiestan su motivación por integrarse y aquellos que llevan más tiempo residiendo en ese país demuestran, por ejemplo, su identidad.

Todos usamos la lengua como marca de nuestra identidad, el papel social, el estado y la intimidad/distancia. Si somos monolingües, todavía tenemos el dialecto y el registro a nuestra disposición. Partiendo de esta base, Penelope Gardner-Chloros sostiene que los bilingües o multilingües no son especiales en el cambio del código. Todos lo hacemos.

### **¿Es el cambio del código un signo de que el hablante no controla una de sus lenguas demasiado bien?**

Algunos investigadores consideran que el cambio del código en los niños es un signo de incompetencia. Esto también se aplica a los estudiantes de segunda lengua algo mayores como los suyos.

Los investigadores también han percibido el cambio del código entre los niños como un signo de confusión. Los padres podrían preocuparse al escuchar a sus hijos cambiar de código ya que pueden llegar a pensar que estos no son capaces de distinguir las lenguas. Estudios realizados entre jóvenes bilingües han demostrado que esto no quiere decir que los niños estén confusos. Por ejemplo, bilingües de 2 años y medio supieron indicar cuál era la lengua que hablaba la madre y cuál era la que hablaba el padre en un estudio de Genesee, Nicoladis y Paradis (1995) sobre niños bilingües anglo-francófonos en Canadá. Observaron el comportamiento de los niños en tres contextos diferentes: (i) la madre sola, (ii) el padre solo; (iii) con los dos padres presentes. Los niños bilingües usaban más el francés con el padre francófono y más el inglés con el padre angloparlante. Si desea leer un informe similar sobre el cambio de código en niños y adultos, esta vez en un contexto inmigrante, puede echar un vistazo al trabajo del académico ruandés, inmigrante en Reino Unido, Joseph Garafanga sobre los hablantes bilingües de kinyarwanda y francés.

Por tanto, los niños bilingües no solo distinguen sus lenguas a una edad temprana, sino que también las usan apropiadamente dependiendo de la situación. La cuestión es que los hablantes bilingües y multilingües de todas las edades adaptan su comportamiento en el lenguaje en función del contexto.

### **¿Cómo cambian de código los bilingües/multilingües?**

Los investigadores han discutido durante mucho tiempo que el cambio del código en los adultos está restringido por la sintaxis de la lengua involucrada, es decir, es sumamente sistemático. Aunque los niños bilingües diferencian sus sistemas de lenguaje a una edad temprana, sus idiomas están, sin embargo, en una interacción constante. El cambio del código es un signo de esta interacción. Al tratarse de sintaxis, cuando se intercambia el código entre dos lenguas o más, el hablante produce normalmente oraciones gramaticalmente correctas.

### **Aspectos cognitivos y lingüísticos del bilingüismo: Introducción**

Muchos estudiantes de LESLLA son padres y sus hijos se convertirán en bilingües, y si no es así, lo harán una vez que empiecen el colegio. Saber más sobre este aspecto de la vida de sus estudiantes puede enriquecer su forma de enseñar. Algunos de los estudios de los que hablamos ya apoyan la idea que ha estado rondando por las noticias durante la última década: el bilingüismo retrasa la demencia.

La primera sección presenta más información sobre las situaciones de aprendizaje bilingües. Después las lecturas abordan cómo los niños adquieren más de una lengua, cómo esto se relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños y cómo el cerebro representa las múltiples lenguas.

## **Lectura #2: Bilingües simultáneos vs. sucesivos/secuenciales**

Los niños adquieren más de un idioma (incluso si estos son lenguas de signos) sin esfuerzo consciente en sus primeros años de vida. Aunque hay límites a nivel práctico, no parece haber límites biológicos en cuanto al número de idiomas que un niño puede adquirir simultáneamente.

Los niños que aprenden dos idiomas desde el nacimiento o inmediatamente después son llamados bilingües simultáneos. Aquellos que aprenden un idioma adicional después de adquirir su primer idioma son llamados bilingües sucesivos o secuenciales (De Houwer, 1990; Unsworth, 2013).

### **¿Cómo adquieren los dos idiomas los bilingües simultáneos?**

¿Separan los niños bilingües las dos lenguas en dos sistemas separados? Estudios recientes se han centrado en la visión de que, en las primeras etapas de aprendizaje de idiomas, los niños no diferencian sus dos idiomas. Es decir, los investigadores afirman que la adquisición temprana es como una adquisición monolingüe con una gramática sencilla, pero con palabras de dos idiomas (Volterra & Taeschner, 1978). Investigaciones posteriores no defienden esta hipótesis. Los bebés no se confunden y no mezclan los dos idiomas. Recuerde que en las primeras horas después de su nacimiento, los bebés pueden distinguir la voz de su madre del resto de las voces. Los bebés son increíbles aprendices de idiomas e incluso niños pequeños bilingües muestran evidencias de dos sistemas separados (Paradis & Genesee, 1996). La avanzada sensibilidad lingüística de los bebés les permite clasificar por separado los aportes de los diferentes idiomas. Esta sensibilidad les prepara para tratar eficazmente con cantidades variadas de exposición a idiomas diferentes cuando obtienen aportes en sus dos idiomas de personas y contextos diferentes (Grosjean, 2004). Si los padres comparten un idioma, este será normalmente el más hablado en el entorno del niño. Uno de los padres podrá entonces usar el idioma adicional cuando esté a solas con el niño. Esto no obstaculiza la habilidad del bebé para distinguir idiomas (e.g. Bosch & Sebastián-Gallés, 2003), aunque manejar las habilidades de percepción de dos idiomas en desarrollo puede tomar un poco más de tiempo (Polka et.al, 2007).

### **El desarrollo del lenguaje en los bilingües simultáneos**

Los bilingües simultáneos muestran diferentes patrones de desarrollo en ciertas áreas del lenguaje. Una de estas áreas es el desarrollo temprano del vocabulario y esto respalda la

hipótesis de los sistemas unitarios del lenguaje. Tanto los monolingües como los bilingües producen sus primeras palabras en torno a la edad de un año (Patterson & Pearson, 2004) y su porcentaje de aprendizaje de palabras es parecido (Nicoladis, 2001; Pearson et al. 1993). Hay ejemplos de un retraso de unos cuantos meses para los bilingües y sus vocabularios en una o en ambas lenguas puede que sean más pequeños que otros hablantes monolingües de la misma edad y es posible que conozcan palabras en una de las dos lenguas. Algunos no ven este hecho como una deficiencia (Pearson et al. 1997), dada la doble tarea de aprendizaje de los bilingües (se necesitan dos o más palabras para un mismo objeto o idea) y su situación de aprendizaje (la exposición a diferentes personas en contextos diferentes).

En cuanto a la adquisición del orden de palabras y la morfología flexiva (por ejemplo, los marcadores del tiempo pretérito *-ed* en inglés o los verbos auxiliares *-am, is, are* en inglés), los estudios observaron a niños bilingües simultáneos para comprobar si la trayectoria del desarrollo en cada una de las lenguas es la misma que la seguida por un monolingüe. Los investigadores están generalmente de acuerdo en que los niños bilingües aprenden propiedades específicas de cada una de las lenguas tempranamente y con el ritmo de desarrollo es generalmente parecido al de los niños monolingües. Paradis and Genesee (1996) presentaron que niños de dos a tres años de edad que aprendían inglés y francés siguieron la misma trayectoria en cada una de estas lenguas que los niños monolingües que aprendieron inglés o francés. Los estudios también revelan que los niños bilingües muestran el mismo índice de desarrollo que los monolingües en la lengua a la que están más expuestos, la lengua dominante, pero que podía ser inferior en la otra lengua (De Houwer, 2005).

Aunque los niños bilingües simultáneos muestren que para cada idioma tienen un sistema lingüístico separado que adquieren como lo hace un monolingüe, hay una transferencia multilingüística o influencia de un idioma sobre el otro. Esto suele estar limitado a ciertos aspectos de la gramática (p.ej. Serrattice & Sorace, 2003; Serrattice et al., 2004). El orden de las palabras es uno de estos aspectos, y se ve fácilmente cuando los dos idiomas tienen un orden de palabras diferentes. Los niños pequeños aprenden el orden de las palabras en frases simples muy pronto y Döpke (2000) observó que niños bilingües simultáneos de dos años, que aprendían alemán e inglés simultáneamente, formulaban oraciones con verbo y complemento al igual que niños alemanes monolingües, como en *Milch trinken* «leche beber» (= «Quiero beber leche»). A diferencia de los monolingües alemanes, los niños también formulaban un buen número de oraciones con verbo y complemento siguiendo las estructuras de niños ingleses monolingües.

Los niños bilingües simultáneos también muestran la influencia de aprender un idioma que siempre necesita pronombres sujetos explícitos, como es el caso del inglés, junto a un idioma que permite sujetos pronominales omitidos. Paradis y Navarro (2010) con los niños bilingües simultáneos de español e inglés y Hznedar (2010) con los que aprenden turco e inglés, descubrieron que usaban más sujetos explícitos en su español y turco que los monolingües, debido a la influencia del inglés que también estaban aprendiendo.

El léxico es importante tanto para el dominio oral como para la alfabetización, y el aprendizaje del vocabulario es un proceso gradual que se extiende durante varios años, más allá de los estudios de primaria y secundaria, al contrario que otros aspectos de la lengua que son de adquisición rápida (Kohnert, 2004). Estudios sobre el conocimiento de vocabulario de bilingües simultáneos y bilingües sucesivos han revelado que los bilingües sucesivos cuentan con menos vocabulario que los bilingües simultáneos y que, a su vez, ambos grupos tienen menos vocabulario que los monolingües (Umbel et. al, 1992). Otros estudios han demostrado

también que los bilingües sucesivos tienen un vocabulario más restringido que los monolingües; esto es, utilizan una menor variedad de palabras.

### **¿Cómo adquieren los niños bilingües consecutivos sus dos idiomas?**

Los que comienzan a adquirir un idioma adicional después de haber adquirido los aspectos principales del lenguaje son niños mayores y por lo tanto más cognitivamente y físicamente avanzados que los bilingües simultáneos. Un nivel más alto de competencia en el primer idioma significa que el estado inicial del principiante (Schwartz & Eubank 1996) contiene más posibilidades para que este idioma influya en el idioma adicional que está siendo adquirido. Hace 60 años, esta influencia se consideró como una diferencia crucial que distingue al adulto del niño en el que el primer idioma impidió el dominio del nuevo idioma. Durante la última mitad de siglo, los lingüistas han documentado cómo el idioma materno de un principiante subconscientemente influye en varios aspectos de un idioma adicional durante la adquisición en adultos y niños. Ahora sabemos que la cantidad y el tipo de influencia del primer idioma son comparables independientemente de la edad.

En un estudio sobre un niño de cuatro años turco que aprende inglés, Haznedar (1997) mostró que durante sus primeros meses de aprendizaje, el niño adoptó el orden de palabras turco de verbo con sujeto de cosa en inglés y formuló oraciones como *Sí pelota jugando*. Mobaraki et al. (2008) mostraron también esto en persas de ocho y nueve años que aprendían inglés: *Nosotros tenis jugar*. Los niños a veces omiten los pronombres sujetos y para estos, sus idiomas también permiten sujetos pronominales omitidos. Nos referimos a la etapa en la que los principiantes producen oraciones cortas sin palabras como pronombres y palabras funcionales como el auxiliar «estar», como etapa telegráfica porque las oraciones parecen telegramas o textos anticuados: *Casa 11 en punto. Hablar en el desayuno*.

### **El bilingüismo en la infancia temprana**

Los bilingües consecutivos empiezan su aprendizaje con un «período silencioso» durante el cual no producen nada. Hay una diferencia interesante entre los niños pequeños y los mayores que quizá nunca haya pensado: los bebés hacen mucho ruido durante su primer año de vida. No solo lloran mucho, también balbucean sin parar (y también escuchan mucho). Hasta donde sabemos, incluso después de la infancia, e incluso cuando el bebé ha sido privado de lenguaje por alguna razón o ha sido incapaz de producir sonidos, después del primer año, el joven no balbucea al principio del aprendizaje. Esto nunca ha sido documentado en niños mayores cuando se les expone a su segunda lengua. Así que el silencio –mientras que el niño añade estas contribuciones a su nueva lengua– ocurre sin balbuceos.

A lo largo del proceso de adquisición, al igual que a los niños que aprenden su primer idioma, a aquellos que están aprendiendo un segundo, les toma un tiempo dominar las características de su nuevo idioma. Los investigadores se refieren a aquello que los estudiantes todavía no pueden hacer como «errores» o como «no dentro del objetivo» (o para los niños, “no propio del adulto”). Estos errores no son aleatorios, sino que son altamente sistemáticos y demuestran el procesamiento subconsciente de estas contribuciones por parte de aquel que aprende la lengua mientras que construye este sistema mental que conocemos como lenguaje.

El lexicón es importante tanto para la competencia oral como para la alfabetización y el aprendizaje de vocabulario es un proceso gradual en el cual, como en la temprana adquisición

de otros aspectos del lenguaje, dura años a lo largo de la primaria, la escuela secundaria y más allá (Kohnert, 2004). Estudios sobre el conocimiento de vocabulario por parte de niños bilingües simultáneos y sucesivos en edad escolar revelaron que los bilingües sucesivos tenían vocabularios más reducidos que los bilingües simultáneos y que ambos tenían vocabularios más reducidos que los monolingües (Umbel et. al, 1992). Los estudios también han demostrado que los bilingües sucesivos tienen vocabularios más limitados que los monolingües, esto es, que usaban menos tipos de palabras.

### **Ventajas cognitivas del bilingüismo**

Hace 50 años, se creía que los niños monolingües superaban cognitivamente a los bilingües, el bilingüismo era dañino y estaba a menudo relacionado con un bajo coeficiente intelectual, problemas en el aprendizaje y retrasos en el lenguaje. Este pensamiento era el resultado de cómo se llevaron a cabo estudios anteriores. Por ejemplo, los investigadores no agruparon a los niños bilingües y monolingües por edad, clase social, eficiencia en el lenguaje y contacto con la lengua extranjera. Cuando estas variables se convirtieron en una constante para los estudios, los resultados comenzaron a demostrar que los bilingües no son iguales a los monolingües, sino que, a veces, son mejores. Resulta que el ser realmente bilingüe aumenta las habilidades cognitivas del hablante. Ser capaz de utilizar dos (o más) lenguas entrena al cerebro mejor que aprender solo una lengua.

Bajo la definición de bilingüismo, las lenguas de los bilingües están siempre activas. Usar más de una lengua implica el uso de la función ejecutiva, considerada nuestro sistema cognitivo más importante. Una de sus principales responsabilidades es la atención. Hay que tener en cuenta cómo los bilingües tienen que seleccionar la lengua adecuada para una situación concreta. Los bilingües no sólo son mejores centrando su atención en el uso de una lengua, sino que la investigación también demuestra que son mejores en las tareas no verbales que involucran cambios en la atención.

Bialystok et al. (2005) diseñaron y llevaron a cabo un experimento con adultos y niños bilingües y monolingües. Se les dijo que iban a ver un cuadrado rojo o verde a uno de los lados de la pantalla del ordenador y que debían pulsar el botón izquierdo cuando el cuadrado fuera verde y el botón derecho cuando fuera rojo. Cuando un cuadrado verde aparecía en el lado izquierdo, les era más fácil pulsar el botón. Cuando un cuadrado verde aparecía en la derecha, les era más difícil ya que los participantes tenían que dividir su atención entre el color y el botón que pulsar. Cuando estos cambios de atención eran requeridos, las respuestas de los bilingües eran más rápidas y más acertadas que las respuestas de los monolingües.

¿Se encuentran los beneficios del bilingüismo solo en aquellos que tiene un alto nivel? Un estudio con niños de edad escolar que aprendían hebreo y otro con niños que aprendían francés, cuyas competencias en el nuevo idioma variaban, mostró que las ventajas en la función ejecutiva del bilingüismo no estaban conectadas al dominio del idioma, sino a la duración del contacto con el segundo idioma (Bialystok & Barac, 2012).

Las ventajas del bilingüismo en la función ejecutiva también son independientes de la clase social, tal y como demostró un estudio que comparaba a niños tanto bilingües como monolingües, pertenecientes a la clase trabajadora y a la clase media en un mismo colegio; los bilingües demostraron superioridad en aquellas tareas que involucraban el control de la función ejecutiva, independientemente de su clase social (Calvo & Bialystok, 2014). La ventaja en el control de la función ejecutiva también se presenta en la edad adulta, en la que varias

formas de demencia, incluidos los síntomas del Alzheimer, pueden ser retrasados de cuatro a cinco años (como se muestra en los expedientes de un hospital sobre monolingües vs. bilingües; Gollan et al., 2011).

Las ventajas cognitivas del bilingüismo van más allá del control de la función ejecutiva. Ricciardelli (1992) encontró una posible relación entre el bilingüismo y el pensamiento creativo en 20 de cada 24 estudios revisados. Los bilingües demuestran mejores habilidades a la hora de resolver problemas matemáticos (Leikin et al. 2010). Un informe de Adescope et al. (2010) de 63 estudios con 6000 participantes, ilustró el mayor rendimiento de los bilingües, no solo en lo que ya hemos discutido –el control de su propia atención, el pensamiento creativo y la resolución de problemas– sino también en otras funciones del sistema ejecutivo como la memoria funcional, la conciencia metalingüística y los razonamientos abstracto y simbólico.

### **Los desafíos del bilingüismo**

Algunos investigadores sostienen que no hay diferencias en el ritmo de desarrollo de los niños bilingües (Paradis & Genesee, 1996,); sin embargo, parece que existen algunas diferencias entre monolingües y bilingües en cuanto al vocabulario. Una reseña de estudios que habían examinado el tamaño del léxico de los niños bilingües mostró que es una tendencia general (Bialystok et al., 2010b), y que esta persiste durante toda la vida (Bialystok et al., 2012; Bialystok et al. 2010a es una revisión de 20 estudios de 1600 adultos monolingües y bilingües de entre 17 y 89 años). Los estudios también muestran que los bilingües tardan más que los monolingües en recuperar las palabras de su léxico debido a la activación paralela de dos (o más) idiomas (Pelham & Abrams, 2014). Se necesita un esfuerzo extra para encontrar una palabra del idioma usado por el hablante. Por ejemplo, las personas bilingües experimentan más momentos «en la punta de la lengua» que los monolingües cuando buscan palabras (Gollan & Silberberg, 2010). Pero esto solo parece afectar a la recuperación de palabras (Pearson et al., 2010). Los bilingües de español e inglés de Gollan et al. (2005) eran más lentos que los monolingües al decir palabras sobre dibujos que les estaban enseñando, pero no lo eran cuando oían palabras y tenían que identificarlas con una imagen.

### **La base neurológica del lenguaje**

¿Dónde está representado el lenguaje en nuestro cerebro y qué partes del cerebro son responsables de las diferentes tareas del lenguaje? Es posible que el cerebro sea pequeño (equivale al 2% del peso de una persona adulta), pero es increíblemente complejo. Contiene aproximadamente 86 billones de neuronas junto con células gliales y vasos sanguíneos (Azevedo et. al. 2009) organizados en tres partes principales: el cerebro/ córtex cerebral (con el 19% de las neuronas), el cerebelo (con el 80% de las neuronas) y el tronco encefálico (con el 1 % de las neuronas). El cerebro es la parte más extensa y está dividido en el hemisferio derecho e izquierdo, los cuales están comunicados por una fisura longitudinal y un conjunto de tejidos llamados el cuerpo calloso (Nowinski, 2011). Cada hemisferio cerebral tiene un lóbulo frontal, temporal, occipital y parietal.

A finales del siglo XIX, los doctores Broca y Wernicke descubrieron en el hemisferio izquierdo las principales áreas del lenguaje vinculando los síntomas de la afasia producidos por un traumatismo como un infarto en el cerebro de los pacientes en la autopsia. Las personas que tenían afasia de Broca no podían hablar con fluidez, pero generalmente podían comprender el discurso. Las personas con afasia de Wernicke podían hablar con fluidez y gramaticalmente,

pero no podían comprender el discurso. Un siglo más tarde, la tecnología ha avanzado en lo que conocemos sobre el cerebro y el lenguaje. Una técnica que suele usarse es la imagen mediante resonancia magnética. Cuando una determinada área del cerebro se activa gracias a la respuesta de un individuo ante una tarea lingüística el investigador es capaz de localizarla, pues se necesita más oxígeno para llevar a cabo la tarea, el flujo sanguíneo circula hacia donde el cerebro necesita el oxígeno.

La imagen mediante resonancia magnética proporciona imágenes del cerebro en funcionamiento (Scott et al., 2003). Los estudios sobre bilingües revelan que el flujo sanguíneo es similar para las diferentes lenguas que conocen, semejante al de los monolingües y también parecido entre los bilingües más jóvenes o mayores. Resulta que los bilingües usan las mismas áreas del cerebro para las mismas tareas en ambas lenguas probadas (por ejemplo, nombrar una imagen, fluidez verbal) independientemente de las diferencias entre la ortografía, fonología y la sintaxis. Un estudio hizo que personas bilingües dijeran las mismas frases y por su competencia lingüística inferior, hubo una mayor activación del córtex prefrontal lo que indicó que había una mayor intervención de la memoria de trabajo, es decir, el cerebro trabajó más. Este resultado fue regulado por exposiciones más largas independientemente de la competencia del hablante. Se obtuvieron los mismos resultados en estudios acerca del vocabulario. Sin embargo, en algunos aspectos del lenguaje, la edad importa más: se descubrió que aquellos que empezaron a aprender la L2 ya como adultos procesaron la sintaxis de manera diferente a aquellos que lo hicieron como niños (Wartenburger et al. 2003).

Debido a que este tipo de investigación tiene un coste elevado y a menudo se lleva a cabo en personas que tienen problemas cerebrales más que en individuos sanos, las visiones están normalmente divididas en cómo una lengua o más de una están representadas en el cerebro del hablante. Es un campo apasionante sobre el que mantenerse al día y frecuentemente hay noticias sobre los descubrimientos recientes en publicaciones escritas para el público en general.

## **Trastornos del lenguaje**

### **Características de los trastornos del lenguaje en poblaciones bilingües**

#### **Introducción**

En esta sección nos centramos en los problemas congénitos del lenguaje en los niños. Ahora ya sabemos que los problemas en el lenguaje afectan a toda nuestra especie. Independientemente del contexto del estudio, los investigadores siempre han encontrado que un pequeño porcentaje de niños demuestra tener problemas con el habla (niños 8%; niñas 6%; Tomblin et al., 1997), fenómeno que a veces se confunde con el bilingüismo. Sin embargo, ya que podemos recurrir a un importante conjunto de investigaciones en lingüística clínica relacionado con niños y casi nada todavía en adultos LESLLA, aquí nos centraremos en sus estudiantes como padres.

#### **Desarrollo atípico de niños bilingües**

En páginas anteriores nos centramos en las características del desarrollo «normal» de niños y adultos. Enfatizamos que no hay límites biológicos en el número de idiomas individuales, particularmente los niños pueden aprender con suficiente participación y oportunidades de interactuar con los hablantes de esa lengua. También notamos que, a pesar de que hay parecidos básicos entre el desarrollo del lenguaje monolingüe y bilingüe en los niños,

encontramos algunas diferencias. Así que, en la adquisición bilingüe simultánea, mientras la forma de adquisición es similar, la velocidad de adquisición en cada idioma puede no ser necesariamente idéntica. Esto puede deberse a las propiedades de cada idioma. Por ejemplo, un niño que aprende español e inglés puede que aprenda artículos definidos e indefinidos a la misma velocidad porque los dos sistemas son similares. Un niño aprendiendo inglés y turco se puede retrasar un poco en la comprensión del sistema del artículo inglés porque el turco no tiene artículos.

Sabemos que los niños bilingües suelen recibir cantidades desiguales de input en cada lengua. Esto da lugar a una adquisición más rápida en uno de ellos. A causa del rápido desarrollo del lenguaje del niño, producirá frases más largas, patrones oracionales más complejos y más tipos de palabra que en el otro idioma. Como señaló Genesee y sus colegas, el dominio de un idioma influye en el idioma que el niño usa incluso cuando está hablando el idioma que no dominante. Incluso niños de dos años mantienen los dos idiomas separados, pero cambian el código cuando su conocimiento no es suficiente en el idioma que están hablando (Genesee, Boivin & Nicoladis, 1996). Este punto es importante cuando profesionales evalúan la competencia lingüística de bilingües para ver si la demora de los padres o profesores observan que es una señal de desarrollo atípico, por ejemplo, algún tipo de trastorno del lenguaje que requiere logoterapia.

Hay varias categorías de desarrollo del lenguaje atípico y uno que ha recibido mucha atención es el trastorno específico del lenguaje (TEL). TEL es donde el desarrollo del lenguaje de los niños se retrasa en comparación con su desarrollo cognitivo y socio-emocional. Los niños con TEL tienen un CI no verbal normal, no presentan conductas sociales anormales y no hay tampoco razones socio-económicas que motive el retraso en el habla.

### **Características del desarrollo del lenguaje atípico**

Las dificultades experimentadas en relación con los trastornos del lenguaje varían, aunque los lingüistas clínicos pueden identificar patrones anómalos del desarrollo en una amplia gama de idiomas. Mientras que los problemas de los niños con el idioma pueden afectar a su comprensión del mismo, es más habitual que lo que se vea afectado sea el discurso hablado (Conti Ramsden y Hesketh, 2003). Por ejemplo, puede que un niño diga sus primeras palabras más tarde, tenga un vocabulario más reducido, su pronunciación sea menos inteligible que la de los niños de su edad. Los padres pueden darse cuenta de que estos problemas se inician en la familia. Ellos mismos o sus hermanos pueden haber tenido este tipo de problemas. Puede haber otras razones para un desarrollo lento: algunos niños, simplemente empiezan a hablar más tarde. Otra de las razones es el bilingüismo.

El tipo más serio del desarrollo de un lenguaje anómalo está relacionado con la gramática. Los problemas de gramática más comunes son la morfosintaxis y el uso de los elementos funcionales (Leonard, 1998). Como las lenguas varían, los niños con problemas presentarán diferentes problemas en un determinado idioma (Abdalla & Crago, 2008; Leonard, 2000; Paradis & Crago, 2001). Algunos ejemplos son:

En inglés, los niños de alrededor de cinco años, ya conocen las marcas del tiempo verbal y del aspecto, por ejemplo, en *she watched* o en *they are watching*. Una muestra de la deficiencia de la especificidad del idioma es el uso inestable y variable de los sufijos *-ed* e *-ing* y los verbos auxiliares *is* y *are* (Rice y Wexler, 1996). En español, hay problemas con la concordancia en género y número de los artículos (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2004); en alemán resulta



problemática la concordancia entre el sujeto y el verbo y el orden en el que se colocan los verbos (Clahsen, Bartke y Göllner, 1997). Con el turco hay inconvenientes al elaborar y entender hipótesis debido a la complejidad de la morfología, como en la frase *If she had worked harder, she would have been given the position* (Yarbay-Duman, Blom y Topbas, 2015).

### **El diagnóstico de trastornos del lenguaje en niños bilingües**

Un diagnóstico correcto de las dificultades del habla es importante para el bienestar y el éxito que pueda tener un niño. Es perjudicial para el niño que sea tachado de anormal, cuando solo está intentando dominar dos idiomas. Pero si el desarrollo del bilingüismo del niño esconde un desarrollo anormal, y no es correctamente diagnosticado, esto le hace un flaco favor al niño, pues puede significar que el niño no está recibiendo el tratamiento que necesita para desarrollar completamente competencias en el idioma, como la lectura (Rescorla, 2005).

Hay un limitado pero en aumento corpus de trabajo sobre el desarrollo atípico del lenguaje en bilingües. Sin embargo, sigue sin haber información detallada que oriente a padres y profesores a la hora de resolver problemas y esto ha reforzado la perspectiva debatida anteriormente de que el bilingüismo supone una carga cognitiva y lingüística demasiado pesada para los niños. Incluso se ha aconsejado a los padres con hijos diagnosticados «anómalos» que no les enseñen dos idiomas.

No hay pruebas científicas que demuestren que los niños bilingües sanos tengan retrasos, desórdenes o deficiencias más severas que sus compañeros monolingües de la misma edad. Las disfunciones en los dos idiomas que hablan los niños bilingües que se desarrollan de manera anómala son similares a las de un niño monolingüe «anómalo». Lo que significa que el bilingüismo no influye en su discapacidad.

Paradis, Genesee, Crago y Leonard (2011) instan a padres, profesores y médicos clínicos que sospechen que un niño bilingüe está teniendo retrasos severos que se aseguren de tener en cuenta (1) las características normales del desarrollo bilingüe, como el intercambio del código y la influencia que una lengua tiene en la otra; (2) la dominancia totalmente normal de una lengua sobre la otra debido a los diferentes grados de exposición a los dos idiomas.

## Apoyando la lengua doméstica en la comunidad

### Hablantes de lenguas heredadas

Otro término que podemos aplicar en contextos bilingües es el del hablante por herencia. Se refiere tanto a la primera generación de inmigrantes como a la segunda y posteriores, las cuales están expuestas al idioma de los inmigrantes, pero pueden hablarlo o no, es decir, en este último caso, se trata de bilingüismo receptivo. Muchas personas adquieren su idioma de herencia hasta cierto punto al escuchar a sus abuelos o miembros de la comunidad que la hablan.

Los investigadores de la adquisición del idioma han comparado el idioma más débil de los bilingües con el de los monolingües para ver qué características lingüísticas es menos probable que adquieran. Además, se fijan en el tipo input que los bilingües reciben en su idioma más débil. Por ejemplo, el idioma de herencia puede estar limitado a las interacciones con los padres u otros miembros del círculo familiar. Es posible también que los padres inmigrantes empiecen a usar su idioma de forma diferente que los monolingües en el lugar de origen. Lo que los investigadores han descubierto es que los niños en esta situación aprenden menos registros, tienen un vocabulario más reducido, muestran menos variedad en la gramática y puede que ni siquiera adquieran los aspectos más difíciles en un determinado idioma (por ejemplo, Cau 2016; Polinsky, 2007).

La segunda y tercera generación de hablantes de un idioma heredado pueden estar también expuestas en la comunidad a una variedad diferente del idioma heredado a la que hablan sus padres o abuelos. Y, si su exposición al idioma heredado se produce solo en casa, el niño normalmente no logra ser alfabetizado en ese idioma (a veces no es posible porque el idioma no se escribe). Tratamos la alfabetización en dos idiomas en la parte final de este capítulo.

Los investigadores que estudian el contexto social de la adquisición de los idiomas observan un cambio en tres generaciones desde el idioma heredado, pasando por el idioma minoritario, hasta al idioma mayoritario (el del país o región receptor). La primera generación es monolingüe en su idioma minoritario y empieza a adquirir el mayoritario; la segunda generación es bilingüe y la tercera es monolingüe en el idioma mayoritario. En la cuarta generación y posteriores, el idioma ya no se usa en la familia. Si no hay una continua inmigración a la comunidad, la comunidad se convierte en monolingüe. Los hablantes de la variedad sylheti del idioma bengalí en Reino Unido parecen ser una excepción en Reino Unido, debido a la continua inmigración desde Bangladesh (Hamid 2011).

### Educación bilingüe

Hay otra forma de mantener el bilingüismo de una comunidad: a través de la formación en el idioma heredado, es decir, una educación bilingüe donde se usan los dos idiomas en las asignaturas escogidas por los alumnos (Cummins, 2010). Seguramente usted ya sea consciente de los muchos factores sociales, psicológicos, económicos, administrativos y didácticos que acompañan al concepto de la educación bilingüe. Una amplia lista de dichos factores (García, 2009 p. 137-157) incluyen el *factor de situación* (el trasfondo social y lingüístico de los estudiantes, la diversidad de la población, la política lingüística del país, la escuela, el estatus de los idiomas en la sociedad, el coste de proporcionar una educación bilingüe), *factores operativos* (currículo y asignatura, materiales didácticos en ese idioma, la alfabetización inicial de los estudiantes, la evaluación, los profesores, los padres, la

comunidad); *factores de resultado* (previsión de un dominio máximo, éxito en las asignaturas y madurez sociocultural).

Los modelos de educación bilingüe oscilan entre un dominio igual y un dominio total solo en la lengua de la mayoría. El objetivo del modelo de inmersión bilingüe es el equilibrio entre el bilingüismo y la doble alfabetización. Este tipo de programa debe empezar o en los primeros o en los últimos años de primaria y los niños deben desarrollar la lectoescritura simultáneamente o secuencialmente. Para conseguir los objetivos, es importante la estricta separación de idiomas por temas o materias y que haya el mismo número de estudiantes de cada idioma (Baker, 2011). El idioma mayoritario o la educación bilingüe transitoria pretende apoyar a los niños en el idioma de herencia hasta que logren suficiente dominio del idioma para manejar la enseñanza solo en esa lengua (Baker, 2011). Este modelo se encuentra también en contextos no inmigrantes como África subsahariana, donde después de tres o cuatro años de instrucción de su idioma materno en primaria, los niños cambian a un idioma colonial como inglés o francés.

Estamos empezando a darnos cuenta de que este modelo no solo priva al mundo de los talentos de los hablantes bilingües de un amplio abanico de idiomas, sino que también tiene un efecto negativo en comunidades de herencia y en algunas circunstancias contribuye a la extinción de idiomas. Cambiar la manera de pensar sobre el bilingüismo está conectado con lo que expresa el marco dinámico donde el bilingüismo se entiende como un recurso, las identidades transculturales se consideran positivas y la experiencia de mezcla cultural lingüística es bienvenida (García, 2009).

### **Los hablantes de lenguas heredadas**

Actualmente hay un creciente movimiento a favor de conservación de idiomas heredados. Este fenómeno se debe en parte al hecho de que en muchos países el aprendizaje de idiomas se ha limitado a las llamadas lenguas de cultura, por ejemplo, en América y en Reino Unido, el francés, el alemán y el español, junto con las lenguas clásicas, el latín y el griego. Las capacidades lingüísticas de los inmigrantes han sido en gran parte ignoradas y en muchos países el mantenimiento del idioma de herencia ha sido activamente desalentado e incluso ilegalizado, con el objetivo de fomentar la cohesión social del idioma mayoritario. Aunque es un objetivo legítimo, hoy en día sabemos que el bilingüismo no pone en peligro la cohesión social. Dicho esto, hay un gran número de asuntos complejos relacionados con la política o norma del idioma que continuamente se debaten en los países de todo el mundo.

### **El movimiento para la conservación de lenguas heredadas**

Mantener idiomas de herencia no se refiere solo a los idiomas inmigrantes, sino también a los idiomas no inmigrantes que se revitalizan. Estos incluyen el inuit (esquimal) en Canadá del Ártico (Allen et al. 2006), el navajo en Estados Unidos (McCarty, 2007), el irlandés en Irlanda (Ó'Giollagáin and Ó'Curnáin 2009) e idiomas de signos en todo el mundo. Ha habido éxito relativo en la revitalización de idiomas. Por un lado, está la introducción en Escocia del gaélico, un idioma celta, en las escuelas, pero la ausencia que había por entonces de hablantes gaélicos monolingües redujo la motivación de los niños por aprenderlo. Por otro lado, está el hebreo en Israel, pues, a pesar de la inexistencia del hebreo moderno, cuando apareció por primera vez en Israel se convirtió rápidamente en la lengua mayoritaria.

El éxito del movimiento de conservación de lenguas heredadas ha supuesto enfrentarse a mitos persistentes que hemos tratado en este capítulo: (1) aprender un idioma adicional no es más reto para un niño de lo que es aprender su primer idioma; (2) aprender un idioma adicional no afecta al dominio total de la primera lengua. De hecho, hemos visto que el bilingüismo tiene numerosas ventajas.

Los padres no siempre confían en que las escuelas se aseguren de que sus niños adquieran su idioma de herencia. Hay muchos ejemplos en todo el mundo de programas extraescolares que ofrecen clases del idioma de herencia que requiere la implicación de la comunidad de herencia. La italiana de nacimiento, Antonella Sorace, profesora de la Universidad de Edimburgo en Escocia, ha comenzado un programa para apoyar a las comunidades. Su red «El Bilingüismo Importa» está creciendo y los incluye en varios países:

<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network/>

La red todavía no abarca los idiomas de herencia de los aprendices LESLLA, pero, por ejemplo, Trudie Aberdeen ha estado explorando la viabilidad del apoyo activo a comunidades de este tipo en Alberta, Canadá. Trudie mencionó en su presentación en el simposio de LESLLA en San Agustín (Florida) en noviembre de 2016 que, a diferencia de los padres formados de clase media y no emigrantes, los padres LESLLA están luchando para conseguir formarse ellos mismos y, simplemente, para sobrevivir. Los miembros de esos colectivos (1) no pueden viajar a su país de origen; (2) puede que no hayan establecido una comunidad donde viven; (3) tienen pocos o ningún libro y demás materiales para enseñar el idioma de herencia; (4) no tienen los fondos ni la habilidad para recaudar fondos o el tiempo para hacerlo con el fin de financiar la educación bilingüe de sus hijos como actividad extraescolar.

Trudie ha sido activa a la hora de promocionar programas bilingües en su comunidad y señala la necesidad de abordar estas dificultades (1) un lugar para las clases; (2) el transporte; (3) el currículo; (4) los profesores; (5) la salud y la protección, dentro de lo que incluimos aperitivos para los alumnos más jóvenes.

## **La bialfabetización**

### **¿Qué es la bialfabetización?**

La «bialfabetización» (*Bi-literacy* en inglés), término que usaremos para el tema de esta sección, hace referencia a alguien que tiene «competencias de alfabetización en dos lenguas, a cualquier nivel, y que se han desarrollado de manera simultánea o sucesiva» (Dworin 2003, 171). Nos fijaremos de nuevo en alumnos LESLLA como padres y estudiaremos la *alfabetización emergente*, es decir, las primeras etapas del desarrollo de la lectura y la escritura, en lugar de los niveles más altos de alfabetización. Si desea conocer más acerca de lo que ocurre en la mente del alumno a medida que desarrolla su alfabetización, es decir, una perspectiva psicolingüística de la alfabetización, este tema se trabaja en más detalle en otro capítulo, *El desarrollo de la lectura*.

Padres, educadores y responsables de la política educativa se han hecho durante mucho tiempo la pregunta de si los niños bilingües deberían primero aprender a leer y escribir en una lengua o si pueden hacer frente a la alfabetización en ambos idiomas al mismo tiempo. Los investigadores se han centrado en las consecuencias de la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura en las dos lenguas de un bilingüe simultáneo frente a la instrucción sucesiva en un idioma y después en el otro (p.ej. Bialystok, et al., 2005).

## Bialfabetización simultánea

En las secciones anteriores, reflexionamos acerca de lo que ocurre cuando un niño aprende dos idiomas a la vez y cómo un idioma influye en el otro. La misma cuestión aparece cuando nos fijamos en lo que pasa cuando un niño aprende a leer en dos idiomas a la vez. ¿Afecta el uno al otro? Si es así, ¿cómo lo hace? ¿Es perjudicial, beneficioso o no influye en el desarrollo alfabético del niño? ¿Depende del sistema de escritura?

Wang et al. (2006) observaron el desarrollo de la bialfabetización de los niños bilingües de coreano e inglés. El sistema de escritura del coreano es alfabético, pero las letras se agrupan en unidades silábicas cuadradas que parecen símbolos. Los investigadores analizaron a 45 niños bilingües que aprendieron a leer y escribir en ambas lenguas cuando tenían seis años y los volvieron a estudiar cuando tenían siete. El procesamiento de la ortografía y la decodificación se midieron en ambos idiomas. Los resultados mostraron que existe un efecto beneficioso de la influencia interlingüística entre escrituras alfabéticas, e que incluso los diferentes sistemas de ortografía ayudan a los niños.

Bialystok, et al. (2005) estudió también a niños que hablaban idiomas cuyos sistemas de escritura diferían unos de otros, en este estudio: inglés (alfabeto romano), hebreo (alfabeto no romano) y cantonés (escritura ideográfica compuesta por «caracteres»). Los investigadores dividieron a los niños de seis años de edad en cuatro grupos: mono alfabetizados o monolingües (inglés), bilingües cantonés-inglés, bilingües hebreo-inglés y bilingües español-inglés. Los 30 bilingües de hebreo-inglés iban a una escuela de inmersión hebrea con asignaturas explicadas en ambos idiomas. Diariamente les enseñaban reglas fonéticas en ambos idiomas y para el hebreo, solían usar textos con diacríticos empleados para las vocales cortas pero inexistentes para los lectores expertos (los problemas con la lectura de estos diacríticos es la causa por la que frecuentemente se cometen errores). Los 29 cantoneses bilingües aprendieron a leer en inglés, además de recibir dos horas de clase de chino cada semana. Los 33 bilingües de español aprendían a leer en inglés y tenían clases de español semanalmente después de la escuela. Cuando estaban a punto de acabar su primer semestre en la escuela, los niños fueron examinados en inglés y en su otra lengua para estudiar su memoria de trabajo, vocabulario pasivo, segmentación en los sonidos individuales (fonemas) y la lectura (descodificación de palabras). Los resultados de la decodificación de palabras mostraron una débil conexión entre los dos idiomas para aquellos que aprendían en cantonés-inglés, una media conexión en el grupo de hebreo-inglés y una fuerte relación entre el grupo español-inglés. Los autores llegaron a la conclusión de que la bialfabetización simultánea es más útil cuando dos idiomas comparten un mismo sistema de alfabetización independientemente de cuánto tiempo dediquen a ese idioma e indistintamente de su clase social. Los bilingües de español-inglés necesitan mucho menos tiempo para alfabetizarse que los niños de hebreo-inglés y representan una clase social más baja que los niños de hebreo-inglés.

Buckwalter y Lo (2002) dirigieron un estudio de 15 semanas sobre un único niño bilingüe chino-inglés de 5 años llamado Ming, que se había mudado con sus padres de Taiwán a EE.UU. cinco meses antes del estudio. Los investigadores usaron libros diseñados para lectores emergentes e hicieron que Ming leyese las dos versiones de todos los libros, la inglesa y la china, le hicieron escribir o intentar escribir cualquier cosa que pudiese y entonces le pidieron que leyese lo que había escrito en ambos idiomas, en inglés y en chino, y jugaron a juegos de

mesa, de pareja y de cartas con él. Dentro de los datos se incluyeron las transcripciones de las grabaciones de los encuentros semanales, notas de campo y 30 muestras de escritura. Entonces codificaron el material en dos categorías: conocimiento fundamental (conocimiento de alfabetización en general) y conocimiento superficial (conocimiento de la naturaleza específica de cada idioma). Para el chino y el inglés, Ming mostró un nivel básico de conocimiento de intencionalidad del texto escrito, de correspondencia entre palabras habladas y escritas, y de convenciones de la escritura. A nivel superficial, Ming demostró que entendía los caracteres morfosilábicos del chino y cómo los caracteres difieren de las letras del inglés y no pueden ser descodificados a través de la fonética. Los investigadores concluyeron que Ming no estaba confundido con respecto a los dos sistemas y no los mezclaba (como muchos bilingües simultáneos).

Wang et al. (2005) estudiaron a niños bilingües/bialfabetizados de chino e inglés de siete y ocho años para buscar a través del sistema de escritura la influencia en la lectura. Realizaron tareas que medían su capacidad de procesamiento de la lengua hablada y escrita en cada uno de los idiomas. Los resultados revelaron que las destrezas de los niños a la hora de detectar y manipular rimas en palabras (como *-oy* en *boy*) eran significativamente correlativas en ambos idiomas y que la lectura de caracteres chinos estaba correlacionada con la descodificación de palabras en inglés. Esto apunta a una clara y beneficiosa transferencia lingüística, incluso cuando las dos lenguas tienen diferentes sistemas de escritura.

### **La bialfabetización sucesiva**

Justo como en el bilingüismo sucesivo, en el que un individuo adquiere una lengua adicional después de haber aprendido su primera lengua, hay incontables ejemplos de individuos que pueden leer y escribir en su lengua nativa y que luego desarrollan la lectura en el idioma adicional que están aprendiendo. Parece que simplemente saber leer es útil cuando desarrollamos la alfabetización en otra lengua (Cummins' 1979, *the Interdependence Hypothesis*). Pero los bilingües mono-alfabetizados también transfieren las habilidades de lectura específicas que ya tienen para apoyar el desarrollo de las habilidades de alfabetización en su lengua adicional (Koda & Zehler, 2008; Leikin et al., 2010). Esta transferencia se da cuando ambos idiomas usan el mismo sistema de escritura, por ejemplo, el alfabeto romano (Bialystok et al. 2003; Durgunoğlu, 1992; Reyes, 2006), pero también ocurre cuando no lo usan.

Leikin et al. (2010) compararon niños ruso-hebreos de seis años de edad que aprendían a leer y escribir en hebreo en Israel. El ruso y el hebreo tienen mucho en común, pero diferente escritura: el alfabeto ruso representa tanto las consonantes como las vocales, pero el hebreo representa solo las consonantes y las vocales largas. Los investigadores evaluaron la temprana adquisición alfabética de 39 niños bilingües de ruso-hebreo que recibieron un año completo de clases semanales de lectura en ruso y luego aprendieron a leer hebreo; 41 bilingües que aprendieron a leer en hebreo sin saber ruso y 41 monolingües que aprendieron a leer en hebreo. La hipótesis fue que los bilingües alfabetizados en ruso obtendrían mejores resultados que los bilingües mono-alfabetizados y que los monolingües a la hora de desarrollar su alfabetización en hebreo debido a que las clases de fonética eran más comunes en ruso. Al comienzo de la escolarización en hebreo en el sexto año, y luego, al final de ese mismo año, les fueron asignadas tareas para medir el procesamiento auditivo, conciencia explícita de sonidos / fonemas y la decodificación de palabras en ambas lenguas. Los resultados mostraron que los niños bilingües bialfabetizados en ruso y hebreo superaron a los bilingües mono-alfabetizados y a los monolingües. Al igual que en otros muchos estudios de los que hemos

hablado, estos resultados no se vieron afectados por la inteligencia no verbal o la clase social (en este caso, el nivel de educación de las madres). Leikin et al. quisieron confirmar que era un efecto de la alfabetización en ruso más que simplemente de la instrucción que habían tenido antes de aprender a leer en hebreo. Por lo tanto, se fijaron en cómo el conocimiento de ortografía rusa de los niños estaba relacionado con sus habilidades en la ortografía hebrea. Y de nuevo, los resultados confirmaron que era el pleno conocimiento que los niños tenían del ruso lo que les aventajaba.

Hussein (2014) realizó un estudio similar para observar el efecto de la alfabetización inglesa en la alfabetización árabe. El estudio comparó a 45 niños bilingües árabe-inglés que asistieron a una escuela bilingüe cuyo principal medio de enseñanza era el inglés frente a 38 hablantes árabes monolingües y hablante mono-alfabetizados en árabe. Los sujetos, de nueve años de edad, realizaron tareas para medir su dominio de la lectura y la ortografía. Los resultados mostraron que las 45 personas bilingües y bialfabetizadas superaron significativamente a los monolingües en la lectura en voz alta y en la ortografía, tanto en inglés como en árabe, que era la lengua en la que estaban recibiendo la alfabetización en menor grado.

### 3. Lengua y alfabetización en su contexto social

#### Diferentes tipos de alfabetización

##### Introducción

Nuestras visiones del mundo son inevitablemente egocéntricas: pensamos que nuestras visiones, creencias y prácticas son neutrales e incluso mejores que las de los demás. Cuando se trata de la alfabetización, pensamos que nuestro alfabeto, ortografía, hábitos de lectura y prácticas de lectoescritura son las correctas. Sin embargo, para entender los antecedentes de la alfabetización de nuestros alumnos, necesitamos desarrollar una mayor conciencia de nuestros antecedentes. Comenzamos con estas tres preguntas:

¿Para qué necesitamos la alfabetización en nuestra vida diaria?

¿Por qué es la alfabetización importante para nosotros, tanto en la teoría como en la práctica?

¿De dónde procede nuestra conceptualización sobre la alfabetización?

Aunque cada uno de nosotros tenemos nuestra historia de aprendizaje, historia vital, vida diaria y planes futuros, nuestro concepto de la alfabetización no es creado únicamente por nosotros. La alfabetización está influenciada por la cultura. Nosotros compartimos y confiamos en lo que hemos aprendido de otros, por ejemplo, nuestros padres, profesores, nuestros colegas y nuestra comunidad. Para nuestros alumnos la alfabetización también está mediada culturalmente. Las opiniones y creencias que son dominantes en nuestras comunidades determinan el papel y el estatus de la alfabetización. Esto significa que no es probable que los alumnos tengan los mismos objetivos y expectativas sobre la alfabetización que sus profesores o el resto de sus compañeros en la clase. Por ejemplo, puede que algunos alumnos piensen que no son buenos en la lectura, y otros que no comprenden la utilidad de la alfabetización en sus vidas puesto que han salido adelante sin ella.

Los aspectos culturales vinculados a la alfabetización junto con las diferencias individuales que se aplican a todos los seres humanos hacen que sea difícil predecir qué valores añadidos le asigna un determinado alumno a la alfabetización. En las sociedades postindustriales y democráticas, la alfabetización no es solo vista como una competencia básica sino también como un prerrequisito para llegar a ser un miembro pleno y activo de una sociedad cuyos miembros dependen de la lectura y la escritura para proteger sus derechos y poner en práctica sus responsabilidades civiles. Por lo tanto, puede que los docentes vean la mejora de la situación social de los alumnos como el principal objetivo de la alfabetización, pero esto es algo que con poca probabilidad podemos anticipar en el inicio (ver Miller, Miller & King 2009).

#### La situación en Finlandia

PISA -Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- es otra de las iniciativas de la OCDE. Se trata de un estudio trienal que compara los sistemas educativos mediante el análisis de las competencias de lectoescritura y conocimiento de alumnos de 15 años en 70 países de todo el mundo. Finlandia ha estado en lo más alto de la clasificación desde el año 2001 y ha conseguido la reputación de ser un 'paraíso educativo' o un país modelo en educación. En el estudio PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos), los adultos finlandeses ocuparon una elevada posición en la clasificación en la competencia de la lectoescritura, justo después de Japón. Dos tercios de la población en Finlandia son o buenos o excelentes lectores, muy por encima de la media del 50% del resto de países



encuestados por la OCDE. Esto oculta el hecho de que también existen personas con bajo nivel de alfabetización en Finlandia: el 11% de las personas entre 16 y 65 años tienen una limitada competencia en lectoescritura.

Desde finales de 1980, los flujos migratorios han supuesto también un aumento del número de personas adultas con bajo nivel de educación o alfabetización en Finlandia. Como respuesta, se han desarrollado programas de alfabetización para ocuparse de sus necesidades. Finlandia ha estado buscando activamente maneras de aprender de las buenas prácticas educativas desarrolladas en países con una trayectoria más larga en inmigración. Pero las diferencias lingüísticas, entre otras, han hecho que de manera natural las prácticas pedagógicas adoptadas en Finlandia se hayan adaptado con el fin de hacer frente a las necesidades de los aprendientes de finés y de Finlandia. En el año 2012, un currículo nacional para la alfabetización de adultos inmigrantes fue presentado por el Consejo Nacional Finlandés de Educación (Finnish National Board of Education). En el resto del capítulo haremos referencia a documentos de este currículo. El objetivo no es convertirle en un experto en la realidad finlandesa, sino presentarle con la situación de este país un punto de partida reciente para reflexionar sobre su propia situación.

### **Tipos de alfabetización**

El currículo nacional finlandés para la alfabetización de adultos inmigrantes (2012: 27) presenta una lista con los siguientes tipos de alfabetización cuando establece los objetivos de la educación de alfabetización básica: alfabetización mecánica (*mechanical literacy*), competencias básicas de lectura (*basic reading skills*), competencia textual (*textual skills*) y alfabetización visual (*image literacy*). Además de la lectura y la escritura, se cubren la competencia en el lenguaje oral y la aritmética.

El alumno debería:

- ser capaz de combinar sonidos/letras en sílabas y palabras; descomponer una palabra conocida en sílabas, sonidos/letras; hacer uso de la división silábica para leer una nueva palabra (alfabetización mecánica o *mechanical literacy*);
- ser capaz de leer un texto breve además de palabras y oraciones individuales (competencias básicas de lectura o *basic reading skills*);
- ser capaz de identificar información específica de un texto sencillo, siempre y cuando puedan releerlo tantas veces como sea necesario (competencia textual o *textual skills*);
- comprender lo que representa una imagen y la realidad a la que hace referencia (alfabetización visual o *visual literacy*) .

### **Ejemplo: El finés escrito**

Aunque los asuntos que se tratan en este capítulo no se orientan a una lengua específica, será útil la experiencia en la que se haga frente a una actividad de lectura y de escritura en una lengua que se supone que no conoce. El ejemplo que usaremos es el finés. Esta es la lengua materna del 90% de la población de Finlandia, la cual cuenta con unos 5.5 millones de personas. Alrededor del 5% de la población habla el sueco como su lengua materna. El finés es ahora la segunda lengua de alrededor de 330 000 inmigrantes, esto es, un 6% de la población total.

La ortografía del finés es una de las más transparentes de todas las lenguas escritas en el alfabeto romano. Su ortografía es muy regular, cada letra del alfabeto representa un único sonido y cada sonido es representado siempre por la misma letra (con una única excepción). Las vocales en finés son cortas o largas y distinguen palabras. Este hecho se representa con la repetición del grafema de la vocal (la letra). La ortografía se muestra usando estos paréntesis < > y la fonología usando estos otros //. Por ejemplo: la palabra /tuli/ 'fuego' se escribe como <tuli> y la palabra /tu:li/ 'viento' se escribe <tuuli>. Si conoce el Alfabeto Fonético Internacional, le parecerá que la ortografía del finés es fonética. Pero tenga cuidado. Las lenguas que se escriben con el alfabeto romano normalmente representan fonemas, su ortografía no es fonética. Los fonemas tienen un alto grado de realidad psicológica lo que los hace contradictorios a la hora de escribirlos tal y como los decimos en la lengua oral, cuando los sonidos adyacentes se influyen constantemente unos a otros. Esto tampoco sería eficaz para escribirlos de esta manera, siempre en función de su pronunciación real. Tenga en cuenta como damos esto por hecho: fíjese cómo pronuncia el fonema representado por el grafema <n> en «un abrazo», «un pan», «un coche», «un móvil». En los cuatro casos se trata de la misma unidad abstracta (fonema /n/), pero que se pronuncia de cuatro maneras distintas (¡incluso como una «m» en algunos casos!). La realidad psicológica no evita que los niños y los adultos no alfabetizados cometan faltas en la ortografía que es fonética cuando están empezando a escribir.

El acento en finés es también sencillo: la primera sílaba de cada palabra siempre toma el acento principal. La ortografía y la acentuación sencillas del finés tienen como resultado un sistema claro. Sin embargo, las cosas no son sencillas completamente. Hay una gran diferencia en el finés entre la lengua escrita estándar y las variantes de la lengua hablada. La lengua estándar se usa pocas veces cuando se habla; excepto en la radio o telediarios, entrevistas formales, discursos, etc., el estándar excesivamente formal no se usa.

Los niños finlandeses tienen la oportunidad de adquirir esta variedad antes de empezar la escuela y después aprenden a leer en la lengua estándar. Los inmigrantes se ven cara a cara con ambas variantes desde el principio, la variedad que escuchan fuera del aula y la estándar y escrita. De diferente manera, este fenómeno existe en todas las lenguas y es propio de la lengua que se usa en la sociedad y normalmente tiene que ser tenido en cuenta en los programas de alfabetización.

En el caso de España, podemos reflexionar sobre la poca presencia de las variedades andaluza y canaria en los medios informativos de alcance nacional. Así, los inmigrantes que viven en el sur deben aprender una ortografía que no se corresponde con la variedad de la lengua que usan en su día a día.

### **Sistemas de escritura**

Todas las lenguas meta que se encuentran en el proyecto EU-Speak están escritas con el alfabeto romano. Esto evidencia que es usado en los países que han dado la bienvenida durante la última mitad de siglo al mayor número de inmigrantes adultos con bajo nivel de instrucción formal. Sin embargo, las lenguas maternas de nuestros alumnos varían. Es importante que los profesores de alfabetización sean conscientes de los sistemas de escritura presentes en la vida de los alumnos, incluso si los aprendientes no están alfabetizados. Algunas de las lenguas de nuestros alumnos están escritas en el alfabeto romano y esto es generalmente consecuencia de la labor de los misioneros cristianos que crearon la forma

escrita de estas lenguas y entonces tradujeron la Biblia a estas lenguas. Algunas de ellas usan otro sistema. Hay tres tipos básicos de sistemas de escritura:

Logográfico: cada símbolo representa una palabra (por ejemplo: los pictogramas del chino)

Silábico: cada símbolo representa una sílaba (el *kana* del Japonés)

Alfabético: cada símbolo (normalmente) representa un fonema (por ejemplo, los alfabetos del griego, del latín, del cirílico, del tailandés: ambas vocales y consonantes; y el árabe: solo las consonantes)

También existen combinaciones. Estas son llamadas sistemas de escritura complejos.

La dirección de la escritura varía como sigue:

Horizontalmente (por ejemplo, el alfabeto romano, el árabe y el tailandés)

De izquierda a derecha (alfabeto latino)

De derecha a izquierda (el árabe)

Verticalmente (por ejemplo: el chino, pero debido a requisitos digitales y la influencia de Occidente ahora se dan a menudo de forma horizontal)

La dirección de la escritura de la lengua materna puede influir en el inicio del desarrollo de la alfabetización en una segunda lengua incluso si el aprendiente no sabe leer ni escribir su lengua materna o no sabe hacerlo correctamente.

## **La alfabetización en las sociedades occidentales**

### **El papel de la palabra escrita y de la alfabetización**

Podríamos pensar que el valor y el uso de la alfabetización es el mismo en todas partes y para todo el mundo, pero no es así. Todos los usos de la palabra escrita se conforman en y por sus contextos social y cultural, y las concepciones de la alfabetización tienen su raíz en las costumbres sociales y culturales, las necesidades y los valores (Gee 2000).

En las sociedades occidentales, las habilidades en la lectoescritura son necesarias y valoradas, pero no ocurre lo mismo en otras muchas comunidades y sociedades de todo el mundo. Es el entorno social el que determina el criterio sobre lo que es suficiente en cuanto a las habilidades en la lectoescritura, define para qué son necesarias esas habilidades y cuán importantes son (Grabe & Stoller 2011:52). La inversión en programas de alfabetización varía considerablemente para una lengua oficial, pero dentro de los países los programas de alfabetización para las lenguas minoritarias son a menudo mínimos o inexistentes.

Los valores y las convenciones en relación con la alfabetización y la palabra escrita han cambiado en lo que son ahora las nuevas sociedades post industrializadas antes de nuestra actual era de la globalización. En Europa, los orígenes de la alfabetización de la sociedad moderna se remontan a 500 años atrás, a la Reforma Cristiana Protestante y a Martín Lutero. En el año 2017, se celebrará el aniversario del medio milenio de una reforma que comenzó en el norte de Europa y que lideró la idea de una alfabetización universal, y no únicamente destinada a cierta élite. Al mismo tiempo, la Biblia estaba escrita en latín y los planes eran que todo el mundo tuviese el derecho a oír -y leer- la palabra de la Biblia directamente, siendo considerado como radical hacerlo en sus lenguas maternas. Esto llevó a proyectos de

traducción intensivos y programas de alfabetización que tuviesen como resultado un rápido aumento de la tasa de alfabetizados desde mediados del 1600 en adelante (Gutek 1995). Esta tradición está todavía viva en la manera en que las formas de los proyectos de escritura estándar y las campañas de alfabetización que son dirigidas por los misioneros cristianos.

No sorprende que aquellos países que tradujeron la Biblia a sus lenguas (por ejemplo, los Países Bajos, Suecia, Inglaterra y Alemania) han tenido tasas más altas de alfabetización que otros países durante siglos. Fue únicamente a partir de las reformas promovidas por el II Concilio Vaticano (1962-1965) cuando la Iglesia Católica permitió el uso de otras lenguas distintas al latín durante las misas.

Tendemos a percibir la palabra escrita como más fiable que la palabra oral y esta visión es compartida por los países y regiones tradicionalmente protestantes en Europa y en menor medida en las partes católicas de Europa. De hecho, en muchas partes del mundo, la palabra oral es considerada como más fiable que la escrita, y las buenas habilidades de comunicación oral son, por lo tanto, más respetadas que las de lectoescritura. Los regímenes políticos no democráticos pueden tener como resultado la desconfianza general de sus ciudadanos hacia los textos escritos: las normas impresas no tienen valor si las autoridades no son consideradas como de confianza. Para aquellos que están en el poder, el acceso a la palabra escrita puede ser visto como una amenaza. Podemos ver este hecho no solo en los intentos de control del acceso y uso de Internet por parte de los gobiernos autocráticos, sino también en la inquietud de los gobiernos democráticos en relación con el no controlado poder del pueblo.

Un ejemplo sencillo de las diferentes orientaciones hacia los textos escritos son las diversas maneras en las que la información se expresa a las personas en su papel de ciudadanos, alumnos, pacientes o consumidores. Actualmente en muchos países, las expectativas de responsabilidad individual tienen la intención de que los encuentros cara a cara sean reemplazados cada vez más por los servicios en línea que usan la lengua escrita. Cuanto más virtuales se hacen los servicios, más difícil es arreglárselas sin la alfabetización.

### **Avances recientes: multialfabetizaciones (*multiliteracies*)**

La manera en la que se usan los textos escritos y las imágenes visuales han evolucionado considerablemente a lo largo del último siglo, lo que ha dado origen a la idea de las multialfabetizaciones (*multiliteracies*). Esta idea reúne dos aspectos de la alfabetización: por un lado, las nuevas maneras de comunicación en los ricos ambientes tecnológicos (por ejemplo: Internet, el correo electrónico, los mensajes de texto, las redes sociales, diferentes tipos de aplicaciones para comunicarse en tiempo real, etc.) y, por otro lado, las comunidades culturales y multilingüísticas cada vez más diversas en las que es frecuente el uso simultáneo de diferentes lenguas en su forma escrita. El concepto de las 'nuevas alfabetizaciones' también se usa para destacar la necesidad de actualizar la reducida y tradicional definición de la alfabetización en la que se hace referencia a la forma en que se producen los textos y en la manera en que interactuamos con ellos. El texto lineal ya no es, por ejemplo, lo común e Internet y las tecnologías móviles son los motores de este desarrollo.

En la base del currículo finlandés para la educación básica (2014), por ejemplo, se ofrecen las siguientes descripciones en relación con el desarrollo de las multialfabetizaciones en los cursos 1-2 en los que los alumnos tienen entre 7 y 8 años:

- Los alumnos multialfabetizados pueden interpretar, producir y evaluar diferentes textos por edad.
- Los textos que tienen la intención de expresar haciendo uso de sistemas de símbolos verbales, visuales, auditivos, numéricos y quinestésicos o sus combinaciones.
- Se usan todos los sentidos y enfoques pedagógicos holísticos y centrados en el fenómeno.
- Se anima a los alumnos a hacer uso y producir diferentes textos, disfrutar de ellos y expresarse mediante ellos.
- La fluidez en la alfabetización básica y el desarrollo de las competencias básicas de aritmética.
- Se respalda el desarrollo de la alfabetización visual: se guía a los alumnos para que usen los recursos visuales de su propia expresión y observar los significados visuales que influyen en su entorno.

Descripciones semejantes a esta son útiles cuando introducimos una perspectiva de multialfabetización en los programas de alfabetización de adultos: el mundo textual y visual debe ser abordado desde diferentes puntos de vista y ofrecer desde el principio espacio a las emociones, la propia expresión y el pensamiento crítico. Este aspecto no siempre ha estado claro en lo que a la alfabetización de adultos se refiere.

### **Más ideas sobre las multialfabetizaciones**

Gracias a las tecnologías móviles, la gente ahora escribe más que nunca, y esto se ha convertido para todos en el derecho de expresarnos mediante la escritura. El texto escrito tiene ahora menos permanencia. A menudo difundimos un mensaje que tiene una respuesta inmediata y no nos preocupa si el registro de esta interacción desaparece.

La comunicación a través de correo electrónico y mensajes de texto ha aumentado más rápidamente de lo que nadie ha podido predecir y las redes sociales están continuamente introduciendo nuevos y multimodales medios de interacción en los que el texto se combina con otros elementos visuales como fotos, videos y videos en vivo y en directo.

La comunicación en tiempo real en los ricos entornos de la tecnología no es solo una práctica de los más jóvenes, sino que también las familias y las redes sociales entre generaciones se comunican cada vez más de manera virtual. La comunicación escrita o multimodal ha llegado a ser percibida como más versátil que la que tiene lugar cara a cara o que las llamadas telefónicas. Las relaciones transnacionales dependen de la tecnología móvil, y esto es igualmente cierto para los inmigrantes. Incluyendo la alfabetización para y mediante las nuevas tecnologías es una parte tanto realista como necesaria de la alfabetización.

Leer en Internet, en lo que respecta específicamente a las páginas web, es en muchos aspectos diferente de la lectura de textos lineales. Los textos son generalmente más cortos, y tienen menos continuidad que en los medios escritos. Los diseños de las diferentes páginas web y las diferentes lógicas que aplican a sus menús y enlaces hacen que sea impredecible saber dónde un usuario puede acabar su lectura. Los usuarios más avanzados generalmente tienen numerosas ventanas y programas abiertos al mismo tiempo.

El modo en el que escribimos ha cambiado tanto como la manera en la que leemos (Brandt 2009). Los avances tecnológicos provocan que la escritura a mano esté volviéndose cada vez menos común. En Finlandia, el uso avanzado del teclado o de las pantallas táctiles se ve como una parte de las habilidades de lectoescritura más importante que la continua (cursiva) escritura manuscrita, y, por lo tanto, este tipo de escritura dejará de enseñarse en las escuelas (la tipografía todavía permanece en el currículo).

El uso de la tecnología de la información y la presencia de las redes sociales son claves hoy en día para ser visibles y hacernos oír. Hay numerosos foros para ello (por ejemplo: blogs, Twitter), y hoy es posible compartir lo que uno escribe de manera sencilla y con la posibilidad de tener un potencial infinito de lectores. Hay diferentes y a menudo nuevas prácticas y normas para escribir en estos entornos y para diferentes grupos de lectores, y manejarse con todo esto puede ser complicado.

Desde el punto de vista de la emancipación del alumno, es importante que preparemos a nuestros estudiantes LESLLA para reconocer la existencia y disponibilidad de tantas nuevas maneras de escritura. Estas son una parte esencial de la participación social. Las discusiones sobre la igualdad de los derechos humanos, por ejemplo, ahora se encuentran principalmente en entornos virtuales. Sin las competencias para acceder y participar en estos uno se queda al margen sin voz ni poder. Este fenómeno se refleja en un concepto de alfabetización que va más allá de las funciones de supervivencia de la lectoescritura y que camina hacia una «alfabetización crítica». Algunas veces este concepto hace referencia al potencial emancipador o transformador de la alfabetización descrita más arriba: la alfabetización nos permite proteger nuestros derechos. También se usa para hacer referencia a las habilidades para evaluar qué ideas del mundo textual son de confianza y cuáles no. Conseguir este nivel de competencia es un reto para los niños que están aprendiendo a leer porque tienen menos experiencia vital y son cognitivamente menos complejos. Sin embargo, para los adolescentes y adultos con bajo nivel de instrucción formal que pueden pensar de manera crítica sobre sus propias vidas, su limitada alfabetización no debe ser una barrera a la hora de ayudarlos a desarrollar su alfabetización crítica y funcional de manera paralela.

### **Ejemplos de actividades: multialfabetización y aritmética**

Los problemas con la alfabetización son tenidos en cuenta en gran medida en las poblaciones carcelarias; por ejemplo, en un informe del Reino Unido del año 2015 se mostró que el 46% de las personas que entran en el sistema penitenciario tienen una alfabetización no superior a aquella que se espera de un niño de 11 años; en la población adulta general, solo el 15% muestra una alfabetización tan deficiente. En el proyecto llamado *Aprendiendo Competencias Básicas Durante la Condena (Learning Basic Skills while Serving Time)* que fue implementado en primer lugar en las prisiones de Noruega y posteriormente adoptado en muchas otras, se diseñaron actividades relacionadas con las tareas diarias y rutinas de los prisioneros con bajas competencias (por ejemplo, en la cocina de la prisión) para promover el desarrollo de la alfabetización y de la habilidad en aritmética. Durante un curso de cuatro meses, cada recluso recibió un ordenador con programas de alfabetización y cálculo y programas específicos para el procesamiento de textos y actividades numéricas para su uso privado. El curso tuvo como resultado un aumento considerable de su nivel de alfabetización y de sus habilidades para la aritmética, lo que mejoró sus habilidades a la hora de optar a un puesto de trabajo y estimuló su confianza y autoestima.

En un país nórdico, en la ciudad de Linköping, Suecia, el proyecto llamado *Aprendiendo Juntos- Aprendizaje en Familia (Learning Together- Family Learning)* cuenta con 30 cursos para los padres inmigrantes con un bajo nivel de alfabetización y para sus hijos de 3 a 10 años de edad y promueve de manera colaborativa la alfabetización y las habilidades en aritmética. Un importante objetivo de este proyecto es dirigir y apoyar a los padres para que reconozcan su papel en la sociedad mediante el apoyo del aprendizaje y la escolaridad de sus hijos. Los compatriotas que ya se han establecido bien en la sociedad sueca son un modelo a seguir y muchos de los tutores son profesores de lengua a tiempo parcial en sus hogares. Ellos deben tener experiencia pedagógica y un buen conocimiento de la sociedad sueca y de su lengua. El proyecto les proporciona materiales y sesiones de formación ofrecidas por personal cualificado.

Mediante este proyecto, los padres se han vuelto más seguros de sí mismos dentro y fuera de su familia a la vez que han mejorado sus competencias básicas. Puede leer más acerca de este proyecto y otros más aquí:

<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=SE&programme=225&language=en>

## **El papel de la interacción en el desarrollo de la segunda lengua y la alfabetización**

### **La interacción en el desarrollo de la segunda lengua (L2)**

Los inmigrantes aprenden una segunda lengua en entornos en los que la comunidad que les rodea habla esta lengua (por ejemplo: el turco en Turquía, el finés en Finlandia, el español en países de habla hispana), y principalmente mediante la interacción con el resto de personas. Para estos aprendientes, el papel de la formación en esta lengua podría verse simplemente como un apoyo adicional que acelera el proceso natural de aprendizaje el cual tiene lugar principalmente fuera del aula. El entorno de aprendizaje es comúnmente considerado como una de las principales diferencias entre el aprendizaje de una lengua extranjera y de una segunda lengua. Empleamos el término ‘segunda lengua’ para este tipo de situaciones, y ‘aprendizaje de una lengua extranjera’ para aquel que no tiene lugar dentro de la comunidad de habla (por ejemplo: el español que se aprende en Finlandia) y que suele darse en contextos formales de aprendizaje (cursos de idiomas) y que a menudo no tiene oportunidades de uso de la lengua en la vida diaria.

Desde el punto de vista de un lego, el aprendizaje de una lengua equivale a la memorización de nuevas palabras. Esta visión es también frecuente la primera vez que uno tiene que aprender muchas palabras y domina la gramática antes de hacer uso de la lengua en la interacción. Esto es frecuente en los adultos que reciben instrucción formal en una lengua extranjera en una escuela: la precisión es prioritaria frente a la fluidez, la competencia oral o la expresión personal creativa.

Los aprendientes más jóvenes pueden ahora comprobar que el desarrollo de una segunda lengua tiene lugar entre sus compañeros con experiencia como inmigrantes: a través de la interacción y la participación en las actividades del día a día. Los nuevos hablantes de cualquier lengua empiezan adquiriendo trozos (*chunks*) junto con palabras individuales. Empiezan haciendo uso de esos trozos usando palabras y solo después los descomponen en palabras que pueden combinar con otras para crear nuevas oraciones y usarlas en nuevos contextos. Esto es cómo la teoría basada en el uso del desarrollo de una segunda lengua describe el proceso (Cadierno, T. & Eskildsen 2015; Eskildsen 2009).

Lo que también se necesita durante este proceso es un apoyo oportuno de aquellos que ya conocen la lengua. El concepto de andamiaje (*scaffolding*) hace referencia a este hecho. En la teoría de Vygotski, una teoría socio-cultural del desarrollo de una segunda lengua, cualquier nueva actividad de aprendizaje conlleva la denominada ‘Zona de desarrollo próximo’ del individuo (*Zone of Proximal Development*) o ‘ZDP’ (Vygotski 1978). Este concepto metafórico hace referencia al espacio que se encuentra entre las actividades que el individuo es capaz de afrontar de manera independiente y aquellas para las que se necesita apoyo de otros. La necesidad del andamiaje del individuo para una determinada actividad es temporal: tan pronto como el individuo puede superar la actividad por sí solo, ya no hay necesidad de apoyo, al menos en esta etapa. Tanto en el aula como fuera de ella, los profesores y los hablantes de la lengua meta pueden proporcionar andamiaje. Pero los hablantes avanzados también pueden hacerlo. El apoyo de la colaboración lingüística está disponible en cualquier situación de comunicación en forma de aclaraciones, petición de aclaración, repeticiones y enunciados contruidos en colaboración: por ejemplo, cuando las lagunas en el vocabulario son completadas por el interlocutor. En el ejemplo de más abajo, ambas, pronunciación y morfología (la inflexión del verbo *lukea* ‘leer’), se negocian entre un hablante no nativo (\*NNS) y un hablante nativo (\*NS) de finés. La conversación trata sobre si el aprendiz lee o no los subtítulos de programas de televisión en inglés. (Suni 2008).

*NS:	sinä luet niitä kuitenkin?	you read them anyway?
*NNS:	joo # now # minä # nyt minä en voi ää # luule # luul- luuse luu- +...	yeah # now # I # now I can't erm # 'luule' # 'luul- luuse luu- ' +...
*NS:	luet.	you read.
*NNS:	+, lukea # joo.	+, to read # yeah.
*NNS:	lukea on lu- minä luen luen # vähän.	to read is re- I read I read # a little.
*NS:	joo.	yeah.

Las repeticiones y las modificaciones que tienen lugar en la interacción son un fenómeno tan natural que difícilmente somos capaces de apreciarlas todas. Sin embargo, puede que estas sean los aspectos más significativos del contexto de aprendizaje informal en el que los alumnos pasan mucho más tiempo que en las aulas (Suni 2008).

Cada profesor sabe que los alumnos no aprenden todo lo que se les enseña. El aprendizaje lleva su tiempo, y existen muchas etapas antes de llegar al dominio. Pero es importante darse cuenta de que los alumnos a menudo aprenden cosas que sí se les enseñan. Cada uno tiene un historial de aprendizaje, un nivel actual de conocimiento y sus necesidades y objetivos. Por lo tanto, en una misma situación y un mismo contexto, un grupo de alumnos diferentes pueden adquirir cosas diferentes. Es aquí útil el concepto de ‘*affordance*’ (van Lier 2000) que vendría a ser en español como ‘aquello que puede ser aprendido’, para comprender lo que ocurre. Las personas de manera natural buscamos oportunidades para actuar –por ejemplo, cuando aprendemos algo- y lo que percibimos y a lo que prestamos atención depende de nuestra propia orientación y de nuestras necesidades presentes. Solo aquello que encontramos de valor se convierte en algo que puede ser aprendido (*an affordance*), es decir, una oportunidad de aprendizaje para nosotros.



Tomemos otro ejemplo de Finlandia. Tras una clase centrada en la gramática del finés, uno de los estudiantes se acercó al profesor y le dio las gracias. “Muchas gracias, ¡ha sido muy útil!”. Pero en vez de agradecer al profesor los contenidos preparados para la clase, ella dijo: “Ahora por fin he aprendido qué significa *no niin* y para qué se usa. ¡Esta es la frase que usas para empezar un nuevo tema cuando estás explicando algo!”. Como profesores, necesitamos sentirnos satisfechos con este tipo de comentarios y nuestra tarea principal es seguir el camino de aprendizaje de cada alumno de manera individual y ofrecerles apoyo en lo que están aprendiendo en este momento más que en que aprendan algo para lo que aún no están preparados. Es más fácil aprender aquello que de forma natural observamos en un determinado momento y como resultado queremos comprenderlo.

Los inmigrantes que aprenden una segunda lengua no son conscientes de que gran parte del aprendizaje de una lengua tiene lugar o puede tenerlo fuera del aula. Una de las funciones clave del profesor de alumnos LESLLA es proporcionar las herramientas de aprendizaje que permitan aprender en el mundo exterior. Ayudar a los alumnos a reconocer aquello que pueden aprender es crucial aquí. Muchos alumnos necesitan ayuda en llegar a comprender cómo involucrarse en interacciones en la segunda lengua y cómo pueden observar los símbolos lingüísticos, entre otros en su ambiente diario para ser capaces de adquirirlos y usarlos como materiales de aprendizaje para ellos mismos.

Promocionar la interacción fuera del aula –«en la naturaleza»- es parte esencial de las clases de los alumnos principiantes de una segunda lengua. Los profesores deben mostrar a sus alumnos cómo acceder a las situaciones de la vida real en las que existen oportunidades de aprendizaje: dónde ir, qué observar y cómo iniciar y mantener una interacción.

Desafortunadamente, algunas veces hay pocas oportunidades de interacción en la lengua meta para los alumnos LESLLA. Muchos de ellos son amas de casa y difícilmente tienen algún contacto en la segunda lengua y sus clases de alfabetización puede que sean el único contexto en el que la usen. Estos alumnos necesitan sobre todo apoyo enfocado a hacer uso de la segunda lengua de manera activa en su vida diaria. En los países de habla no inglesa los inmigrantes que saben inglés (por ejemplo, el África anglófona) puede que encuentren difícil conseguir oportunidades en las que usar la segunda lengua porque sus interlocutores, si tienen dominio del inglés como segunda lengua, tenderán a rápidamente cambiar al inglés cuando reconozcan a un principiante de su lengua nativa. La misma situación tendrá lugar con los aprendientes que desde el África francófona van a Francia o en lugares en los que hay un gran número de hablantes que dominan el francés, por ejemplo, en Reino Unido.

La base de algunas campañas como *Puhu minuille suomea (Háblame en finés)* han surgido para aumentar la conciencia general de que los hablantes de segundas lenguas tienen la voluntad de encontrar personas con las que hablar sin emplear el inglés.

<http://www.studentintegration.fi/solutions-bank/integration/finnish-language-as-a-support-for-integration/case-puhu-minulle-suomea-campaign>

¿Existen campañas de este tipo en su país?

También hay proyectos internacionales que están creando nuevas prácticas para promocionar el aprendizaje fuera del aula. *El aprendizaje de la lengua en la naturaleza (Language Learning in the Wild)* es una de estas iniciativas. Por ejemplo, algunas cafeterías se han comprometido a dedicar tiempo para atender a los clientes en la segunda lengua, y se están desarrollando

diferentes aplicaciones de teléfono móvil que ayudan a crear o buscar oportunidades de aprendizaje en la vida diaria.

### **La interacción en el desarrollo de la alfabetización**

La alfabetización no es algo que se aprenda de manera espontánea como ocurre con la competencia oral, pero esta sí requiere instrucción explícita, práctica y aprendizaje mediante la experiencia. La competencia en la lectura y la escritura en la lengua materna pueden ser más o menos transferidas a la alfabetización en una segunda lengua especialmente cuando las ortografías de ambas lenguas están próximas (véase Grabe & Stoller 2011). Sin embargo, de acuerdo con Alderson (2005), en el desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua, el dominio de la oralidad (o la subyacente competencia lingüística) en esa lengua es incluso más importante que el dominio en la lectura en la lengua materna del aprendiente. Esto se explica con el hecho de que la lengua oral es siempre en la que se basa la forma escrita (véase Linell 2005). La competencia oral en la segunda lengua es la base de la competencia en la lengua escrita puesto que no es posible aprender a escribir en una nueva lengua sin poseer algún conocimiento sobre su estructura y vocabulario. Es importante reconocer los objetivos por los cuales los aprendientes principiantes necesitan la lectura y la escritura tanto dentro como fuera del aula y el nivel de estas competencias será el adecuado para la supervivencia en el día a día. Recuerde que incluso es posible que la finalidad de la lectura y la escritura de sus alumnos alfabetizados en su lengua nativa no sea la valorada igualmente que por las comunidades de clase media de las sociedades post industrializadas.

### **Los resultados de las investigaciones y sus aplicaciones**

#### **Estudio de casos de cinco mujeres que aprenden finés**

Tammelin-Laine (2014) estudió en su doctorado el proceso de aprendizaje del finés como segunda lengua de cinco mujeres no alfabetizadas. Observó a las participantes mientras estaban inscritas en un programa de alfabetización de aproximadamente 10 meses y empleó los siguientes métodos de recolección de datos: grabaciones de audio, notas de campo, pruebas orales y escritas preparadas para el estudio, y pruebas de lengua escrita diseñadas por los centros de educación de adultos en los que ella obtuvo los datos. Los principales resultados de su estudio fueron que durante el periodo de la recolección de los datos ninguna de las participantes consiguió habilidades funcionales en lectura y, además, su competencia oral se desarrolló muy lentamente. Sin embargo, parece haber cierto tipo de relación entre el desarrollo de la competencia lectora y la oral: los lectores con mayor fluidez tienen una mejor competencia oral, sobre todo en términos del vocabulario receptivo para los sustantivos y en términos de vocabulario productivo para los verbos. Además, los lectores con mayor fluidez producen enunciados interrogativos más complejos. La competencia oral es la más rápida en desarrollarse, seguida de la lectura y tras ella, la escritura. ¿Por qué fue la competencia oral la que se desarrolló con mayor rapidez, aunque solo fuese de manera más lenta? Intentamos proporcionar una respuesta en el siguiente párrafo.

## La importancia de la interacción social en el aprendizaje de una lengua

Algunos investigadores plantean que para los adultos el aprendizaje de una nueva lengua tiene lugar cuando el aprendiente tiene una verdadera necesidad de usarla (Elmeroth 2003). Para Krashen (1998), la necesidad no es suficiente. Aprender una nueva lengua requiere un abundante *input* comprensible, por ejemplo, *input* comprensible procedente de situaciones de la vida diaria que resultan familiares para el alumno. El aprendiente tiene que hacer frente a la lengua en situaciones de interacción para conseguir *input*. El aula es desafortunadamente a menudo el único y más importante contexto en el que los adultos inmigrantes están en contacto con hablantes de la lengua meta y tienen la oportunidad de interactuar con ellos. Sin embargo, Elmeroth (2003), un investigador sueco, destaca la importancia del contacto con la lengua y hablantes nativos que no sean sus profesores. Esto refleja el énfasis con el que el investigador Norton Peirce (1993) hizo hincapié en el papel que desempeña el contacto entre los inmigrantes y los hablantes nativos en el proceso de aprendizaje. Este contacto tiene efectos psicológicos: cuando los alumnos tienen contacto con hablantes nativos de la lengua meta, aumentan su motivación para aprender la lengua y su voluntad para integrarse en la nueva cultura. Cuando la exclusión social comienza a disminuir, las oportunidades de interacción con hablantes nativos se incrementan exponencialmente.

### Más resultados de las investigaciones y sus aplicaciones

#### El Estudio Internacional sobre la Alfabetización de Adultos de la década de los 90 y el Segundo Estudio Internacional sobre la Alfabetización de Adultos (IALS y SIALS)

El IALS y el SIALS fueron los estudios de la década de los años 90 sobre los cuales se ha estado desarrollando el PIAAC, del cual se habló al comienzo de este capítulo. En el IALS, la alfabetización no se examinaba desde la perspectiva de las habilidades básicas y mecánicas de lectura y de la comprensión de esta, sino como la habilidad para hacer uso de «información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, alcanzar los propósitos personales y desarrollar el conocimiento y su potencial». Los tres dominios de la alfabetización fueron evaluados en cada fase del estudio (1994-1998 y 1997-2000): la alfabetización prosista (*prose literacy*), la alfabetización documental (*document literacy*) y la alfabetización cuantitativa (*quantitative literacy*). El estudio empleó una escala con cinco niveles de rendimiento. La escala del estudio SIALS reconoce los requisitos cognitivos de las actividades de lectura junto con las demandas de alfabetización de la actual sociedad del conocimiento y hace referencia a la necesidad del aprendizaje permanente.

Nivel 1: dominio básico de las habilidades mecánicas de lectura. Estas habilidades son suficientes para identificar fragmentos de información, comprender textos sencillos y enfrentarse a pequeñas operaciones aritméticas.

Nivel 2: comprensión y búsqueda del contenido principal de un texto, y se integra y compara la información del texto.

Nivel 3: habilidad para hacer frente a las exigencias de alfabetización de la sociedad; interpretación del contenido textual en contexto y la realización de inferencias sobre las condiciones, razones y consecuencias; ejecución de diferentes operaciones aritméticas.

Niveles 4-5: interpretación, selección y valoración crítica de diferentes tipos de información textual y la realización de operaciones aritméticas en la resolución de problemas.

En los países nórdicos, el estudio mostró que todos los adultos se encontraban dentro de la media internacional, y que el porcentaje de adultos que se encontraban en el nivel más bajo

era muy pequeño. En Finlandia, el estudio evidenció que el 67% de los adultos había alcanzado el nivel 3 o uno superior y que el 20% había alcanzado el nivel más alto. Incluso la alfabetización de aquellos cuyas habilidades se consideraron como escasas era adecuada. La duración de la instrucción formal y los antecedentes de la educación de los padres tuvo correlación con los niveles de alfabetización de los adultos en todos los países en los que se llevó a cabo el estudio. Esto revela que a gran escala el estudio de casos muestra que: la alfabetización es un asunto intergeneracional en el que el impulso de la alfabetización de los adultos juega un papel importante en el éxito de la siguiente generación. Aquellos que mueven los hilos para encontrar fondos para la alfabetización básica de adultos no deberían olvidarse de aquellos inmigrantes adultos con bajo nivel de instrucción formal que son amas de casa que nunca han tenido acceso al mundo laboral. Su alfabetización puede tener importancia para el futuro de sus hijos.

### **Los inmigrantes en los informes PISA**

Al principio de este capítulo analizamos algunos datos del informe PISA realizado por la OCDE, el cual mide las habilidades de los jóvenes de 15 años en lo que respecta al dominio de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias. Se ha observado que los alumnos inmigrantes que estudian secundaria y que comparten un mismo país de origen y, por lo tanto, tienen una cultura parecida, actúan de manera muy diferente en los sistemas educativos. Hay pruebas claras de que los sistemas educativos en las diferentes sociedades ofrecen diferentes oportunidades para que se integren y tengan éxito. La diferencia en el rendimiento entre los alumnos inmigrantes y los alumnos no inmigrantes con un nivel socioeconómico semejante es menor en los sistemas educativos que poseen una gran población de inmigrantes en la que los alumnos inmigrantes son tan diferentes a nivel socioeconómico como cualesquiera otros alumnos (por ejemplo Australia, Estados Unidos o Canadá). En países con una relativamente pequeña proporción de alumnos inmigrantes y con una mayor diferencia en el nivel socioeconómico entre los inmigrantes con respecto al resto de alumnos, hay diferencias más significativas en el rendimiento en el informe PISA.

En Finlandia el informe mostró que la primera y segunda generación de alumnos inmigrantes tenían un retraso de unos o dos años con respecto a sus compañeros no inmigrantes con una mayor proporción de alumnos de primera generación que no alcanzaron el nivel mínimo de dominio en matemáticas. Aquellos que llegaron a la escuela durante los primeros años de la escolarización o que inmigraron desde países geográficamente cercanos a Finlandia lo hicieron mejor que los otros. El dominio de la lengua de instrucción fue un factor clave. El estudio también sugiere que los alumnos inmigrantes necesitan apoyo para ambas, su lengua materna y la lengua de instrucción empleada en la escuela, pues ambas son fundamentales para su aprendizaje (Harju-Luukkainen et al. 2014).

En el sistema educativo finlandés, los alumnos inmigrantes tienen la posibilidad de cursar un año preparatorio enfocado en el finés (o sueco) como segunda lengua. Tras este, se continúa con una formación normal en la segunda lengua y con formación en la lengua materna durante sus últimos años de escolarización (2 horas por semana). Es significativo que los alumnos con antecedentes inmigrantes tienen actitudes más positivas hacia la escuela, un sentido de pertenencia más fuerte y una percepción más positiva de la relación alumno-profesor que la de sus compañeros no inmigrantes.

Estos resultados positivos no aseguran que las brechas en el rendimiento se acorten. Lo que más falta en los hogares de los alumnos inmigrantes con un rendimiento bajo son libros (65%

en la primera y 57% en la segunda generación). En el informe PISA y en otros estudios internacionales, el número de libros (en cualquier lengua) disponibles en los hogares se usa como indicador del capital cultural, por ejemplo, la valoración de la cultura en los hogares. En el grupo con el rendimiento más bajo es, por lo tanto, común que tengan pocos libros en casa. Aquellos alumnos inmigrantes con un buen rendimiento generalmente tienen muchos libros en casa (> 200) como ocurre con los alumnos no inmigrantes con un rendimiento alto (Harju-Luukkainen et al. 2014). Hay, por lo tanto, pruebas de que la comunidad puede compensar la ausencia de libros en los hogares si los alumnos han desarrollado el hábito de la lectura por placer (Neuman & Celano 2001; Sonnenschein et al. 2000).

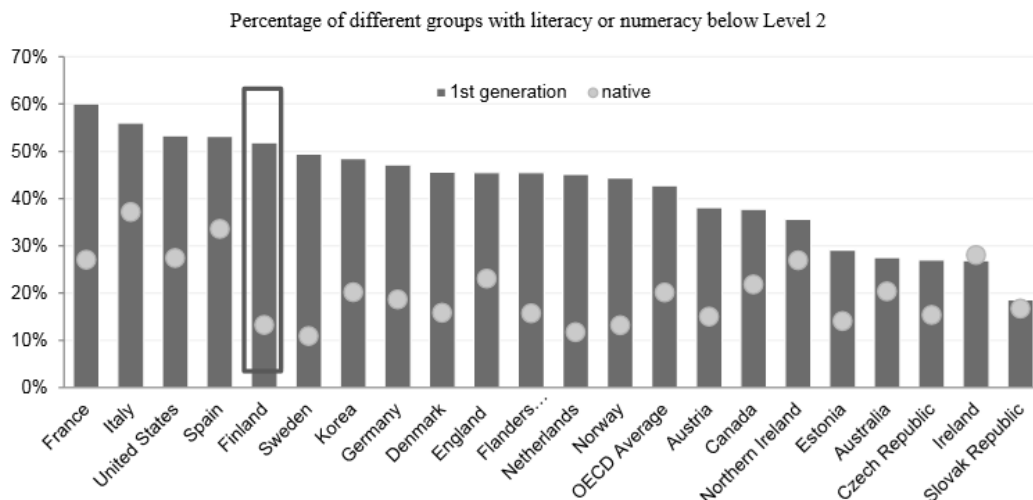
### **Más sobre el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)**

El PIAAC, el informe PISA y el IALS son estudios similares pero los objetivos del PIAAC incluyen las habilidades básicas diarias de alfabetización que generalmente no son complejas, pero algunas actividades de lectura del informe PISA son más exigentes que en el PIAAC.

Una semejanza con el informe PISA es que junto, con la alfabetización y las habilidades en aritmética, ambos, el informe PISA y el PIAAC, incluyen la resolución de problemas. La resolución de problemas es reconocida como integrante de los ricos entornos tecnológicos y en los estudios cubre el uso de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes:

la búsqueda y evaluación de la información  
la comunicación y la ejecución de variadas actividades relacionadas con el trabajo y la vida privada.

En Finlandia el PIAAC mostró que el rendimiento de los adultos era aproximadamente parecido al estudio previo llamado SIALS (el cual se había implementado 15 años antes). Los factores generales relacionados con los antecedentes como la edad o el nivel de educación de los padres fueron considerados como relevantes en el PIAAC con respecto a las elecciones educativas y el interés en el desarrollo de la alfabetización. En el estudio PIAAC hubo más participantes inmigrantes que en el SIALS. Al parecer, cinco años en un nuevo país sirven como algún tipo de delimitación: aquellos inmigrantes que habían vivido cinco años o más en Finlandia superaron al resto. Generalmente, los inmigrantes adultos en Finlandia actúan de la misma manera que aquellos que se encuentran en otros países, pero cuando los comparamos a los adultos no inmigrantes, la brecha en las habilidades básicas se vuelve más grande en Finlandia que en otros muchos países. El 50% de la primera generación de inmigrantes tiene un nivel 2 como máximo en alfabetización y aritmética (véase la cifra más abajo; fuente: Musset 2015:22).

**Figure 1.8 In Finland, half of the first-generation migrants lack foundation skills**

Note: For some countries results are not reported due to insufficient number of observations.

Source: OECD calculations based on the Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012) (database).

Figura 1. En Finlandia, la mitad de la primera generación de migrantes carece de habilidades básicas  
Porcentaje de los diferentes grupos con una alfabetización y habilidades en aritmética por debajo del nivel 2

Asimismo, solo la mitad de los adultos con niveles bajos de competencia tenían un empleo, y un tercio estaban en situación de desempleo y no se encontraban dentro del ámbito educativo. Así, la alfabetización y las habilidades limitadas en aritmética conllevan para los adultos el riesgo del desempleo y de la exclusión económica con y sin antecedentes inmigrantes.

## El papel de la alfabetización en el empleo y la agencia (*agency*)

### Agencia: la paternidad

Se espera que los adultos sean capaces de cuidar de sí mismos y de sus hijos de todas las maneras posibles. En las sociedades post industrializadas, esto incluye la habilidad de leer y escribir. La OCDE (2000) define la alfabetización como «la habilidad de comprender y hacer uso de información escrita en las actividades diarias, en casa, en el trabajo y en la comunidad-para alcanzar los objetivos personales, y desarrollar el propio conocimiento y el potencial».

Como ya hemos comentado, se le requiere a los inmigrantes el dominio de la oralidad, la alfabetización y las habilidades en aritmética en la lengua meta para ayudar en la escolaridad de sus hijos. En un estudio sobre las madres inmigrantes y sus hijos en Finlandia, Honko (2013) encontró una fuerte correlación positiva entre la competencia oral en finés de las madres y la competencia de sus hijos durante los primeros años de la escolarización. Honko también señaló la necesidad de la alfabetización de los padres para que estos se mantengan en contacto con el cuidado diario y la escuela para escribir mensajes cortos incluyendo también la interacción en línea.

### Agencia: la sociedad

En las sociedades post industrializadas, las variadas lecturas y las habilidades en la escritura entre los adultos se dan por supuestas, y sin ellas es difícil afrontar la vida diaria y vivir como un miembro pleno y activo de la comunidad. Estas habilidades, sin embargo, no son todas

igualmente necesarias o tan necesarias en todo el mundo. El valor que se le da a la alfabetización siempre definirá lo que se espera de los adultos (Grabe & Stoller 2011).

### **Agencia: la vida laboral**

En muchos países, la tasa de desempleo entre los inmigrantes es de dos a tres veces superior a la de los no inmigrantes. En el sector servicios existen trabajos básicos que requieren poco nivel de formación los cuales ofrecen oportunidades a los recién llegados que tienen un dominio limitado de la lengua. Los trabajos de limpieza son los más comunes entre estos y por ello se llaman los trabajos 3D (*dirty, dangerous and demanding*; sucios, peligrosos y exigentes). Estos son cruciales desde el punto de vista de los ingresos familiares, pero normalmente son trabajos sin futuro, incluso para los inmigrantes con formación. Strömmer (2015) recogió datos etnográficos en el sector de la limpieza en Finlandia.

Los resultados de Strömmer mostraron que los inmigrantes que trabajan en este sector se encuentran aislados y que las oportunidades de interacción en la lengua meta en estos trabajos son poco frecuentes. Esto no es difícil de imaginar; los limpiadores o limpiadoras a menudo trabajan solos en lugares vacíos y si no, son invisibles para aquellos que están ocupando su lugar de trabajo. Las personas que los contratan pueden jugar un papel importante en el fomento de la interacción y pueden posibilitar que la adquisición en la lengua meta tenga lugar, por ejemplo, combinando trabajadores inmigrantes con no inmigrantes, ofreciéndoles turnos en los que haya contacto con el cliente, aumentando la conciencia de los clientes sobre el valor positivo de la interacción con los trabajadores o involucrándolos en la comunidad de trabajo.

Es un malentendido común considerar que los trabajos de limpieza apenas requieren el uso de lengua y de la alfabetización. Pero el trabajo en la limpieza conlleva el uso de herramientas y equipamiento, así como una variedad de productos de limpieza. Para todo ello, existen manuales de usuario e indicaciones escritas y estos incluyen no solo textos escritos sino también símbolos, información numérica, abreviaturas y colocación estratégica de información importante. Si deshacemos las 3D, es evidente que la limpieza es peligrosa para alguien que no está alfabetizado y que las exigencias son, por lo tanto, mayores de las que se asumen.

El servicio de comidas o catering, más común en restaurantes étnicos, es otro tipo de trabajo que proporciona trabajos básicos que exigen poca formación. Pennycook y Otsuji (2015) han señalado que es posible que en los contextos urbanos como las comunidades de trabajo se creen prácticas multilingüísticas muy singulares: las lenguas que se hablan en la cocina no son las que necesariamente se hablan con los clientes. La alfabetización en diferentes lenguas puede necesitarse y ser valorada en los restaurantes. El trabajo en la restauración puede, por lo tanto, ofrecer considerablemente más oportunidades para la interacción lingüística. Sin embargo, puede que no siempre se dé en la lengua meta. Existen muchas anécdotas sobre inmigrantes de un determinado país que adquieren la lengua a través de otros inmigrantes a niveles sorprendentes.

En muchos países, incluyendo los países nórdicos, la llamada formación para la integración (*integration training*) es ofrecida para todos los inmigrantes desempleados, normalmente durante un año. El énfasis se da sobre el conocimiento de la lengua y sobre la sociedad que les rodea, pero la formación práctica para el lugar de trabajo se considera importante también. El estudio de casos de Sandwall (2013) muestra, sin embargo, que, en Suecia, los lugares de

trabajo ofrecen muy pocas oportunidades para comunicarse en sueco. Debido a la sencillez, el tiempo de interacción del trabajo individual se limitaba a unos pocos minutos por día. A los ojos de los estudiantes, el «mundo escolar» y el «mundo laboral» existen asimismo como dos mundos diferentes y separados.

Los trabajos en la agricultura todavía tienen la fama de exigir trabajo básico y físico. Incluso aquí existen ahora expectativas para la alfabetización. Un ejemplo de ello es un reciente intento de ayudar a los inmigrantes con antecedentes y experiencia adecuada para llegar a ser emprendedores en la agricultura en Italia (Del Percio et al. por publicar).

La alfabetización también es necesaria para aprobar diferentes pruebas. En la Unión Europea, todos los empleados de cafeterías, restaurantes, cocinas institucionales, tiendas de alimentos y fábricas de alimentos deben tener un *Hygiene Passport* si van a manipular alimentos perecederos sin envasar, por ejemplo, leche, carne o pescado. En Finlandia, la alfabetización tanto en finés como en otra lengua está disponible en el sistema y es necesaria para aprobar este test:

<http://www.hygieniapassi.fi/english>

Hay también disponibles materiales de lectura fáciles para los migrantes con bajo nivel de alfabetización:

<http://www.edu.fi/hygieniaosaaminen>



## 4. La Lectura desde una perspectiva psicolingüística

### La tarea del lector

#### Introducción

En este capítulo 4 vamos a centrarnos en la lectura desde una perspectiva psicolingüística, es decir, reflexionaremos sobre qué conocimientos y habilidades se asocian a la lectura y cómo estos se estructuran.

El enfoque que adoptaremos será teórico-práctico. Además, se propondrán varias actividades para su reflexión personal, así como para que pueda ponerlas en práctica con sus alumnos LESLLA.

En este capítulo descubrirá maneras sencillas de medir algunos aspectos de las habilidades de sus alumnos, tendrá acceso a nuevos materiales sobre la decodificación de palabras para usar con sus alumnos y aprenderá a crear materiales para la comprensión de textos más largos, por ejemplo, para la lectura por placer.

Las ideas que guían este capítulo son:

- (i) leer es una actividad que consta de varias habilidades (por ejemplo, conocimiento del idioma, del alfabeto, del contexto cultural)
- (ii) esas habilidades, metafóricamente, pueden clasificarse en «inferiores» (más automáticas, por ejemplo, reconocimiento de grafemas) y «superiores» (menos automáticas, por ejemplo, reconocimiento del propósito del texto); esta clasificación no debe interpretarse en términos de «mejor» y «peor»
- (iii) los lectores LESLLA deben desarrollar y automatizar las habilidades inferiores para dedicar la atención a las superiores
- (iv) el aprendizaje de la lectura debe estar contextualizado y vinculado a la realidad de los alumnos LESLLA

#### Terminología

La definición de *leer* que podríamos encontrar en el diccionario podría ser: «leer es comprender un texto escrito». No obstante, tras esta definición, se esconden varias habilidades independientes, pero enlazadas, que pueden clasificarse en inferiores (más automáticas, menos reflexivas) y superiores (menos automáticas, más reflexivas).

Las habilidades inferiores son: reconocimiento de palabras, también nos referimos a ellas como la decodificación

El reconocimiento de palabras: se refiere al reconocimiento de su forma gráfica y de capacidad de invocar su significado. A su vez, esta habilidad está vinculada a la conciencia de que —simplificando— el discurso se compone de palabras, las palabras de sílabas y las sílabas, las cuales podemos subdividir en ataque o parte inicial y en la coda o parte final. Finalmente, las sílabas se dividen en fonemas. En todas las lenguas del mundo, el fonema es la unidad mínima que permite distinguir significados. Tómese por ejemplo un ejemplo de la lengua inglesa. El fonema /t/ sabemos que es un fonema porque distingue dos palabras que de otra forma serían la misma como *dip* y *tip*. La pronunciación de la /t/ depende de la posición que ocupe en la

palabra: liberamos aire después de la /t/ en *tip* pero no cuando decimos este fonema en *trip* o en *beta*. Incluso nuestros oídos distinguen la diferente pronunciación, nuestra mente procesa los fonemas a un nivel más abstracto. Esta conciencia hace referencia a la conciencia fonológica y está fuertemente relacionada con la capacidad del lector de captar el 'principio alfabético', la idea de que una sola letra o a veces una secuencia de letras se corresponde con un solo fonema.

Las habilidades superiores: se basan en el análisis y el procesamiento de las palabras y textos breves, por ejemplo, frases, sintagmas, oraciones y párrafos en términos sintácticos, factores discursivos, así como nuestro conocimiento del mundo.

Los buenos lectores tienen estas habilidades automatizadas, es decir, las realizan de forma inconsciente y sin esfuerzo. Por ejemplo, cuando los lectores avanzados leen la oración de más abajo y viene a su mente la palabra <pastel>, al leerla automáticamente el concepto de algo horneado y delicioso viene a su mente (usaremos los paréntesis < > para hacer referencia a la ortografía de la palabra).

*María come un pastel.*

Cuando leemos más allá de una única palabra y leemos una oración, comprendemos automáticamente y sin esfuerzo algo similar a:



El orden de palabras (la sintaxis) junto con nuestra experiencia y conocimiento del mundo hace que no leamos la oración como 'María fue comida por un pastel'.

Insistamos en la idea de que se trata de procesos automáticos que ocurren rápido (de unas 4 a 5 palabras por segundo), sin esfuerzo y sin sobrecargar la memoria de trabajo, posibilitando así que la atención sea dirigida a las habilidades superiores. Recuerde cuántas veces sus alumnos se han quedado «estancados» en el silabeo, en la primera letra de una palabra o eran incapaces de combinar las palabras que comprendían por separado. Esto significa que no tenían automatizados los procesos inferiores y les dedicaban toda su atención. Lo que llamamos fluidez en la lectura es el resultado de una práctica continua durante un periodo largo. Más tarde discutiremos sobre las diferentes maneras en que se desarrolla esta práctica, especialmente a través de la lectura por placer, y también sobre cómo puede animar usted a sus alumnos a leer por placer.

La información que mantenemos en nuestra mente durante bastantes segundos no sobrecarga nuestra memoria de trabajo mediante una detallada decodificación de cada palabra antes de pasar a la siguiente. El hecho de no tener que detenernos en cada palabra hace que la atención del lector pueda centrarse en las habilidades superiores. Esto significa que, si el procesamiento de los niveles inferiores es demasiado lento, se produce un atasco que impide que los procesos de los niveles superiores se realicen adecuadamente.

La investigación nos muestra que el automatismo de los niveles inferiores es un proceso que consume tiempo, y esto depende de la regularidad del sistema ortográfico de la lengua. También depende del vocabulario del aprendiente. Es difícil leer una palabra que no conocemos. No hablaremos demasiado en este capítulo sobre el bloqueo que se produce a causa de la falta de conocimiento de vocabulario, puesto que el capítulo sobre vocabulario de Eu-Speak cubre este tema.

### Sub-habilidades superiores

Se trata de habilidades muy sofisticadas que tienen como resultado la comprensión de un texto. Estas habilidades están más disponibles al control consciente del lector, y esto quiere decir que el lector es capaz de monitorizarlas además de desarrollar y aplicar estrategias.

- Diferencias entre un texto oral y escrito
- Averiguar la estructura del texto
- El objetivo del texto
- Predecir el contenido
- Distinguir entre ideas principales y secundarias
- Identificar las relaciones entre las ideas
- Interpretar el texto
- Coherencia textual: conocimiento sobre el mundo, el tema y la cultura
- Cohesión textual (elementos lingüísticos que explícitamente conectan un texto como ocurre con los pronombres y los adverbios de tiempo)

### **Modelos de lectura: lectura abajo-arriba y lectura arriba-abajo**

Seguramente ha oído hablar de dos metáforas que nos aproximan a cómo funciona la lectura: lectura abajo-arriba y lectura arriba-abajo. El primer caso se basa en la idea de que el sentido se construye paso a paso, partiendo de las piezas más pequeñas (palabras) que se unen en sintagmas, oraciones, párrafos, etc. El segundo planteamiento, en cambio, se basa en la idea inversa y establece que la lectura comienza por arriba, es decir, primero se producen unas expectativas sobre el texto como un todo y, más tarde, el lector «rellena» esas expectativas con información del texto.

Estará de acuerdo en que se trata de una simplificación y, obviamente, ambos procesos se ponen en marcha a la vez.

### **Los lectores LESLLA**

No obstante, los lectores menos experimentados —por ejemplo, los alumnos LESLLA— dependen más de los procesos inferiores y en su lectura predomina el enfoque sintético (el significado se va creando, sintetizando, a partir de las unidades inferiores); aún más, los que están en proceso de alfabetización tienen que desarrollar primero la conciencia fonológica y automatizar el reconocimiento de la relación fonema-grafema.

Por esta razón, sin perder de vista los procesos superiores que intervienen en la lectura y que son fundamentales para la comprensión total de cualquier texto, nos centraremos en métodos

para ayudar a los alumnos a automatizar las habilidades menos conscientes, esto es, a conseguir una mayor fluidez de la lectura.

Por lo que hemos dicho hasta hora, podrá imaginarse que el desarrollo de la competencia lectora consiste en la progresiva automatización de las habilidades básicas y el paralelo desarrollo de las habilidades superiores a las que el alumno LESLLA podrá destinar la parte de la memoria de trabajo que se irá liberando.

Ese aprendizaje puede verse afectado por los siguientes factores:

#### 1. Dominio de la lengua meta

Los nativos, cuando comienzan el aprendizaje de la lectura, ya dominan el idioma en cuestión. En el caso de alumnos LESLLA, ese conocimiento varía y podemos encontrarnos con grupos con un nivel limitado de competencia oral, así como con otros con niveles más altos. Es un factor importante por dos razones: (i) hipótesis del nivel umbral: los lingüistas y pedagogos señalan que para poder leer un texto hay que contar con una competencia lingüística suficiente para comprenderlo oralmente (solo así los procesos inferiores pueden ocurrir automáticamente); por lo tanto (ii) el aprendizaje de la lectura debe ir precedido o darse de forma paralela al aprendizaje de la L2.

Es común entre los alumnos LESLLA, especialmente entre aquellos que no trabajan con hablantes de la lengua meta, que usen la lengua meta únicamente en el aula. Es posible que su única socialización tenga lugar exclusivamente en su lengua materna y esto naturalmente limitará el desarrollo de su competencia lingüística y a su vez, en el desarrollo de su alfabetización en la lengua meta.

#### 2. Parecido estructural (sobre todo léxico) entre L1 y L2

Una de las habilidades inferiores es el procesamiento gramatical y léxico que está relacionado con el nivel del dominio de la lengua meta. Lógicamente, los alumnos con un nivel más alto de la competencia oral llegarán con más facilidad a ese «nivel umbral» del que hemos hablado. Sin embargo, hay otro fenómeno interesante: si entre dos lenguas hay una porción de vocabulario común, ese vocabulario potencialmente ya conocido de la L2 será de gran ayuda en el aprendizaje de la lectura porque libera la memoria de trabajo y permite dirigir la atención a otros procesos, lo cual tiene implicaciones para los profesores que, en el caso de alumnos con un bajo nivel de competencia oral, pueden buscar palabras compartidas: autobús, televisor, teléfono, etc.

#### 3. Nivel de alfabetización en L1

Los alumnos LESLLA presentan una variedad de situaciones de partida porque proceden de zonas con una variable tasa de alfabetización y, en el caso de estar alfabetizados, las ortografías y las lenguas que conocen guardan más o menos parecido con las lenguas y ortografías meta.

#### 4. Opacidad de la ortografía meta; diferencias entre sistemas de escritura

Como discutiremos más adelante, los sistemas de escritura se diferencian en la manera en que representan la lengua oral. Los caracteres chinos representan conceptos, los grafemas japoneses *kana* representan sílabas y las letras inglesas representan fonemas.

Los sistemas ortográficos o la ortografía varían considerablemente entre las lenguas en términos de regularidad (o transparencia) e irregularidad (u opacidad).

La opacidad (o la transparencia) de la ortografía se refiere a la relación entre grafemas y fonemas, es decir, a la posibilidad de leer una palabra solo con verla escrita: en este sentido, el chino es una lengua muy opaca; el árabe es una lengua opaca (ortografía alfabética consonántica), así como el inglés; en el otro polo están el turco o el finés (muy transparentes), el italiano o el español (un poco menos transparentes) o el francés (aún menos transparentes). Hay más información sobre el finés en el capítulo llamado «Lengua y alfabetización en su Contexto Social».

### **Un ejemplo de la enseñanza de la alfabetización en España**

Félix Villalba y Maite Hernández (2000) señalan las siguientes dificultades que se encuentran en una clase de lengua oral con alumnos LESLLA:

- Solo puede activar una memoria de tipo auditivo y visual
- La memoria a corto plazo puede sobrecargarse rápidamente
- No dispone de ciertas estrategias de aprendizaje (p. ej. apuntar para repasar en casa)

En el mismo artículo, se ofrecen los siguientes consejos basados en su experiencia trabajando con alumnos LESLLA en Madrid:

- Un grupo de estudiantes reducido
- Sesiones de menos de una hora de duración
- Actividades variadas que mantengan activa la atención
- No se puede contemplar un trabajo de tipo individual
- Dinámicas con agrupamiento variable (de dos en dos, en pequeño grupo)
- Las muestras de lengua han de ser breves y concisas, usar fórmulas rutinarias
- Se ha de utilizar un abundante y variado material gráfico y sonoro
- En cada sesión solo se pueden presentar unos pocos exponentes ÚTILES
- Secuenciación de contenidos debe ser recurrente

### **Las diferencias entre los sistemas de escritura y lo que esto significa para sus alumnos**

En esta segunda parte del capítulo le ofrecemos formación sobre la alfabetización, lo que incluirá aspectos sobre su historia, y también le ayudará a pensar sobre los puntos de partida de sus alumnos LESLLA con respecto a la alfabetización.

### **Sistemas de escritura en el mundo**

Los investigadores clasifican los sistemas de escritura en evolucionistas y tipológicos (Peres Rodrigues, 1999). Las clasificaciones evolucionistas, como la de Gelb (1976), se caracterizan por la idea de que la escritura tiene como fin primordial transcribir la oralidad del modo más eficiente posible. Esta clasificación considera los sistemas de escritura alfabéticos como los más eficientes y, por lo tanto, como los mejores sistemas de escritura. Las clasificaciones tipológicas rechazan la idea de que exista un sistema de escritura ideal y se centran en clasificar los sistemas y las unidades lingüísticas que los representan (DeFrancis 1996; Sampson 1985; Stubbs 1987; Tusón).

### **Historia de la escritura**

La escritura es un hecho relativamente tardío para nuestra especie, pues tiene una antigüedad aproximada de 6000 años.

El origen de la escritura es policéntrico, es decir, surgió en varios lugares distintos, aunque los más importantes fueron Mesoamérica, China y Oriente Medio. Surgió ante la necesidad de sistematizar los bienes (intercambios comerciales, impuestos, almacenes, etc.) derivados de las incipientes civilizaciones urbanas.

#### La proto-escritura

Los sistemas de proto-escritura ya no se usan de manera activa. Se trata de signos escritos que intentan transcribir significados de palabras. Se caracterizan por ser sistemas limitados que se aplican a pocos campos semánticos (nombres propios, contabilidad, calendario...) y, a veces, parece que se inventaron *ad hoc*. Los ejemplos más prototípicos provienen de Meso-América, donde se puede citar la escritura azteca, en la que tenemos auténticos pictogramas, como el siguiente tomado del *Códice Mendoza* –Berdan y Rieff (1997)– con la traducción española:



Los sistemas de escritura han evolucionado a lo largo del tiempo. Estos sistemas empezaron a mostrar el principio *rebus*. Este procedimiento de escritura consiste en combinar dos signos pictográficos preexistentes y crear un nuevo significado. Estos sistemas también empezaron a hacer uso del lenguaje oral y los símbolos comenzaron a ser expresión de la palabra oral. En la civilización azteca eran usados, sobre todo, para la toponimia. Por ejemplo, para representar gráficamente un lugar conocido como *Tochtepecan* se usaba el pictograma siguiente:



formado por los pictogramas correspondientes a *tochtli* (conejo) y *tepetl* (montaña):



#### Sistemas logofonéticos

Estos sistemas aparecieron pronto, y un buen ejemplo de ellos es la escritura *Hsing Sheng* china. Son sistemas parecidos a los anteriores, pero están más avanzados. Tomemos como ejemplo este último caso. Los caracteres tienen dos partes: un radical que da pistas sobre el

significado y un componente fonético que informa sobre su pronunciación. Así, un carácter, como:

馬

significa ‘caballo’ y es usado como radical de significado de una amplia familia de palabras, como:

駕

jià ‘conducir/conductor’

騾

lúo ‘mulo’,

駝

### Sistemas silábicos

Los sistemas silábicos también emergieron de manera independiente en lugares diferentes en todo el mundo. En ellos, cada grafía intenta representar una sílaba. Ejemplos modernos de este sistema son los silabarios japoneses *hiragana* y *katakana*. En el silabario hiragana (que aparece en la imagen) cada grafema representa a la consonante que aparece en la fila de arriba y a la vocal de la columna de la izquierda. Este sistema funciona bien para los japoneses por dos razones. En primer lugar, no hay agrupaciones de consonantes en japonés. En segundo lugar, las palabras solo pueden terminar en una consonante nasal. Esto se debe a que es el único grafema que representa a una consonante, pero no a una vocal.

		k	s	t	n	h	m	y	r	w	
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
i	い	き	し	ち	に	ひ	み		り	め	n nasal
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
e	え	け	せ	て	ね	へ	め		れ	ゑ	
o	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	

### Sistemas alfabéticos

Cuando los sistemas de escritura empiezan a cambiar para representar sonidos en vez de conceptos, la necesidad de representar tanto las consonantes como las vocales hace que algunas lenguas tengan que recurrir a agrupaciones de consonantes.

#### Sistemas de escritura híbridos

Hay sistemas que parecen representar una transición entre los silabarios y los sistemas alfabéticos. El término acuñado para este tipo de sistema es *abugida* (de la lengua Ge'ez) o también se conocen por 'alfasilabarios'. Estos sistemas incluyen escrituras del Sur de Asia y del Sureste de Asia, el etíope, escrituras aborígenes del canadiense y el árabe. Los *abugidas* varían en la manera en que representan a las vocales. En árabe, solo se representan las vocales largas y las cortas se hacen por medio de diacríticos. Estos diacríticos son opcionales en la comunicación escrita menos formal. Por ejemplo:

*kataba* ('él escribió') se lee de derecha a izquierda, y consiste en una raíz de tres letras, yendo de izquierda a derecha: k, t y b. La vocal corta <a> puede añadirse como se muestra con los diacríticos en rojo.

کتب  
کتب

En otro *abugida*, como la escritura *davanagari* que se usa en la India hay un grafema básico que representa la sílaba que aquí mostramos:

त  
ta

y sus desarrollos cuando se combina con otras vocales:

त ता ति ती तु तू  
ta tā ti tī tu tū  
तृ तृ तृ तृ ते तै तो तौ  
tr̥ tr̄ t̄l̄ t̄l̄ te tai to tau

#### El alfabeto romano

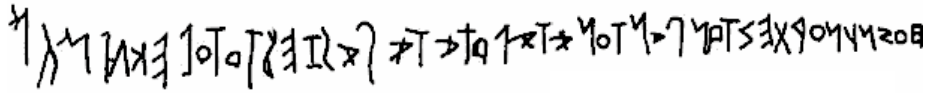
El alfabeto en el que está redactado este texto es una versión ligeramente modificada del alfabeto latino o romano, es decir, una escritura alfabética "típica", con representación de vocales y consonantes. Se trata del sistema de escritura más utilizado en el mundo actual.

El alfabeto romano tiene su origen en el alfabeto griego que, a su vez, proviene del fenicio. Hasta donde sabemos, este alfabeto ha sido inventado solo una vez. La razón de su gran expansión tiene mucho que ver con el imperialismo y con el trabajo de los misioneros, así como con su eficacia.

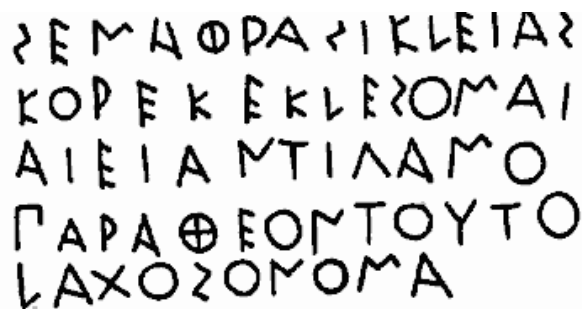


## Convenciones en la escritura

La escritura conlleva convenciones las cuales son transmitidas a través de la cultura y por lo tanto deben ser aprendidas. Estas podrían ser: la direccionalidad de izquierda a derecha, de derecha a izquierda o ambas (en la escritura de Bustrofedón se usa la dirección del arado del buey) y de arriba abajo, y con o sin separación de palabras. La inscripción griega del siglo VIII a.C. se lee de izquierda a derecha, pero faltan los espacios entre las palabras:



Solo hacia el 500 a.C. se fija la direccionalidad de izquierda a derecha del griego clásico, con ejemplos con y sin separación de palabras, como son la inscripción ática sobre piedra:



## La tarea del lector

Un sistema logográfico supone un esfuerzo para memorizar miles de logogramas individuales. Un sistema silábico o silabario funciona muy bien para lenguas como el japonés, el cual tiene una estructura silábica sin agrupaciones consonánticas. Tan pronto como una lengua cuenta con numerosas agrupaciones consonánticas, como el inglés o el griego, aprender un alfabeto con 30 o unos cuantos más grafemas puede resultar más fácil que aprender un silabario con cientos de ellos.

La eficacia no quiere decir que el aprendizaje sea sencillo. Veremos que nuestro conocimiento sobre unidades fonológicas más grandes como palabras, sílabas, ataques (parte inicial de la sílaba) y rimas (parte final de la sílaba) se desarrolla de manera natural sin necesidad de escolarización. Pero el conocimiento de los fonemas no se desarrolla de forma natural. Este requiere la escolarización. Esto explica el hecho de que el alfabeto no apareciera de manera independiente en diferentes lugares del mundo frente a los silabarios o las escrituras logográficas las cuales sí lo hicieron. Aprender a leer en un sistema alfabético supone un desafío para nuestros alumnos LESLLA.

En el próximo apartado del capítulo 4 hablaremos sobre la conciencia fonológica y fonémica, y le proporcionaremos las definiciones que necesite para hablar sobre este tema. Por ahora, párese a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Clasifique el nivel de carga de aprendizaje para los 6 tipos de alumno. Aquí incluimos un asunto que tratamos al comienzo del capítulo, la competencia oral, la cual, como sabe, marca una importante diferencia en el desarrollo de la trayectoria de nuestros alumnos.

- En relación con la ortografía de su lengua o de la lengua que enseña. ¿Cuáles son las necesidades para cada tipo de alumno? ¿Enseña a sus alumnos más de una categoría a la vez? Si es el caso, ¿cómo afronta la situación? (Sabemos que en muchos países la enseñanza de habilidades básicas para alumnos LESLLA no cuenta con demasiados fondos).

Alto nivel de competencia oral	No alfabetizado en su L1
Alto nivel de competencia oral	Alfabetizado en su L1, pero no con el alfabeto romano
Alto nivel de competencia oral	Alfabetizado en su L1 con un alfabeto romano
Bajo nivel de competencia oral	No alfabetizado en su L1
Bajo nivel de competencia oral	Alfabetizado en su L1, pero no con el alfabeto romano
Bajo nivel de competencia oral	Alfabetizado en su L1 con un alfabeto romano

## La conciencia fonológica y cómo esta afecta a la lectura

### Definiciones

La conciencia fonológica es definida de manera explícita como el conocimiento explícito de la estructura de sonidos que forman el lenguaje oral. Esta conciencia nos permite analizar y manipular el lenguaje para llevar a cabo una serie de actividades. Por ejemplo, los poetas (estén alfabetizados o no) usan esta conciencia fonológica la cual les permite encontrar la palabra exacta que exprese su experiencia a través del sonido. La conciencia fonológica es esencial para un desarrollo correcto de la alfabetización.

Para los lectores que se están iniciando, es su conciencia fonológica la que les permite unir el lenguaje oral y el escrito. Esto es especialmente importante cuando se está aprendiendo a leer en una escritura alfabética. A nosotros, personas alfabetizadas, nos resulta obvio y natural que el discurso se componga de palabras y otros elementos sucesivos de rango inferior. De hecho, como veremos más adelante, cuando hagamos referencia a importantes investigaciones, los no lectores son conscientes de las palabras y las sílabas. Pero a no ser que seamos lingüistas, no es probable que tengamos un nivel muy alto de conciencia consciente de la unidad mínima a la que llamamos fonema.

### Conciencia fonémica

En el lenguaje humano, el fonema es la unidad más pequeña que forman las lenguas humanas y esta puede distinguir significados. Las consonantes y las vocales, unas junto a otras, interactúan y pueden esconder nuevos fonemas. Los lingüistas usan una sencilla prueba para determinar si una consonante o una vocal constituye un fonema: ellos han creado 'el par mínimo' cambiando solo un sonido en una palabra para ver si este da lugar a un nuevo significado. Por ejemplo, /e/ y /a/ son fonemas puesto que distinguen las palabras 'peso' y

‘paso’, pues la presencia de uno u otro fonema produce un cambio de significado. Un oyente es capaz de oír la diferencia entre uno y otro fonema. Los fonemas son elementos abstractos, lo que les hace menos accesibles para la reflexión consciente.

### **Correspondencia grafema-fonema**

Volvamos a la idea de la correspondencia entre grafema-fonema que mencionamos al comienzo. Los sistemas de escritura de diferentes lenguas –sus ortografías- representan fonemas. Los alfabetos son eficientes: son fonémicos, no fonéticos. Para empezar a leer en una ortografía que se basa en el alfabeto romano, el lector debe comprender *el principio del alfabeto*, que un grafema representa a un fonema (o en algunos casos, un grupo de grafemas, por ejemplo, <ch> en chocolate representa el sonido /tʃ/). La conciencia fonológica es la base del reconocimiento de palabras.

### **El desarrollo de la conciencia fonológica**

Hay diferentes opiniones sobre si la conciencia fonológica se desarrolla primero y después afecta a la lectura o si esta se desarrolla como resultado de la lectura. Una cosa está clara, y es que la conciencia fonémica y la lectura en una escritura alfabética van de la mano.

El desarrollo de la conciencia fonológica ha sido visto tradicionalmente como un *continuum* con diferentes grados de dificultad donde podemos identificar tres niveles:

- a) la conciencia intersilábica, es decir, la conciencia de que las palabras tienen una estructura silábica;
- b) la conciencia intrasilábica, o sea, la conciencia de que una sílaba tiene una parte inicial o ataque y una rima o coda;
- c) la conciencia fonémica, es decir, la conciencia de que las palabras están formadas a partir de sonidos individuales o fonemas.

Existen bastantes estudios que confirman la creencia de que, en las lenguas con una ortografía más bien transparente, como es el caso del español, la adquisición de una conciencia fonológica fuerte allana con creces el camino hacia el aprendizaje de la lectura.

Entre los aprendientes adultos, si el aprendiz está alfabetizado en su lengua materna y esta se escribe con el alfabeto romano, podemos suponer que la conciencia fonológica ya la tiene adquirida. Por el contrario, si no está alfabetizado, el alumno debe empezar desde la misma situación que un niño, pero a menudo sin la ayuda de tener el mismo nivel de competencia lingüística, como hemos discutido en las páginas anteriores.

### **Ejemplos de actividades para la clase: palabras**

Divide lo que oigas en palabras [es preciso desarrollar un metalenguaje común, o sea, según el caso, en lugar de «palabras» es posible decir, por ejemplo, «cosas»]. En un primer momento es bueno proponer oraciones cortas, incluso bimembres, fáciles de comprender y segmentar y puede apoyarlas con imágenes. Además, si usamos nombres propios, evitamos el uso del artículo.



*Pedro come*



*María escribe*

### **La disposición de los alumnos LESLLA y su evaluación**

A nadie se le ocurre ubicar en una misma clase a alumnos con diferentes niveles de la competencia oral. Es igualmente importante crear grupos diferentes para niveles de alfabetización distintos.

Vamos a adoptar aquí como base una clasificación vista con más detalle en el capítulo «Alfabetización en el Contexto Social» que procede del contexto finlandés.

- nivel de alfabetización mecánica
- nivel de competencias básicas de lectura
- nivel de competencia textual

Para ubicar a los alumnos en sus correspondientes niveles, es necesario comprobar si son capaces de:

- combinar sonidos/letras en sílabas y palabras; descomponer una palabra conocida en sílabas, sonidos/letras; hacer uso de la división silábica para leer una nueva palabra (alfabetización mecánica o *mechanical literacy*);
- leer un texto breve además de palabras y oraciones individuales (competencias básicas de lectura o *basic reading skills*);
- identificar información específica de un texto sencillo, siempre y cuando puedan releerlo tantas veces como sea necesario (competencia textual o *textual skills*);

Obsérvese cómo, en el último nivel, se insiste en las llamadas habilidades superiores que tienen que ver con la comprensión del texto. Por otro lado, en los dos primeros niveles, la competencia lingüística oral no juega un papel primordial.

Para realizar una prueba de nivel y ubicar a los alumnos es necesario:

- (i) realizar una entrevista para averiguar la cantidad de instrucción formal recibida por el alumno y el grado de alfabetización en su lengua materna
- (ii) realizar una prueba objetiva en la que el alumno tiene que demostrar el dominio de las habilidades enumeradas en el apartado anterior
- (iii) para realizar una prueba objetiva, puede crear una lista de palabras, oraciones o párrafos.

Al efectuar las entrevistas no debe confundirse el nivel de la competencia oral con el nivel de alfabetización y comprender, además, que ciertos alumnos, debido a la falta de confianza en sí mismos —algo muy característicos en los alumnos LESLLA— contestan que no saben nada en absoluto sobre ningún tema.

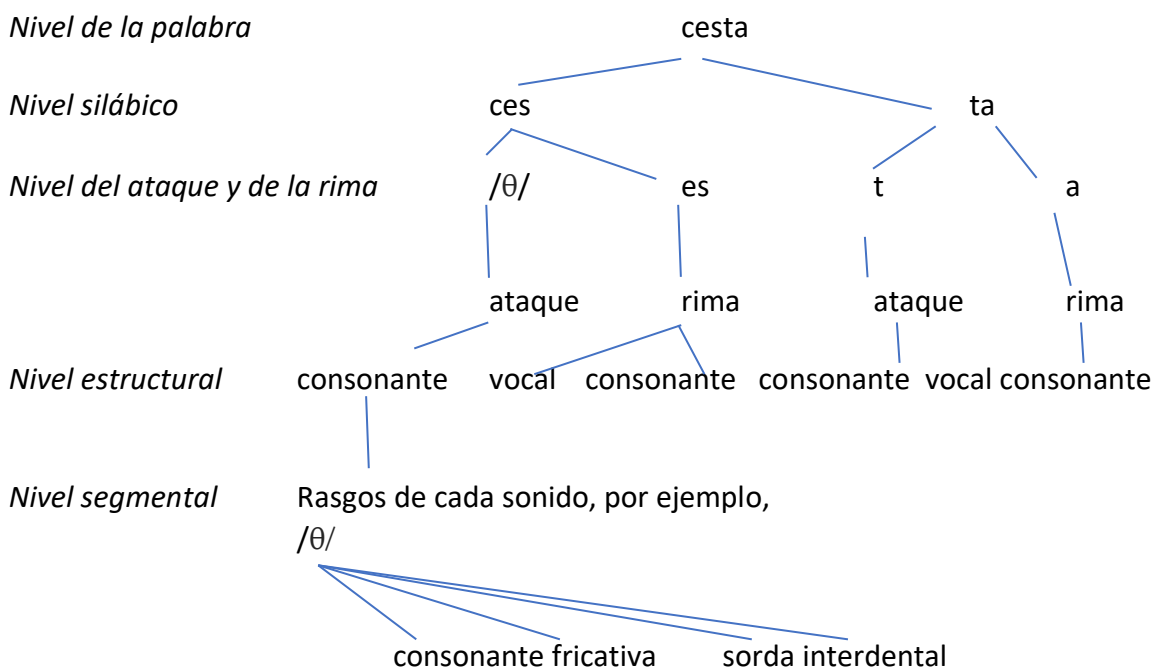
En teoría, podríamos crear 9 grupos de alumnos LESLLA, en función del nivel de alfabetización y del dominio de la lengua oral:

	Competencia oral		
Nivel de alfabetización	alfabetización mecánica	alfabetización mecánica	alfabetización mecánica
	nivel inicial de competencia oral	nivel intermedio de competencia oral	nivel superior de competencia oral
	competencias básicas de lectura	competencias básicas de lectura	competencias básicas de lectura
	nivel inicial de competencia oral	nivel intermedio de competencia oral	nivel superior de competencia oral
	competencia textual	competencia textual	competencia textual
	nivel inicial de competencia oral	nivel intermedio de competencia oral	nivel superior de competencia oral

### **La investigación sobre la lectura temprana: niños y adultos**

En un apartado anterior hablamos sobre la conciencia fonológica. Hay una abundante investigación que nos cuenta que, independientemente de la lengua y de su ortografía, la conciencia fonológica es esencial para el éxito de la lectura en el alfabeto romano. En este apartado empezaremos presentando más detalles sobre esos estudios, para terminar con los estudios sobre los inicios de la lectura de los alumnos LESLLA.

Es importante no olvidarnos del modelo silábico clásico. El gráfico de abajo muestra la relación entre las unidades de la lengua hablada y las unidades de las que hablamos en el primer apartado de este capítulo.



### Propuesta de actividades

Sílabas

*Segmentación silábica*

El niño dice el número de sílabas que forman la palabra

*Finalización de sílabas*

Decir la sílaba que falta en la palabra

Con una imagen de un *gato*. Se dice la primera parte de la palabra. ¿Puedes terminar la palabra *ga\_\_*?

*Identificación de sílabas*

El niño debe encontrar la sílaba que comparten dos palabras

¿Qué parte de las palabras *casa* y *cosa* es igual?

*Eliminación de sílabas*

- El niño borra una sílaba de la palabra
- Di *tomate*. Ahora sin decir *te*

Conciencia ataque-rima

*Reconocimiento de la rima oral*

- Se evalúa la habilidad del alumno para reconocer la rima
- ¿Riman estas palabras: *sol-col*?
- Tarea de reconocimiento de la rima oral y de la rareza en la rima
- Se pide al alumno que detecte la rima de un par de palabras dadas, o la palabra que no rima con las otras
- ¿Puedes decirme que palabra con rima con las otras: *cama, ama, sol*?
- La producción de rima oral
- El alumno produce una palabra que rima con la que se le da
- ¿Puedes decirme una palabra que rime con *pan*?

## Conciencia fonémica

### *Reconocimiento de fonemas*

- Se le pide al alumno que diga la palabra que empieza o termina con un sonido diferente
- ¿Qué palabra empieza con un sonido diferente: *sal, sol, voy, soy*?

### *Unión de fonemas*

- Se le da al alumno una palabra y después se le pide que encuentre otra que empiece o termine con el mismo sonido entre un grupo de palabras diferentes
- ¿Qué palabra empieza por el mismo sonido que *gato*: *gas, sal, pan*?

### *Aislamiento de fonemas*

- Esta tarea requiere la identificación de fonemas individuales en las palabras
- ¿Por qué sonido empieza la palabra *puerta*?

### *Finalización de fonemas*

- Esta tarea requiere que el alumno complete el fonema que falta en la palabra
- Si tenemos una imagen de un gato. ¿Puedes terminar la palabra *gat*?

### *Combinación de fonemas*

- Se dicen diferentes sonidos al alumno y se le pide que los combine para crear una nueva palabra
- Tanto palabras reales como inventadas pueden usarse en este ejercicio
- ¿Qué palabras forman estos sonidos: /p/ /a/ /n/?

### *Elisión (eliminación de fonemas)*

- Se le da al alumno una palabra y se le pide que diga qué ha desaparecido cuando se borra una de los fonemas
- Di *sal*. Ahora, di *sal* sin decir /l/

### *Segmentación de fonemas*

- El alumno segmenta la palabra en sonidos
- Di *rojo*. Ahora di cada vez un sonido de la palabra *rojo*

### *Inversión de fonemas*

- Se le da al alumno una palabra y se le pide que diga la palabra al revés
- Di *sal*. Ahora di *sal* al revés *las*

### *Manipulación de fonemas*

- Se requiere que el alumno sustituya un sonido de una palabra por otro sonido
- Di *bar*. Ahora di *bar*, pero esta vez cambia la /b/ por una /d/

## **El desarrollo de la conciencia fonológica en los niños**

La investigación ha demostrado que la conciencia fonológica es el mejor indicador de una buena lectura y escritura en la ortografía del alfabeto romano. Los niños con una conciencia fonológica débil tienen dificultades en ambas (Brady & Shankweiler, 1991; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1992). Un estudio realizado por Anthony et al. (2002), se centró en la conciencia fonológica de los niños de diferentes niveles y descubrió que la conciencia se

desarrolla como se indica a continuación. Los niños se desarrollan a diferentes niveles, pero la conciencia silábica es normalmente evidente en torno a los 3 o 4 años y la conciencia del ataque y de la rima en torno a las edades de 4 o 5. En un estudio sobre la conciencia de la palabra, Karmiloff-Smith et al. (1996) descubrieron que mientras que los niños de 3 años tenían una actuación muy pobre en las tareas, los de 4 años consiguieron una puntuación de 74-77%, y los de 5 años del 95-97%. La conciencia fonémica es evidente solamente una vez que los niños son activos en la lectura, y esto no está relacionado con la edad (Goswami & Bryant, 1990). En un estudio anterior, Liberman et al. (1974) dieron a 3 grupos de niños basados en la edad una tarea de pulsar sílabas y otra de pulsar fonemas. Los niños de 4 años consiguieron un 46% en la pulsación de sílabas, pero 0% en la pulsación de los fonemas. Los de 5 años de edad lograron un 48% en la pulsación de sílabas y un 17% en la de los fonemas. Los niños de 6 años, quienes habían aprendido a leer al menos durante un año, consiguieron un 90% al pulsar con las sílabas y un 70% con los fonemas.

Estos resultados revelan que hay una estrecha relación entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonémica. Además, nos muestran que otros aspectos de la conciencia fonológica se mejoran mediante la lectura. Otros estudios han usado tareas diferentes y han hallado los mismos patrones para diferentes aspectos de la conciencia fonológica. Por ejemplo, Treiman & Zukowski (1991) emplearon una tarea para determinar la semejanza y diferencia para la conciencia del ataque y de la rima y sus resultados mostraron que los niños de 4 años consiguieron un 56%, los de 5 años un 74% y los de 6 un 100%.

### **El desarrollo de la lectura**

Los investigadores tienen diferentes puntos de partida cuando hablamos de los modelos de lectura y estos están relacionados con las perspectivas de la lectura de arriba-abajo y la lectura de abajo-arriba que vimos en el primer apartado y que son respuesta a la complejidad de la ortografía inglesa. Estos son modelos anglo-centristas y aunque los investigadores han comenzado a tener en cuenta un rango más amplio de lenguas, un alto porcentaje de las primeras investigaciones son sobre la lengua inglesa.

Bajo el modelo de lectura de la ruta fonológica (*phonological route model of reading*), (e.g. Katz & Frost, 1992), el lector analiza las secuencias de letras en letras o combinaciones de letras que se corresponden con un fonema. Después, el lector accede a la fonología de la palabra mediante el uso de la traducción letra-sonido y usa la conversión grafema-fonema para unir los fonemas dentro de una representación fonológica completa, es decir, el lector decodifica la palabra (Gillon, 2007).

Para el inglés y otras lenguas con ortografías opacas semejantes como el danés, se propone un modelo con una doble ruta o camino (Coltheart 1978; Ehri 1992). El lector sigue una ruta fonológica para tantear palabras regulares y una ruta visual mediante la asociación de la representación ortográfica de una palabra que está almacenada como un todo en su memoria con su significado. Las palabras irregulares se aprenden durante la ruta, estas son las palabras que se reconocen a simple vista. Una vez que el individuo puede leer de manera rápida, el proceso es más visual lo que significa que las palabras regulares terminan siendo procesadas de manera similar a las irregulares. El uso de una doble ruta significa que la lectura es un proceso más largo en inglés y no sorprende que un estudio muestre que a la edad de 7 años en 95% de los niños que aprenden a leer en una ortografía más transparente como la del alemán realizan la tarea correctamente, mientras que solo el 65% de los lectores ingleses lo hacen bien.



## Más modelos de lectura

Los modelos conexionistas tienen como objetivo explicar la formación gradual de las representaciones simples y complejas de las representaciones a través de una continua interacción de la ortografía, la fonología y el significado a lo largo del aprendizaje. La modelización por ordenador se usa para dar cuenta de las dificultades que existen cuando nos enfrentamos a nuevas palabras, especialmente si no siguen los patrones que hemos aprendido (Seidenberg & McClelland 1989).

## Etapas del desarrollo de la lectura

Frith (1985) señala tres etapas: la etapa logográfica con el reconocimiento de logotipos, marcas y señales por medio de la forma y de palabras reconocidas a primera vista; la etapa alfabética, en la que los lectores emergentes empiezan a detectar asociaciones sistemáticas entre los sonidos y la ortografía y de forma gradual es capaz de enfrentarse a palabras que no les son familiares; la etapa ortográfica, cuando el procesamiento alfabético se vuelve automático y la conciencia morfológica culmina una lectura competente. Ehri (1992) nos ofrece cuatro fases que se superponen. Estas son la pre-alfabética, la alfabética parcial, la alfabética completa y la alfabética consolidada. En la etapa pre-alfabética, el niño no es capaz de detectar la diferencia entre <PEPSI> y <XEPSI> debido a la semejanza en su forma (Masonheimer, Drum & Ehri 1984). En la fase alfabética parcial, cuando los niños empiezan a establecer correspondencias entre fonema-grafema, es posible que se sorprendan ante una palabra que no les es familiar e intenten adivinar su significado el cual estará basado en una palabra familiar e incorrecta. La diferencia entre las dos últimas etapas es que, en la fase alfabética consolidada, las asociaciones grafema-fonema que el lector ha dominado se aplican automáticamente a las palabras multisilábicas desconocidas.

En la etapa intermedia en ambas propuestas, el niño muestra sensibilidad y disfrute con la aliteración, la rima y la repetición, la conciencia de las convenciones de la ortografía en el entorno y la comprensión de la división en categorías según el sonido, la forma y la función.

## Adultos

El desarrollo de la conciencia fónica de los niños va de la mano de su aprendizaje de la lectura en una ortografía alfabética. En el caso de alumnos LESLLA observamos dos fenómenos interesantes además de los señalados. En primer lugar, la conciencia fonémica no se desarrolla de manera natural, a diferencia de la conciencia de unidades fonológicas más grandes. En segundo lugar, los individuos pueden desarrollar la conciencia fonémica en cualquier momento de sus vidas. Los investigadores han abordado este primer punto mediante la observación de lectores chinos adultos con educación para comprobar si desarrollan conciencia fonémica simplemente por haber aprendido a leer, pero en una escritura que representa el significado o en un sistema que no representa las vocales como el árabe o el hebreo. Los lectores chinos quienes habían estado expuestos al alfabeto Pinyin en Primaria fueron mejores a la hora de detectar los fonemas que aquellos que no habían tenido tal exposición (Read et al. 1986). Los lectores ingleses fueron mejores que los hebreos a la hora de detectar fonemas (Ben-Dror et al. 1995).

Los investigadores han abordado ambos puntos fijándose en quienes han intentado aprender para leer después en su lengua nativa. Morais y sus colegas (Morais et al. 1979; 1978; 1988)

analizaron a hablantes de portugués que aprendieron a leer por primera vez como adultos y descubrieron que siguen patrones muy parecidos a los niños: hubo evidencias de que habían desarrollado varios aspectos de la conciencia fonológica antes de haber sido instruidos para leer a excepción de la conciencia fonémica, la cual se desarrolló cuando aprendieron a leer. Hay también otros estudios interesantes más recientes llevados a cabo por Elaine Tarone y Martha Bigelow en Minnesota y por Falk Huettig y Ramesh Mishra en la India en los que se comparan el proceso fonético de no alfabetizados y alfabetizados.

### **La lectura de los alumnos LESLLA**

Es un campo que se ha abordado relativamente poco y tomando como ejemplo el caso de los niños. Esos estudios van desde la investigación en acción en el aula hasta los casos de estudio en los que podemos encontrar desde unos pocos aprendientes hasta estudios a gran escala con cientos de alumnos; y todo ello aplicando una variedad de metodologías cualitativas, cuantitativas y también los enfoques mixtos. Dos de los estudios más recientes sobre el desarrollo de la lectura en alumnos LESLLA que se centra en adultos que primero fueron enseñados a leer en sus lenguas nativas (en haitiano Kreyòl, Burtoff 1985; in Hmong, Robson 1982). Estos dos estudios muestran que las habilidades lectoras en un alfabeto ortográfico son fácilmente transferidas.

Estudios realizados por Jeanne Kurvers y sus compañeros en Holanda y por Martha Young-Scholten y otros compañeros en el Reino Unido desde principios del año 2000 han aplicado la misma metodología que se usa con niños y han descubierto patrones de pre-lectura y de lectura emergente que se desarrollan de manera suficientemente parecida, para llegar a la conclusión de que el punto de partida de los adultos que leen por primera vez, incluso cuando leen en una segunda lengua, es muy similar al de los niños.

Sin embargo, estudio a gran escala (Condelli et al. 2003; Kurvers et al. 2010) revelan que los adultos que emigran sin escolarización o alfabetización necesitan al menos 8 veces más tiempo que los adultos con formación para llegar a los niveles más bajos de logro. Afortunadamente, un estudio más detallado de Condelli et al. (2010) mostró que existe una fuerte conexión entre el éxito de los alumnos y los profesores con habilidades y conocimientos de la materia que enseñan.

### **Opciones no tradicionales para la enseñanza de la lectura a adultos**

#### **Métodos de la enseñanza de la lectura**

##### **El método de la palabra generadora**

La palabra generadora hace referencia a la idea de que los nuevos lectores producen las palabras sobre las que trabajan. En su *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire promovió su método analítico con adultos nativos de español y portugués. Estos pasos se muestran en videos que pueden encontrarse en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México. Haga *click* en cada paso para verlo. No se preocupe si no sabe español; debería ser capaz de comprender lo que ocurre. Tenga en cuenta que estos ejercicios se contextualizan con temas importantes para los adultos (salubridad y medio ambiente) y para una alfabetización crítica, se usan también materiales auténticos o *realia* (formularios, recetas, panfletos, anuncios...), para que la práctica sea relevante. El último enlace muestra la tarea que pone en práctica todo lo aprendido mediante la creación de un póster en el que los

alumnos deben reflexionar sobre las funciones del texto, su objetivo, el mejor lugar en el que colocarlo, etcétera. Todo el proceso conecta el aprendizaje con la vida fuera del aula. Entre el segundo y el tercer paso, existe la posibilidad de que el profesor lleve a cabo actividades adicionales para la conciencia fonológica, en particular, para trabajar las correspondencias entre fonema-grafema.

1. Diálogo sobre la palabra y su significado:  
<https://www.youtube.com/watch?v=14JQSq2SgPM>
2. Separación de la palabra en sílabas y presentación de familias silábicas:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Fod5uqUX5G0>
3. Formación de otras palabras:  
<https://www.youtube.com/watch?v=1YhcECWmJLo>
4. Integración de elementos funcionales del lenguaje escrito:  
<https://www.youtube.com/watch?v=rDTs7V5aXTo>
5. Integración y producción de textos significativos:  
<https://www.youtube.com/watch?v=QMYE6JGVMLA>
6. Asignación y revisión de tareas:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KznV09wJvLo>
7. Reflexión y evaluación del avance:  
<https://www.youtube.com/watch?v=0kif04vZFUI>

### **El Enfoque de la Experiencia Lingüística**

El Enfoque de la Experiencia Lingüística aprovecha la experiencia vital de los alumnos como contexto para iniciar la enseñanza de la lectura. Esto implica una actividad conjunta como una salida de compras o la visita a un lugar relevante para los alumnos de esa clase (por ejemplo, la estación de autobuses) o el visionado de imágenes o de una película. La secuencia didáctica está formada por tres pasos que giran en torno a la actividad conjunta que se ha realizado: (1) Creación del texto: los alumnos cuentan su(s) historia(s); se pueden aprovechar imágenes u otro material de apoyo; el profesor puede hacer preguntas para romper el hielo; (2) el profesor escribe una narración con la historia haciendo el mínimo número de cambios a partir de la versión oral; (3) los alumnos se comprometen en la realización de actividades como la lectura individual y conjunta; copia de fragmentos o del texto entero; secuenciación de partes del texto, actividades con palabras, sílabas, fonemas para centrarnos en la conciencia fonológica.

Comparado con el método de la palabra generadora, el Enfoque de la Experiencia Lingüística está menos estructurado, pero es más flexible y puede usarse en varios niveles y desarrollar una variedad de habilidades desde la división en sílabas o silabación y la decodificación para resumir, esquematizar y esbozar textos. La ventaja de este enfoque es que empieza y acaba con las habilidades de los alumnos, sus experiencias e intereses.

### **El profesor de alfabetización digital (DigLin)**

DigLin es un software para la decodificación de palabras en inglés británico, holandés, finés y alemán para adultos que son principiantes a los que se les asume una no alfabetización. Este software puede también fácilmente ser usado por los alfabetizados. Fue desarrollado y probado desde el 2013 hasta el 2015 por un equipo dirigido por Helmer Strik e Ineke van de Craats de la Universidad de Radboud en Nijmegen (Holanda) y financiado por el Programa Grundtvig de Aprendizaje a lo largo de la vida (the Grundtvig Lifelong Learning programme, número de proyecto 527536-LLP-1-2012-1-NL-GRUNDTVIG-GMP). Este software promueve el aprendizaje individual y autónomo en un ordenador, tableta o teléfono inteligente. DigLin es lo suficientemente flexible para el trabajo individual, por parejas o en grupo y también puede usarse tanto dentro como fuera del aula para deberes o en centro comunitario.

Hay 300 sustantivos, verbos y adjetivos en 15 colecciones de los siguientes tipos:

<b>Tipo de ejercicio</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Escucha las palabras</b>	Palabra escrita + significado mediante fotos
<b>Escucha y arrastra las letras</b>	Correspondencias grafema-fonema
<b>Escucha y arrastra las palabras</b>	Correspondencias grafema-fonema
<b>Escucha las letras + arrastra las palabras</b>	Correspondencias grafema-fonema
<b>Escucha y escribe las palabras</b>	Automatización de la decodificación
<b>Lee en voz alta</b>	Reconocimiento automático del habla: evaluación de la producción oral

Cada ítem que el usuario de DigLin intenta, produce comentarios inmediatos y esto tiene como resultado un sistema flexible que permite al aprendiente usar sus propias estrategias. El comportamiento del usuario queda registrado en un archivo que graba los movimientos del ratón y de las pulsaciones en el teclado o la pantalla.

Verá que la mecánica que se encuentra bajo estos ejercicios es similar a lo que hemos discutido a lo largo de este apartado. Si usa este software y tiene recomendaciones para el consorcio, por favor, no dude en expresárnoslas a Eu-Speak. El proyecto del consorcio está ampliando actualmente el software para incluir más tipos de ejercicios, y tiene la intención de ampliar las palabras únicas hasta oraciones, las oraciones hasta textos y desarrollarse en otros idiomas.

Le invitamos a que pruebe DigLin; visite nuestra página web y siga las instrucciones para probarlo usted mismo o con sus alumnos; la página web le proporcionará un sencillo registro que todos pueden usar en este proyecto. El programa está disponible para usarse en diferentes dispositivos digitales: <http://diglin.eu/>

## Comprensión lectora y lectura por placer

### Por qué leemos

¿Por qué leemos? En las sociedades post-industrializadas muy desarrolladas, leemos para comprobar los ingredientes de las etiquetas de los alimentos y de las dosificaciones de los botes de medicinas. Leemos señales, horarios y mapas para dirigir nuestro camino en la vida. Leemos el periódico y las revistas por las noticias y los cotilleos. Interactuamos de manera impresa con los medios sociales.

La lectura por placer es algo diferente. Esta nos dirige. Leemos cuentos escritos por escritores talentosos sobre personajes imaginarios en situaciones a las que nunca tendremos que enfrentarnos en nuestra vida. Esto es lo que diferencia a la lectura por placer de la lectura utilitaria o funcional. La lectura por placer nos abre puertas a mundos que no podríamos experimentar de manera directa y en muchos casos no querríamos. Para la mayoría de los que han disfrutado de la serie de Harry Potter, el escenario del internado británico está culturalmente separado de nuestra experiencia, pero los temas humanos son universales. El hecho de contar historias es universal (Lavob & Waletsky 1967). No todos leemos por placer, pero todos tenemos la posibilidad de hacerlo, y los alumnos LESLLA también deberían.

### Lectura extensiva e intensiva

Los académicos hacen una distinción entre dos enfoques de la lectura de textos: la lectura intensiva y la lectura extensiva (Cassany *et al.* 1998; San Mateo Valdehíta 2005). La lectura intensiva supone textos breves escritos y tiene como objetivo una comprensión detallada y completa del texto junto con el desarrollo de habilidades de lectura específicas. La lectura extensiva supone textos más largos y tiene como objetivo una comprensión general del texto.

### La comprensión lectora

En la comprensión de un texto más allá de palabras individuales, el lector debe analizar la sintaxis y la morfología. Asigna funciones a las palabras dentro de una oración en función de su posición y de cualquier prefijo o sufijo (Koda 2007). El lector debe también aplicar su conocimiento del mundo real, la interpretación y las inferencias. (Ver, por ejemplo, Anderson & Pearson; Beck 1998; Carrell *et al.* 1988; Cohen 2007; Laberge & Samuels 1974; Pitt 2005; Rand 2002; Reutzel *et al.* 2008; Samuels 1994; Tagushi *et al.* 2004; Wallace 1992; Weir & Khalifa 2008). Como vimos en el apartado inicial, este proceso debe ocurrir de manera rápida con el fin de que la comprensión tenga éxito. (Véase Fraser 2007; Grabe 2004, 2009; Koda 1996, 2005; Kuhn & Stahl 2003; Meyer 1999; Perfetti 1999; Pressley 2006; Rasinski 2003; Segalowitz 2010; Stanovich 2000.)

### Lectura extensiva

El término lectura extensiva es usado para hacer referencia a la lectura por placer para distinguirla de otros tipos de lectura que solemos hacer en la escuela o en la universidad. La lectura intensiva es tan importante como la extensiva a la hora de construir la comprensión lectora, pero algunos discuten sobre si esta es más importante. Durante décadas, numerosos estudios y encuestas de lectores nativos y de segundas lenguas han manifestado sus llamativos beneficios (e.g Bamford & Day 2004; Elley & Mangubhai 1983; PISA 2002). La lectura extensiva parece ser un mejor indicador del éxito en la lectura que el nivel socio-

económico y los libros que se tienen en el hogar (Sonnenschein et al. 2000; Neuman & Celano 2001). Stephen Krashen, una voz experta en promocionar lo que él llama 'lectura libre y voluntaria' (free voluntary reading), ha afirmado que, en una segunda lengua, la cantidad de este tipo de lectura está fuertemente correlacionada con el rendimiento en una serie de pruebas de lectura y escritura y con el desarrollo subconsciente de la morfosintaxis y del vocabulario (Krashen 1988; 1993; 2004).

### **Beneficios psicológicos y sociales de la lectura extensiva**

La lectura extensiva en general, pero la ficción en particular, tiene el efecto psicológico de evadirnos de la vida y, por lo tanto, no sorprende que exista correlación entre la lectura y el bienestar (Dijikic et al. 2009; Mar & Oatley 2008). Las investigaciones también sugieren que cuando la narrativa es interesante, aumenta el aprendizaje de aspectos lingüísticos de un texto (Leo 2009).

Para los adultos, la lectura extensiva establece una base para la alfabetización crítica y la ciudadanía activa (Auerbach & Wallerstein 2005; Cardiff et al. 2007; Cooke & Simpson 2008; Duncan 2014; Friere 1970; Graff 1993; Schellekens 2007; Spiegel & Sunderland 2006) mediante el trazado directo de las experiencias y expectativas de los lectores. Como la lectura extensiva es individualizada, se promueve la autonomía del alumno y, en última instancia, se impulsa su independencia y la confianza en uno mismo.

### **La lectura extensiva y los alumnos LESLLA**

¿Puede la lectura extensiva ser usada de manera satisfactoria con los alumnos LESLLA?

Hay dos factores básicos: (1) los libros deben ser de un nivel adecuado (Crossley et al. 2012; Hill 2008) y (2) los libros deben ser interesantes. Como dice Williams, sin libros interesantes «muy poco es posible» (1986:42). En el apartado inicial, señalamos como se necesita un largo aprendizaje para conseguir una lectura automática. Si los materiales de la lectura extensiva tienen un nivel adecuado y consiguen captar la atención del alumno, podremos proporcionar la oportunidad para el ejercicio de la lectura.

Un gran número de estudios sobre los inmigrantes adultos en los E.E.U.U. y el Reino Unido muestran los mismos beneficios para los lectores de niveles más altos (Laymon 2012; 2013 Rodrigo et al. 2007; Williamson 2013; Yaden et al. 2003). Estos estudios encontraron logros en:

- Habilidades lectoras en la L2
- Competencia lingüística en la L2
- Pensamiento crítico
- Práctica de la alfabetización
- Compromiso con la comunidad
- Motivación para leer más

La práctica de la lectura extensiva no es muy común entre los alumnos LESLLA. Solo un estudio de (Laymon 2013) se centró en los lectores de niveles más bajos. La lectura extensiva está «en desacuerdo con el enfoque dominante para la lectura» en las clases con alumnos inmigrantes adultos en las que el énfasis se pone en la alfabetización funcional (Williamson 2013: 25). Es algo negativo porque, como hemos dicho, en la lectura de la narrativa, el aprendiente puede aprovechar su experiencia vital y el conocimiento del mundo real. Esto dirige el problema de

la descontextualización de la lengua y de los materiales cognitivamente poco desafiantes y desmotivadores.

Existen, sin embargo, algunos libros interesantes y accesibles para adultos que están empezando a leer en una segunda lengua, en inglés y en otras.

### **El problema con el número de libros suficientes**

Se requiere un mínimo de 6 libros por alumnos en un nivel particular para iniciar un programa de lectura extensiva. Para una clase de 15 alumnos, esto se traduce en 90 libros diferentes que, además, deben ser interesantes para el grupo. ¿Cómo sabe qué puede interesar a sus alumnos si todavía no leen por placer? En el estudio de Rodrigo et al., las preferencias de los lectores fueron documentadas y la ficción fue la más preferida seguida de la biografía y después categorías de no ficción.

### **Creando una biblioteca**

Cuando se inicia la lectura, hay una larga tradición de proporcionar a los lectores pequeños textos simplificados de varios niveles y de diferentes formas. Así que ahora recogeremos los libros y crearemos una pequeña biblioteca: escoja los libros con los alumnos y hable con ellos de los títulos escogidos.

Es importante que haya una selección de libros, pero se necesita establecer tiempo en clase para la lectura en silencio y los estudiantes deberían ser capaces de pedir prestados los libros para leer en casa. El objetivo del profesor es crear una cultura de lectura que se inicie en el aula y se extienda más allá de ella. Tenga en cuenta estos 7 criterios para crear su biblioteca. Son solamente sugerencias; al final, las preferencias de sus alumnos y su habilidad para enfrentarse al libro que se le dé es el criterio más importante.

#### Criterios para los libros

1. Breve, no más de 300 palabras
2. Narraciones interesantes
3. De ficción y de no ficción
4. Diferentes géneros
5. Diferentes tipos de materiales incluyendo periódicos y revistas
6. Lingüísticamente accesibles
7. Con imágenes que apoyen al texto

¿Hay temas que deben evitarse a la hora de crear una biblioteca? La clave del éxito de la lectura es la libertad para decidir qué leer. La encuesta sobre las preferencias de sus alumnos debería ayudarle en este sentido. Tenga en cuenta que todos somos arrastrados hacia lo peligroso. En «Malos libros en un inglés fácil», Murphy (1987) defiende la libertad del lector a la hora de escoger esos libros, y Dubin & Olshtain (1977) señala nuestra atención a los temas tabú. Sus alumnos son adultos, pero sus vidas son complejas. Use su mejor juicio.

No olvide la idea de un nivel Umbral, según la cual el alumno debería llegar a un nivel suficiente de competencia lingüística para ser capaz de comprender un texto sin dificultad. En el caso del vocabulario, los investigadores señalan que los lectores deben conocer al menos un 95% de las palabras que aparecen en un texto.

Con respecto al último criterio, Rodrigo et al. (2007) descubrió que las imágenes influyen en la experiencia del lector hasta el punto de que ellos eligen el libro que van a leer y refuerzan su comprensión y el disfrute a través de las imágenes que lo acompañan. Las imágenes pueden contextualizar la narrativa para dotar a un texto más sencillo de detalles sobre personajes y escenarios, lo cual permite que la lectura se centre en la historia en sí.

#### Creando más libros

Durante los últimos seis años, los miembros del proyecto de la Universidad de Granada y de la Universidad de Newcastle han estado involucrando a sus alumnos universitarios en la creación de breves libros de ficción para inmigrantes adultos de la localidad. La escritura de estos libros incluye los criterios antes mencionados. Puede ver y usar los libros en español en <http://wpd.ugr.es/~sosinski/>

#### Otra opción: libros silenciosos

Puede que no sea consciente de la existencia de los libros sin palabras y con imágenes, también llamados como libros silenciosos. Son libros escritos por artistas que no están destinados de manera específica para aquellos que no están alfabetizados y pueden ser tanto para cualquier edad como para cualquier cultura.

Uno de los más conocidos es el de Shaun Tan's *The Arrival* (*La llegada*) <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html>

IBBY es una organización internacional que promueve la alfabetización de los niños (<http://www.ibby.org/1329.0.html>) y ha estado implicada en el apoyo de la lectura por placer para niños refugiados en la isla italiana de Lampedusa. Más recientemente, una profesora de escritura creativa, Helen Limon de la Universidad de Newcastle, visitó Lampedusa y se comprometió con los refugiados adultos en una experiencia de aprendizaje que conlleva el aprendizaje mutuo mediante la lectura de *The farmer and the Clown* (*El granjero y el payaso*); véase <http://marlafraze.com/farmer-and-clown>



## 5. La adquisición de vocabulario

### ¿Qué hay «dentro» de una palabra? Significado conceptual y significado connotativo/ el lexicón mental

Este capítulo sobre el aprendizaje del vocabulario proporciona conocimiento lingüístico y práctico/pedagógico para el trabajo con las palabras. Después de estudiar aspectos básicos como son el contenido de una palabra, las relaciones entre las palabras y el almacenamiento de palabras, nos centraremos en la habilidad para aprender palabras y cómo de manera sistemática hacemos que el mundo que nos rodea tenga sentido mediante la denominación de objetos. Entonces, nos centraremos en las maneras de enseñar palabras y estrategias con el fin de retener esas palabras permanentemente, en el caso de que sus alumnos tengan un bajo dominio de habilidades de lectura y de escritura.

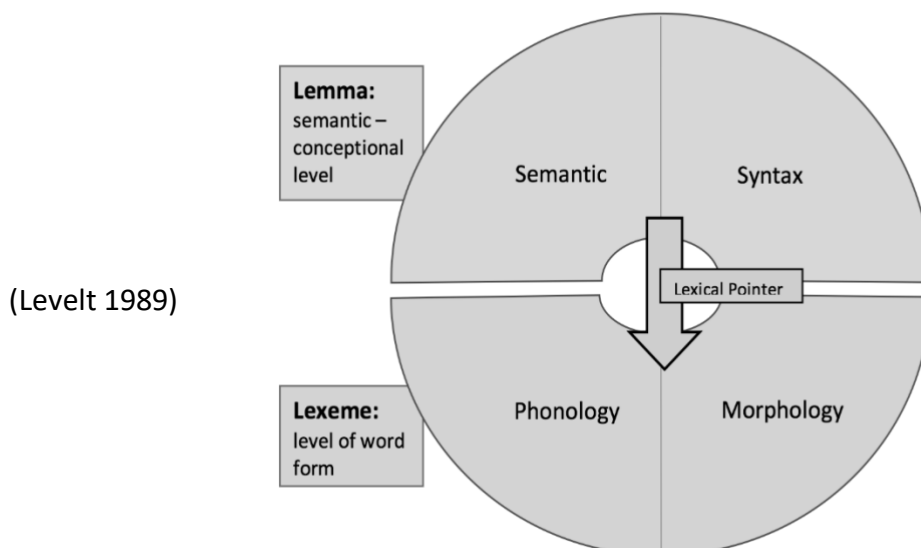
### ¿Qué hay dentro de una palabra?

Cuando las personas piensan en el conocimiento de las palabras, normalmente piensan en el número de palabras que sabe una persona. Lo que negamos frecuentemente es todo el complejo conocimiento que conlleva el «conocer» una palabra realmente.

### El Alcance y la Profundidad del Conocimiento de Vocabulario

Hay dos dimensiones importantes en cuanto al conocimiento del vocabulario. El *alcance del vocabulario* hace referencia al número de palabras que tenemos almacenadas en nuestro lexicón mental. La otra dimensión es *la profundidad del conocimiento de la palabra*, la cual se refiere a nuestro grado de comprensión de esa palabra (Anderson y Freebody 1981, citado en Ma 2009). La profundidad de nuestra comprensión depende fundamentalmente de los diferentes aspectos de la palabra que usted incluyó en su mapa mental de la palabra *perro*. Cuántos más campos haya añadido a su mapa mental, más conocimiento *sobre* la palabra *perro* tiene y más profunda es su comprensión sobre ella. No hemos mencionado esto todavía, pero un conocimiento profundo de una palabra no solo incluye conocimiento sobre el significado, sino también un conocimiento morfológico, fonológico, sintáctico y pragmático.

### ¿Cómo se estructura/almacena el conocimiento de una palabra en la mente: el lexicón mental?



Los estudios sugieren que una entrada de léxico puede dividirse en dos partes: el *lema* y el *lexema*. El lema contiene todo el significado semántico y la información sintáctica sobre la palabra; el lexema, la información fonológica y morfológica. El lema y el lexema se almacenan separadamente en la mente- pero están conectados por los así llamados *indicadores del léxico* (*lexical pointers*). Una muestra de ello son los casos de «tener algo en la punta de la lengua» y los frecuentes «lapsus lingüísticos» (Levelt 1989) así como los estudios de casos de afasia – una enfermedad causada frecuentemente por un infarto la cual afecta a la habilidad de producir y comprender el lenguaje. En este sentido, nos encontramos con pacientes que pueden recordar la forma de una palabra, pero no su significado -o a la inversa- es decir, saben exactamente lo que quieren decir en términos de significado, pero no pueden acceder a la forma de la palabra que les es relevante (Steiner 2003).

Tener un conocimiento profundo de una palabra, por ejemplo, tener una red compleja construida alrededor de la palabra, facilita el proceso de recuperación de la palabra (Glück 1999, 2007). Cuanto más conoce una persona una palabra, más compleja es la red que se crea en torno a ella. Una red compleja significa más caminos que llevan hacia la palabra y que facilitan el proceso de recuperación.

Además, la recuperación de una palabra almacenada depende fundamentalmente del *número de veces en que usted ha tenido acceso a esa palabra* en el pasado (Glück 2007). Por lo tanto, cuantas más veces usted haya animado a sus alumnos a producir una palabra, más éxito tendrán posteriormente en la recuperación de la misma cuando la necesiten en la comunicación real. La *velocidad* con la que accedemos a una palabra parece ser también un aspecto importante. Los estudios sugieren que los alumnos que han accedido a una palabra rápidamente en numerosas ocasiones tendrán más éxito en recuperar con posterioridad (Glück 2003b).

### **Los campos de palabras**

Hay un gran número de diferentes tipos de relaciones del léxico, por ejemplo, la manera en que los elementos del vocabulario están unidos unos con otros. Un determinado elemento del vocabulario puede que participe de manera simultánea en un gran número de estas relaciones, por lo que puede que sea más fiable pensar que el lexicón es una red, más que una lista de palabras como encontramos en el diccionario. Un importante principio organizativo en el lexicón de una lengua es el campo léxico o campo de palabras. Este es un grupo de palabras que pertenecen a una determinada actividad o área de conocimiento especializado, como lo son la cocina o la navegación, o el vocabulario empleado por los médicos, músicos o escritores. Un efecto es el uso de términos especializados como *fonema* en Lingüística o *gigabyte* en informática. Sin embargo, es más común el uso de los diferentes sentidos de una palabra, donde el primer significado es el más común y el segundo es un significado más especializado, por ejemplo:

gato<sup>1</sup>, ta

Del lat. tardío *cattus*.

**1.m.** y **f.** Mamífero carnívoro de la familia de los félidos, digitígrado, doméstico, de unos 50 cm de largo desde la cabeza hasta el arranque de la cola, que por sí sola mide unos 20 cm, de cabeza redonda, lengua muy áspera, patas cortas y pelaje espeso, suave, de color blanco, gris, pardo, rojizo o negro, que se empleaba en algunos lugares para cazar ratones. U. en m. ref. a la especie.

(...)

**12. m.** *Carp.* Instrumento de hierro o de madera compuesto de dos planchas con un tornillo que permite aproximarlas de modo que quede fuertemente sujeta la pieza que se coge entre ambas.

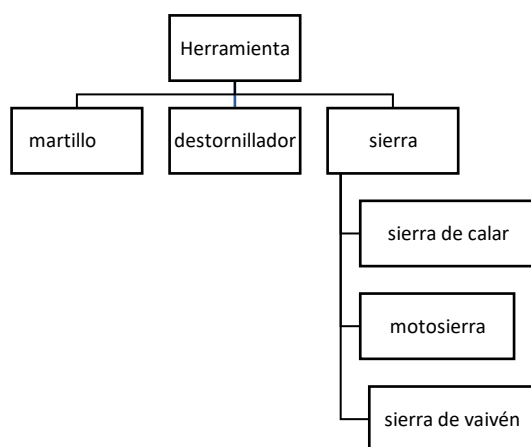
**13. m.** *Mil.* Instrumento que consta de seis o más garfios de acero, y servía para reconocer y examinar el alma de los cañones y demás piezas de artillería.

**20. f.** *Mil.* Cobertizo, a manera de manta, para cubrir a los soldados que se acercaban al muro para minarlo.

(<http://dle.rae.es/?id=J0VULIX|J0X0PpO|J0XH87J>)

### Jerarquía: palabras superordinadas y subordinadas

Muchas palabras pueden ser ordenadas en una taxonomía, por ejemplo, en un orden jerárquico:



En el ejemplo superior, «herramienta» es el término superordinado o *hiperónimo*, el cual contiene todas las palabras que se encuentran en niveles inferiores, «sierra» y «sierra de vaivén» son subordinadas de «herramienta» o *hipónimos*, «motosierra» y «sierra de vaivén» son denominados como *co-hipónimos*. Se cree que es útil enseñar palabras en campos léxicos o de palabras puesto que un tema general (en este caso «herramienta») mantiene a los elementos del vocabulario juntos y proporciona pistas a sus significados.

## Sinónimos y antónimos

Además de formar jerarquías, las palabras pueden estar relacionadas de dos formas superiores. Los sinónimos son diferentes palabras que tienen significados iguales o parecidos:

Sinonimia: *perro/can coche/automóvil enfadado/enojado sano/saludable*

Los antónimos son palabras que tienen un significado contrario. Es útil, no obstante, identificar diferentes tipos de relación bajo una etiqueta más general de «oposición». Los antónimos normalmente pertenecen a la clase de los adjetivos.

Antonimia graduable: *grande-pequeño alto-bajo frío-caliente bonito-feo*

Antonimia complementaria: *muerto-vivo verdadero-falso macho-hembra*

## Diferentes lenguas, diferentes «vocabularios»

Es posible que los diccionarios le den la impresión de que cada palabra de su lengua materna tiene una correspondencia clara en cualquier otra lengua. Esto, sin embargo, no es el caso (por supuesto). Cada cultura no divide el mundo de la misma manera en cada lengua. En alemán, por ejemplo, tenemos la palabra *Himmel* la cual se traduce al inglés como ambos 'heaven' y 'sky'. La diferencia entre 'heaven' y 'sky' no existe de manera explícita en alemán. Este es un ejemplo muy sencillo. Las cosas se complican mucho más cuando hacemos referencia a entidades abstractas como 'liberty' o 'home'. Supone algo de experiencia encontrar hasta qué punto estas palabras cubren el mismo campo más allá de las equivalencias superficiales de *Freiheit* y *Heimat* del alemán.

**El mapeo rápido** En el apartado anterior exploramos el interior de las palabras. Cuando nos preguntamos sobre los aspectos que encontramos dentro de una palabra, puede que nuestra respuesta coincida con algo de lo que sigue:

Fig. 1 - ¿Qué hay dentro de una palabra?

*Conocimiento enciclopédico:*

Un pájaro es un animal. Tiene dos alas y puede volar. La mayoría de los pájaros puede cantar. Ponen huevos, etc.

*Conocimiento taxonómico:*

Las águilas, los gorriones y los mirlos son pájaros. Los pájaros no son anfibios o mamíferos, pero pertenecen a la categoría de los *saurópsidos*, lo que, a su vez, es una subcategoría de animales.

*Colocaciones comunes:*

Matar dos pájaros de un tiro. Ser libre como un pájaro. Más vale pájaro en mano que ciento volando.

*Conocimiento morfológico:*

Pájaro-pájaros-pajarito

*Conocimiento sintáctico*

Veo un pájaro

Los pájaros vuelan

\*La silueta de este dibujo parece pájaro (Es agramatical porque «pájaro» no es un adjetivo)

*Experiencia o connotaciones personales*

Todavía recuerdo cuando fui atacada por una paloma cerca de la catedral. Por lo tanto, me dan miedo los pájaros, incluso me aterran, especialmente después de haber visto la película clásica de Hitchcock llamada «Los pájaros».

*Pronunciación/ortografía*

[ 'pa xa ro ]

**Significados posibles**

Ningún hablante de una lengua conoce normalmente todos los significados posibles que una determinada palabra tiene. Y como un aprendiente de segundas lenguas, por ejemplo, es posible enfrentarse a situaciones en las que «azul» haga referencia al color, pero no sabemos exactamente a qué color, desconocemos si todas las cosas que pueden ser azules, las tonalidades de azul, o el uso del color azul para indicar significados (por ejemplo, azul como el color de la bandera de un país o como parte de la vestimenta de un equipo deportivo).

Para tomar un ejemplo más reciente, un alumno puede que oiga la palabra «fracking» en las noticias pero que solo sepa dos cosas: a) que es algo que tiene que ver con la extracción de energía y b) que es un tema muy controvertido. Puede que los significados más exactos se adquieran con posterioridad.

Cómo aprendemos nuevas palabras

Centrémonos ahora en lo que los investigadores intentan explicar:

Cómo los alumnos de lenguas extranjeras aprenden vocabulario

Cómo los jóvenes y niños aprenden palabras con rapidez

Cómo los niños y los jóvenes aprenden la mayoría de estas solo escuchándolas u observándolas (Clark 1993, Rohde & Tiefenthal 2002).

Tener en cuenta cómo los niños aprenden las palabras nos permite aumentar nuestro conocimiento sobre cómo los inmigrantes adultos aprenden palabras al escucharlas u observarlas, puesto que, como los niños, estos han tenido poca o ninguna alfabetización y por lo tanto no tienen la habilidad de aprender las palabras dentro de un contexto mediante la lectura y tienen pocas o ninguna estrategia metalingüística para aprender palabras como es el caso de los alumnos que cuentan con formación.

Un niño o un adulto aprende palabras de manera explícita cuando se les enseña directamente el significado de una palabra y cuando se les dice que recuerden tanto la forma como el significado de la palabra. El aprendizaje de palabras implícito hace referencia al proceso en el que un alumno aprende una palabra y su significado de manera accidental, sin haber sido enseñado y posiblemente sin darse cuenta de que una nueva palabra con su significado se ha almacenado en su lexicón mental. Nos centraremos con más detalle en el proceso formal en uno de los apartados del capítulo. Este último proceso es conocido como *mapeo rápido*, proceso del que hablaremos a continuación, pero también en el próximo apartado del capítulo.

### ¿Qué es el «mapeo rápido»?

El *mapeo rápido* es la habilidad que necesitamos para unir una palabra con su significado o con parte de su significado de manera rápida. Un significado es esquematizado en una forma lingüística, una «palabra». Es importante para el alumno que recuerde nuevas palabras y que retenga sus significados en el tiempo. Con el fin de que esto ocurra, el aprendiente debe ser expuesto a las nuevas palabras una y otra vez. Esto refuerza la memoria del alumno y le permite especificar y aumentar sus significados.

Sin embargo, el mapeo rápido denota la habilidad del alumno para conectar una palabra con su significado tras un determinado tiempo de exposición, en algunos casos después de haberla escuchado una sola vez.

En la bibliografía sobre esta investigación, el *mapeo rápido* tiene tres componentes:

La velocidad del proceso de mapeo o esquematización

La naturaleza incompleta del proceso; al principio, el significado no está completo

La naturaleza implícita de la denominación. Los aprendientes (tanto niños como adultos) comprenden aspectos del significado de una nueva palabra a menudo sin ningún acto de denominación, por ejemplo, son capaces de inferir el significado basándose en la atención conjunta, la mirada o la interpretación de la intención del interlocutor (estos tres fenómenos serán tratados con detalle en uno de los apartados).

En la adquisición de primeras y segundas lenguas, los sustantivos son más fácilmente esquematizados que los verbos o los adjetivos. Esto es posiblemente a causa de que los nombres hacen referencia a objetos de la vida real, los cuales están definidos claramente de

manera visual. Además, la acción o la situación que es etiquetada por un verbo tiene que ser extraída desde lo que se percibe y tiene un componente temporal. Algunas acciones solo duran un periodo corto de tiempo, mientras que un objeto (normalmente) no detiene su existencia de manera repentina. Por último pero no por ello menos importante, un adjetivo hace referencia a una característica de su referente (Clark 1993; Tiefenthal 2009).

Con el fin de que el alumno sepa a lo que se refiere un nuevo adjetivo que escucha, la característica en cuestión debe ser destacada, y este puede que invierta más esfuerzo en la denominación del objeto.

Los estudios ofrecen varias sugerencias sobre con qué frecuencia una palabra tiene que ser escuchada antes de que se convierta en una entrada permanente en el lexicón mental. De acuerdo con la investigación, una palabra debe ser escuchada de 5 a 16 veces para que sea retenida por un adolescente que estudia lenguas extranjeras en un aula (Thornbury 2002).

### El papel del conocimiento previo y del entorno

Un prerrequisito para aprender palabras es el aprendizaje previo de un alumno. En el caso de los niños, por ejemplo, cuantas más palabras de un determinado campo de palabras el niño haya adquirido, el niño podrá «pegar» una nueva palabra a ese conjunto de palabras almacenadas (por ejemplo, en el ejemplo del color de arriba). Otro prerrequisito lo encontramos en el entorno o contexto en el que se aprenden las palabras, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua. El alumno tiene que sentirse cómodo y no debe darse mucha información de una sola vez (Tiefenthal 2009).

### Claves para un buen mapeo rápido

Como se sugiere arriba, puede que siempre suponga un mayor desafío introducir de manera implícita nuevas palabras a los alumnos de segundas lenguas que trazar una conexión explícita entre una etiqueta y un objeto («Mira, esto es un/a...»). Esto se debe a que la denominación o designación implícita requiere una atención conjunta, lo que incluye también la mirada. El siguiente modelo (Golinkoff & Hirsh-Pasek 2007) incluye los prerrequisitos más importantes o los «indicaciones» para una denominación exitosa y un mapeo rápido para los alumnos LESLLA:

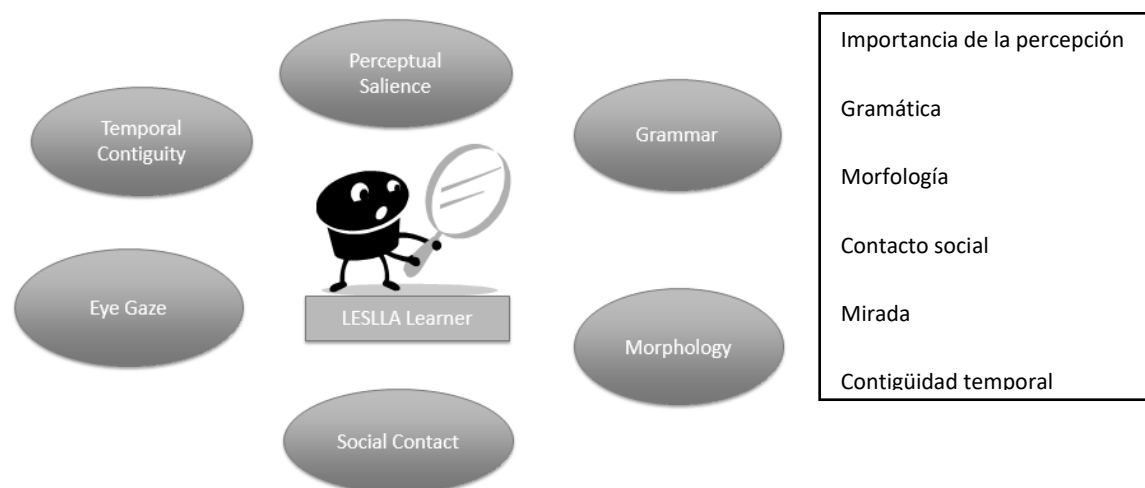


Fig.2. Claves para una buena denominación y un buen mapeo rápido

### **La investigación sobre el «mapeo rápido» en Alemania**

La mayoría de la investigación sobre el mapeo rápido se ha llevado a cabo con niños. Se han realizado un gran número de experimentos con niños alemanes de 3 a 6 años que aprendían inglés como segunda lengua en el proyecto llevado a cabo en una guardería bilingüe. En uno de estos experimentos un juguete nuevo con forma de animal, exactamente un alce con una gorra azul, y una palabra creada para el juguete de este estudio («Swop») se introdujeron en una sesión interactiva en inglés en la cual se pusieron en práctica con los niños las indicaciones mencionadas arriba. (La palabra «swap» es de hecho una palabra inglesa pero no se usa en ese contexto, por lo que los niños no podrían haber escuchado el término antes). Los niños vieron dos juguetes de animales que les resultaban familiares y que ya podían nombrar, un elefante y un perro. El 44% (12 de los 27) de estos niños fueron capaces más tarde de identificar al juguete después de haber oído el término 10 veces en una sesión interactiva. Sin embargo, en el mismo experimento con 15 niños monolingües de alemán que habían escuchado diez veces el término «Glopp» inventado para el muñeco del alce y quienes lo hicieron mejor que los alumnos bilingües: pues el total de los 15 pudieron recordar el término y su referente (Rohde & Tiefenthal 2000).

¿Por qué los niños monolingües tuvieron más éxito a la hora de recordar el nuevo término después de haberlo escuchado 10 veces y tras 24 horas más tarde? Se especuló que el mapeo rápido en la adquisición de una segunda lengua puede que sea menos efectivo que en la adquisición de la primera. Las palabras de una nueva segunda lengua puede que no sean tan importantes para los niños en el discurso como las palabras con sonidos de su primera lengua en el contexto de habla de su lengua nativa. La situación con la segunda lengua puede que requiera un mayor esfuerzo para seguir las expresiones de esta nueva y menos conocida lengua. En el contexto monolingüe en el cual se usó el término nuevo «Glopp», este término destacó como desconocido. En cualquier contexto de una segunda lengua, no solo el nuevo término sino también la lengua que se usa puede que potencialmente sea menos familiar, por lo que una nueva palabra no destaca y es lo suficientemente llamativa para los alumnos (ibid.).

### **Más investigación sobre «mapeo rápido»**

Los siguientes 8 experimentos se llevaron pasado un periodo de 2 años con el fin de investigar la influencia de varios factores en el éxito del mapeo rápido, como la clase de palabra (la mayoría de los estudios disponibles sobre primeras lenguas se centraron en sustantivos), el medio para introducir la palabra (un juego, una canción, un video), el tiempo que pasa entre la presentación y la prueba, la cantidad de nuevas palabras que se introducen, la frecuencia de nombrar un nuevo objeto, el sexo, la edad y el tamaño del vocabulario de los niños en el campo léxico en cuestión en relación con la nueva palabra. Todos los experimentos se llevaron a cabo con los niños monolingües de alemán.

### **Los resultados más importantes fueron**

La clase de palabra es un factor de influencia: en general, los sustantivos se aprenden mejor que los verbos, en cambio, los verbos se aprendieron con más éxito que los adjetivos. Esto parece apoyar la visión que da primacía a los sustantivos (Gentner & Boroditsky 2001). La habilidad del mapeo rápido no es afectada por los diferentes contextos de presentación de las palabras. Incluso si a los niños del experimento no se les da la oportunidad de negociar el



significado, por ejemplo, al preguntarles sobre el significado de las nuevas palabras (como ocurre en un experimento con un video), son capaces de inferir un significado similar y aprenderlo.

El nivel de atención y la concentración envueltas en una determinada tarea son importantes. Cuando el contexto de juego fue demasiado emocionante, los niños no podían recordar ninguna palabra del nuevo vocabulario.

Los niños obtuvieron mejores resultados cuando los nuevos términos se les introdujeron de manera individual en vez de en grupo.

No es sorprendente que la frecuencia con la que se presenta un término nuevo juega un papel importante en el mapeo rápido.

La comprensión tiene mucho más éxito que la producción. Las nuevas palabras pueden comprenderse tras una pausa de 24 horas, pero muy pocos niños fueron capaces de producirlas.

Es insignificante si los niños son examinados después de un día o de una semana después de la presentación de un nuevo término. Su actuación fue relativamente estable.

Los niños monolingües alemanes tuvieron una mejor actuación que los niños que aprenden inglés como L2. Debido al hecho de que el inglés no es el idioma del contexto y el alemán es con diferencia la lengua dominante en el contexto bilingüe de la guardería, el mapeo rápido es sistemáticamente más exitoso en el contexto alemán puesto que las nuevas palabras en alemán suelen ser más significativas que las inglesas en las que la atención que se requiere para comprender instrucciones, por ejemplo, es considerablemente superior.

### **El aprendizaje de palabras: ¿Cómo aprendemos el significado(s) de las palabras?**

En el aprendizaje de lenguas existen dos preguntas básicas: en primer lugar, ¿qué habilidad nos permite aprender y retener las palabras? ¿cómo puede considerarse nuestra habilidad de mapeo rápido?; en segundo lugar, ¿cómo aprendemos el significado/s de las palabras? En cuanto a la primera pregunta, diremos que estamos equipados con la habilidad (compartida de manera semejante con otras especies) para codificar, almacenar, retener y, como consecuencia, recordar información, y por lo tanto, también la forma de las palabras. En lo que concierne a la segunda pregunta, hablaremos sobre dos enfoques: Los Principios del Léxico y la visión de La teoría de la Mente (Golinkoff et al. 2000).

#### **Los Principios del Léxico**

Nuestra memoria nos permite almacenar y retener la forma de las palabras; sin embargo, esto no nos dice nada sobre cómo las palabras se relacionan con nuestra realidad. Las palabras están unidas a nuestro mundo gracias a la función simbólica que el humano desarrolla entre los 2 y los 4 años de edad. Esta función nos ofrece el conocimiento de que una palabra, un signo o un icono por sí mismos no representan, pero que hacen referencia a algo del mundo, por ejemplo, un objeto específico, una acción particular o una cualidad. A esto nos referimos algunas veces como conocimiento de la denominación (*naming insight*) (Golinkoff & Hirsh-Pasek 1999) y es compartido (al menos hasta cierto punto) con otras especies, como los simios o los perros (Kaminski et al. 2004). Una vez que un niño sabe que una palabra tiene el poder

de la referencia, la siguiente pregunta es: ¿a qué se refiere exactamente? Una respuesta que parece obvia sería: La palabra *pelota* hace referencia a una pelota o a las pelotas en general y la palabra *bicicleta* hace referencia a una bicicleta o a las bicicletas en general. Sin embargo, el problema es que esto está lejos de ser trivial porque usted podría preguntarse: ¿cómo sabemos que una pelota en su totalidad se refiere a una «pelota» y no a su forma, a su color o a su textura? Existen otros candidatos a los que esta palabra puede referirse, como son la trayectoria de una pelota, la «pelotidad» como característica, la pelota y su dueño, su tamaño, etc. En relación con un enfoque, los niños siguen tres principios con el fin de hacerse con el significado de las palabras:

*La hipótesis del objeto en su totalidad:* para los niños entre la edad de 1 a 3 años las palabras o los términos hacen referencia a objetos en su totalidad y no a sus partes o contenidos (Markman 1989, Rohde 2005).

*La hipótesis taxonómica:* Los términos/palabras hacen referencia a objetos del mismo tipo. Cuando los niños aprenden la palabra «perro» para un perro familiar, asumen que otros objetos identificados como perros pueden llamarse así. Sobra decir que, en teoría, sería imaginable que los niños tras la percepción de la más mínima diferencia entre dos perros, puede que esto les lleve a pensar que un nuevo y segundo ejemplar debería ser denominado de manera diferente puesto que hay una diferencia perceptible entre esos dos. Tenga en cuenta que algunas veces los niños reducen los significados y solo se refieren al perro familiar como «perro» y niegan que los otros perros también lo sean. Esto, sin embargo, es bastante raro al igual que su contrario (la sobre-extensión) y que llamen «perro» a cualquier animal de cuatro patas (Markman 1989, Rohde 2005).

*La hipótesis de la exclusión mutua:* Los niños de entre 1 y 3 años de edad prefieren un término por objeto y niegan que un perro también pueda ser un perro salchicha u otro animal, por ejemplo (Markman 1989, Rohde 2005, Hansen & Markman 2009).

#### **Propuesta de actividad con los alumnos**

Haga que los alumnos imaginen que están en un país cuyo idioma no habla. Un conejo pasa corriendo y un hablante nativo de la lengua que desconoce señala al conejo y lo llama «gavagai». ¿Qué piensan sus alumnos que significa «gavagai»? Pídales que expliquen su respuesta.

#### **Reflexione**

¿Si los alumnos albergan las hipótesis expuestas arriba y se adhieren a ellas sin excepción, ¿cómo debería ser su vocabulario inicial?

- ¿Qué problema surge según lo que dice *la hipótesis de la exclusividad mutua* para los niños que crecen en un contexto bilingüe? Pregúnteles a sus alumnos si aceptan que dos palabras hagan referencia al mismo objeto, por ejemplo, «perro» y «animal», «coche» y «vehículo». Pídales que expliquen sus respuestas.

Las tres hipótesis limitan las hipótesis de los aprendientes sobre a qué objetos se refieren las palabras. La tarea del aprendizaje de palabras es, por lo tanto, facilitada porque el proceso de adquisición se acelera. Al seguir esos principios, el niño evita comprobar un potencial número infinito de referentes para una palabra en particular. Las tres hipótesis mencionadas arriba limitan a los niños en sus primeros intentos de adivinar a qué entidad se refiere el nuevo

término, asimismo, les permiten a los niños construir un gran lexicón en un periodo corto de tiempo.

Ha existido cierta controversia en cuanto a la terminología, algunas voces afirman que los principios (como ocurre en las teorías sintácticas, por ejemplo) deberían funcionar en la base del todo o nada. Sin embargo, es obvio que los principios del léxico puede que sean violados en algún momento, pues si no fuera así, los niños nunca serían capaces de referirse a las partes o contenidos, taxonomías de la forma (como *perro* como animal podría referirse al mismo referente violando la exclusividad mutua), o incluso peor, aprender una segunda o tercera lengua (Golinkoff et al. 2000).

El término «principio» debe ser entendido como «los primeros intentos válidos de lo que una nueva palabra significa». Los principios pueden y, por supuesto, tienen que ser revisados cuando la realidad invita a un niño a hacerlo, por ejemplo, cuando hay una explicación explícita de un adulto de que un *perro* es también un tipo de *animal* o un tipo de *mascota*, el niño aceptará estos términos como sinónimos superpuestos y finalmente como términos ordenados con un orden jerárquico en niveles superiores e inferiores (Rohde 2005).

### Las hipótesis de la totalidad del objeto y la taxonómica

La hipótesis taxonómica (y de manera indirecta, la de la totalidad del objeto) han sido analizadas en experimentos en los que se les pidió a los niños que relacionaran un objeto determinado (por ejemplo, un coche) con otro objeto de un grupo de 3, entre los que encontramos otro coche, un semáforo y un libro como distracción (Markman & Hutchinson 1984).

<b>Objetos estándar</b>	<b>elección taxonómica</b>	<b>elección temática</b>	<b>distracción</b>
Coche	furgoneta	semáforo	queso
Par de zapatos	bailarinas	pie desnudo	piano
Un Sheperd alemán	un Beagle	caseta de perro	bolígrafo
Sillón	trona	niño sentado	flor

El test sugiere que el nuevo término (por ejemplo, un único término como *flane*) en la orden «Esto es un «flane». ¿Puedes encontrar otro flane?» lleve a los niños a seleccionar el ítem que está relacionado con este de manera taxonómica (el segundo coche). Sin embargo, cuando no se ofrece un término como se hace en «¿Ves esto? ¿Puedes encontrar uno como este?», especialmente los niños menores de 4 años escogen el que está relacionado con este de manera temática como es el caso del semáforo. El objeto que se usa como distracción forma parte del experimento con el fin de asegurar de que los niños tienen la opción de no escoger solamente la opción taxonómica o la temática. Así, podemos concluir que es posible que las palabras funcionen como invitaciones para formar categorías. Cuando los objetos no son etiquetados, los niños parecen estar más centrados en las relaciones temáticas. Este comportamiento ha sido confirmado en los hablantes de alemán como primera lengua de los 3 a los 6 años en una guardería bilingüe preparada para ello cuando se les examinó en inglés, su segunda lengua (Rohde 2005).

### La hipótesis de la exclusividad mutua: la desambiguación

La consideración de la hipótesis de la exclusividad mutua no significa que los niños no acepten o no puedan aprender un segundo término para un objeto –pueden, si se les dice de manera explícita (o si hablan dos o más lenguas)- pero hay una clara preferencia de identificar un término con un objeto, al menos para los niños monolingües. Hay varios diseños experimentales para comprobar la hipótesis de la exclusividad mutua en los niños, por ejemplos, las tareas de desambiguar al más sencillo. Los niños son capaces de desambiguar una situación potencialmente ambigua cuando deciden que una palabra desconocida hace referencia a un nuevo objeto desconocido. Cuando a los niños se les muestran cuatro objetos, tres de ellos ya conocidos y uno desconocido, y se les pide que cojan el *flâne* (la nueva palabra), seleccionarán al objeto desconocido hasta ahora. No asumen que la nueva palabra es una palabra alternativa para uno de los objetos ya conocidos (Mervis & Bertrand 1994, Davidson et al. 1997). Curiosamente, experimentos parecidos han sido llevados a cabo con un perro de raza border collie, probablemente la raza más inteligente de perros, y se ha demostrado que el perro objeto de la prueba fue también capaz de desambiguar. ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_6479QAJuz8&spfreload=10](https://www.youtube.com/watch?v=_6479QAJuz8&spfreload=10))

Nos referiremos de nuevo a este asunto más adelante.

Lo que hemos presentado hasta ahora hace referencia al lado perceptivo del aprendizaje de palabras. Si los principios del léxico funcionan o no en la producción de palabras, esto no ha sido investigado todavía. Sin embargo, los datos de la producción de un gran número de niños alemanes que aprenden inglés sin instrucción formal en los Estados Unidos, por ejemplo, bajo condiciones naturales, sugieren que los principios también se cumplen en una segunda lengua: de sus primeras 700 a 1000 palabras no demostraron ninguna estructura jerárquica de vocabulario, pero, en cambio, sí palabras sobre objetos en el nivel básico de conceptualización (*perro, pez, coche*, ver el apartado sobre el Mapeo rápido). No han aprendido las palabras según las partes de objetos, sino que parece que denominan objetos en su totalidad (las partes del cuerpo son una posible excepción) y, por último, pero no por ello menos importante, en línea con la hipótesis de la exclusividad mutua, no conocen palabras que podrían ser identificadas como sinónimos de otras palabras que ya han aprendido –obviamente presuponiendo que nuestra interpretación de los significados de las palabras de los aprendientes son realmente precisas (Rohde & Tiefenthal 2002, Rohde 2005).

El impacto de los principios o de las hipótesis en el aprendizaje de una segunda lengua es interesante porque estos niños han aprendido a violar las hipótesis en su lengua materna (de otra manera no tendrían ninguna palabra para partes de objetos, taxonomías o sinónimos). En el aprendizaje de una segunda lengua, el poder de las hipótesis es reestablecido de manera virtual porque los aprendientes parecen haberlos reconocido como estrategias de aprendizaje eficaces.

### El enfoque socio-pragmático combinado con la visión de La Teoría de la Mente

La postulación de los principios del léxico ha sido criticada y algunos autores niegan de manera explícita su existencia. En cambio, se afirma que el aprendizaje de una palabra solo puede ser visto desde un enfoque socio-pragmático. Según esta visión, el lenguaje es un medio por el cual los adultos animan a los niños a experimentar ciertos fenómenos que tienen lugar en una situación social compartida (Tomasello 2001). El problema postulado y que se ha expuesto arriba sobre el infinito número de referentes no es un problema para el aprendizaje de

palabras de un niño como el infinito número de hipótesis o a lo que pueda que se refiera una palabra, simplemente no forma parte de la experiencia de un niño. Sin embargo, la incorporación del aprendizaje socio-pragmático de palabras no puede conseguirlo solo. Se asume por lo tanto que «La Teoría de la Mente» (por ejemplo, su habilidad para adoptar la perspectiva de otra persona) soluciona el problema del aprendizaje de palabras: en una situación en la que un niño tiene que enfrentarse a una palabra que conoce (un plátano) y un objeto nuevo (una batidora) y se le pide que «señale al *fendle*» (usando una sola palabra), el niño no da por sentado que los términos son mutuamente exclusivos, pero en cambio tiene que ser capaz de interpretar la intención del hablante:

Yo sé que a un plátano se le llama *plátano*

Si el interlocutor quiere referirse al plátano, debería haberme pedido que le mostrara el plátano

Pero no lo ha hecho; ha usado una palabra extraña, *fendle*

Por lo tanto, debe querer referirse a otra cosa que no es un plátano

Un posible candidato es el objeto desconocido [la batidora]

*Fendle* debe hacer referencia al objeto desconocido [batidora] (Bloom 2000)

Es cierto que los principios léxicos no pueden funcionar de manera unilateral: El aprendizaje de palabras es innegablemente un proceso socio-cultural, y, obviamente, la adquisición del lenguaje del niño en general está fuertemente influenciada por la habilidad de interpretar las intenciones (comunicativas) de otras personas. De lo contrario, los niños nunca serían capaces de comprender la ironía o la intención que se encuentra detrás de las afirmaciones como «la puerta está abierta» o «hace frío aquí» las cuales son peticiones (cerrar la puerta y cerrar la ventana, respectivamente).

Por otro lado, la pregunta sobre por qué los niños prefieren denominar a los objetos, por ejemplo, es sencillamente reorientada. Si un niño asume que un adulto quiere establecer una atención conjunta al señalar a un coche, exclamando «Mira, hay un coche», la cuestión nos lleva a preguntarnos por qué el adulto solo hace referencia a objetos en su totalidad cuando interactúa con un niño. La respuesta podría ser que el adulto está convencido de que el niño al principio no parece comprender las afirmaciones como «Mira, ¿ves la abolladura en el coche? ¿por qué el niño no comprende «abolladura» cuanto tiene 2 o 3 años? Porque parece que percibe los objetos de manera holística y prefiere designar a esos objetos generales percibidos, es decir, volvemos al enfoque de los principios del léxico. Woodward (2000) resume la falta de cualquier teoría global del aprendizaje de palabras:

No hay una fórmula milagrosa para el aprendizaje de palabras. No hay ningún factor que pueda ser tenido en cuenta para el éxito en el aprendizaje de palabras por parte de los niños. Es mucho más probable que cada acto de aprendizaje refleje la interacción de diversas limitaciones.

(Woodward 2000: 81f.)

### **Estrategias para el aprendizaje de idiomas**

Hay dos formas de aprender nuevas palabras: el aprendizaje explícito y el implícito. Con el aprendizaje implícito de las palabras nos referimos al proceso en el cual un alumno adquiere una palabra y su significado de manera indirecta, por ejemplo, de manera accidental, sin haber sido instruido y posiblemente sin haberse dado cuenta de que la palabra se ha almacenado en su lexicón mental. De manera especial, se cree que ciertos aspectos de nuestro conocimiento

de palabras (como las colocaciones, la fonología y la ortografía) se aprenden generalmente, si no completamente, de manera accidental. Pero también es importante que observemos, nos centremos y dirijamos nuestra atención hacia la nueva palabra con el fin de adquirir su significado. En general, ambos procesos son necesarios y útiles. Como aprendemos muchas palabras a lo largo de nuestra vida, serían necesarios muchos recursos cognitivos y de tiempo si solamente las aprendiéramos de manera explícita. Por lo tanto, el aprendizaje explícito e implícito están pensados de forma complementaria (Haudeck 2008). Recuerde que ya se discutieron tres principios que guían, facilitan y aceleran el proceso de aprendizaje de palabras de los niños, los cuales les permiten construir un gran lexicón en un periodo de tiempo corto. Estos principios limitan las primeras conjeturas sobre a lo que podría referirse una palabra. Como los principios parecen ser estrategias de aprendizaje poderosas, estas se han llevado también al aprendizaje de segundas lenguas. En este apartado del capítulo hablaremos más sobre estrategias específicas que usamos cuando aprendemos nuevas palabras y nos centraremos en su aprendizaje en la segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje de una lengua pueden definirse como:

Operaciones usadas por un aprendiente para ayudar a la adquisición, el almacenaje, la recuperación y el uso de información (...) [y] las acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más entretenido, más autónomo, más efectivo y más transferible a las nuevas situaciones (Oxford 1990: 8)

Los investigadores han tenido como objetivo la conceptualización de las estrategias para el aprendizaje de las lenguas que no incluyan solo las intelectuales o cognitivas sino también el aspecto social y afectivo del aprendizaje. Según Oxford (1990) pueden distinguirse las siguientes estrategias de aprendizaje explícito:

<b>Estrategias directas</b>	<b>Estrategias indirectas</b>
<b>Estrategias cognitivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● la práctica</li> <li>● mandar y recibir mensajes</li> <li>● análisis y razonamiento</li> <li>● crear la estructura para la entrada y salida de contenidos</li> </ul>	<b>Estrategias metacognitivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● centrarse y aprender</li> <li>● organizar y planificar el aprendizaje propio</li> <li>● evaluar el aprendizaje propio</li> </ul>
<b>Estrategias de memoria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● crear uniones mentales</li> <li>● aplicar imágenes y sonidos</li> <li>● repasar bien</li> <li>● usar la acción</li> </ul>	<b>Estrategias afectivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reducir la propia ansiedad</li> <li>● animarse a uno mismo</li> <li>● medir la propia temperatura emocional</li> </ul>
<b>Estrategias de compensación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● hacer conjeturas de manera inteligente</li> </ul>	<b>Estrategias sociales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● hacer preguntas</li> <li>● cooperar con otros</li> <li>● empatizar con otros</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● superar las limitaciones al hablar y al escribir</li> </ul> |  |
|--|--|

### Estrategias directas e indirectas

Mientras que las estrategias directas del aprendizaje de idiomas requieren procesamiento lingüístico mental, las estrategias indirectas no están relacionadas de manera específica con el lenguaje. Estas apoyan el proceso de aprendizaje a nivel global. Las *estrategias cognitivas* apoyan la comprensión y la producción del lenguaje, y las *estrategias de la memoria* ayudan a almacenar y a recuperar la nueva información que se ha adquirido. Un ejemplo sería el «método de la palabra clave» según el cual el alumno relaciona la forma fonológica de una palabra con la imagen de una palabra que suena similar en su primera lengua. Esta es una estrategia explícita de la memoria que necesita una gran cantidad de recursos de atención (Haudeck 2008).

El así llamado «método de la palabra clave», en el que el alumno relaciona o une la forma fonológica de una nueva palabra con la imagen de una palabra que suena familiar en su lengua nativa es una estrategia muy explícita de la memoria que necesita una gran cantidad de recursos de la atención (Haudeck 2008:65).

*Las estrategias de compensación* compensan el conocimiento que falta y los vacíos de comprensión, por ejemplo, cuando usamos las claves contextuales o los gestos no verbales para inferir el significado de una nueva palabra en un enunciado o en un texto. *Las estrategias metacognitivas* ayudan a controlar los procesos cognitivos para centrarnos, planificar y evaluar el aprendizaje mientras que las *estrategias afectivas* son responsables de la construcción y la actualización de la confianza en sí mismo del aprendiente. Finalmente, *las estrategias sociales* permiten al alumno unirse a conversaciones e interacciones y fomentar la competencia sociolingüística, así como la conciencia cultural (Oxford 1990).

Las estrategias de aprendizaje de lenguas pueden ayudar a facilitar el aprendizaje y a hacerlo más efectivo: «la investigación sigue en marcha para demostrar que las estrategias pueden ayudar a los alumnos a tomar control de su aprendizaje y a llegar a ser más competentes» (ibid). El uso de estrategias de aprendizaje depende de diferentes factores: el nivel de conciencia, el nivel de competencia en el lenguaje, las demandas específicas de la tarea, las expectativas del profesor, pero también la edad, el género, la nacionalidad, la conducta general hacia el aprendizaje, las características personales, la motivación, los objetivos de aprendizaje, etc. (ibid). Las estrategias son, hasta cierto punto, explícitas y, por lo tanto, susceptibles de ser aprendidas.

Algunos investigadores parecen sugerir que las estrategias de aprendizaje son siempre acciones conscientes. Sin embargo, después de cierta cantidad de práctica y uso, las estrategias de aprendizaje (...) pueden llegar a ser automáticas. (...) Las estrategias que usan algunos alumnos por instinto – sean apropiadas o inapropiadas- son ya empleadas de manera instintiva, sin pensar y sin sentido crítico. (ibid.: 12)

La práctica y el entrenamiento pueden ayudar a los alumnos a llegar a ser más conscientes del uso de sus estrategias y poder evaluarlas, lo cual se piensa que mejora el proceso de aprendizaje y ayuda al alumno a controlar su aprendizaje, promover su autonomía y hacer que

el uso de estrategias sea incluso más eficiente (Knapp-Potthoff 1997). Esto, por tanto, parece estar ayudando a los alumnos a conseguir una mayor conciencia del aprendizaje de idiomas.

### **Estrategias para el aprendizaje de palabras**

«Enseñar vocabulario no debería consistir únicamente en enseñar palabras específicas, sino también tendría que tener como objetivo el equipar a los alumnos de las estrategias necesarias que aumenten el conocimiento de vocabulario» (Zahedi 2012).

En relación con la llamada «Hipótesis de la profundidad de procesamiento», el almacenamiento del vocabulario depende de la activación cognitiva o de «la profundidad con la que se analiza un estímulo» (Zahedi 2012). Un procesamiento poco profundo (por ejemplo, el análisis únicamente visual o acústico de las propiedades) contribuye a la memoria a corto plazo, pero no tiene como resultado el aprendizaje de la palabra. El procesamiento semántico, es decir, el análisis del significado de un elemento en relación con el conocimiento previo, sin embargo, es considerado como «profundo» y conduce a su almacenamiento en la memoria a largo plazo del aprendiente. Ejemplos de estrategias que apoyan al procesamiento profundo son el mapeo semántico y la agrupación de palabras. Se considera que ambas estrategias ayudan a los aprendientes a almacenar palabras de manera permanente y al mismo tiempo aumentan la recuperación de palabras. El mapeo semántico «puede ser presentado a los alumnos en cualquier nivel de dominio de la lengua (...). Este tiene el efecto de producir relaciones en un texto hasta la concienciación con el fin de profundizar en el aprendizaje de este y de crear redes asociativas en el mapeo semántico como la agrupación, el uso de imágenes, la asociación y la elaboración.

### **Las estrategias de aprendizaje y los alumnos multilingües**

Para aprender nuevas palabras de manera implícita y a propósito, se requiere una cantidad suficiente de input. Por ello, en el caso de los alumnos de segundas lenguas, la importancia del aprendizaje explícito aumenta, puesto que el input que estos y especialmente los alumnos LESLLA consiguen está mucho más limitado comparado con el aprendizaje de la primera lengua en los niños (Haudeck 2008). Así, la importancia del aprendizaje explícito, el reconocimiento y el aprendizaje de estrategias es incluso más notable para los alumnos LESLLA.

Por otro lado, si alumnos son multilingües, estos parecen tener cierta ventaja en relación con su conciencia sobre el aprendizaje de la lengua. Incluso los aprendientes de segundas lenguas tienen una ventaja porque ya han adquirido una previamente. Pero aquellos que están aprendiendo una tercera o cuarta lengua han conseguido una experiencia útil sobre cómo se aprenden las lenguas (Jessner 2009). Si han aprendido estas lenguas como adultos de manera formal o mediante instrucción (más que en un entorno natural) sabrán algo sobre el estilo personal de aprendizaje más adecuado, cuánta disciplina, práctica y flexibilidad se necesitan – y posiblemente las estrategias que suelen usarse y cómo pueden usarse de manera eficiente (Mißler 1999).

Además de las estrategias comunicativas, la agilidad para acertar y/o equivocarse y la prueba de hipótesis son estrategias que parecen estar especialmente desarrolladas en los alumnos multilingües, los alumnos con más experiencia. La cantidad de estrategias disponibles aumenta y las estrategias personales se perfeccionan con la experiencia. La conciencia del aprendizaje de una lengua – el conocimiento sobre estrategias de aprendizaje- aumenta de



manera interdependiente con el aumento de la experiencia de aprendizaje. Cuanta más experiencia tenga un alumno, más probabilidad hay de que pueda aplicar su conocimiento y de que use las estrategias de la mejor manera posible con una gran probabilidad de éxito (Mißler 1999). Aparte de esto, si queremos aprender palabras de manera permanente, necesitamos unir las a algo que ya está almacenado en nuestro lexicón mental, es decir, conectarlo a otros conceptos que ya hemos almacenado. Por lo tanto, cuanto más extenso sea el conocimiento previo de palabras de un alumno, más puntos de referencia podrá ofrecer su lexicón mental y más fácilmente podrá adquirir nuevas palabras. Esto no solo afecta al aprendizaje de palabras en la lengua meta, sino también hace referencia al conocimiento de palabras que tenemos en otras lenguas (Haudeck 2008).

Junto con el ambiente en el que tiene lugar el aprendizaje, otros factores como un alto nivel de competencia en lenguas previamente aprendidas, una (percibida) semejanza entre estas lenguas y la lengua meta, así como el prestigio de las lenguas influyen en el uso de estrategias, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje, la predisposición a tomar riesgos y, en definitiva, en el éxito del alumno. Sin embargo, bajo determinadas circunstancias se ha demostrado que alumnos bi-/multilingües tienen de hecho más éxito que los monolingües o los alumnos con poca experiencia a la hora de aprender nuevo vocabulario. El éxito ha sido de nuevo objeto de discusión como resultado de su elevada habilidad y la manera eficiente en que usan estrategias de aprendizaje (Mißler 1999).

### **Las inferencias inductivas y la intercomprensión**

Antes se pensaba que el conocimiento de una lengua y las habilidades eran especialmente útiles cuando se intentaba acertar el significado de nuevas palabras. Esto es conocido como *suposiciones inteligentes* o *inferencias inductivas* y se incluye dentro de las estrategias de compensación.

Cuando intentamos acertar significados, podemos recurrir a diferentes tipos de conocimiento: primero, podemos usar nuestro conocimiento implícito sobre la lengua meta, por ejemplo, conocimiento que no podemos conocer de manera explícita o meter dentro de unas normas. En segundo lugar, tenemos conocimiento sobre otras lenguas que hemos aprendido con anterioridad (la propia lengua meta (=intra lingüístico)), así como otras lenguas (=conocimiento interlingüístico), conocimiento metalingüístico general y conocimiento del mundo que puede ayudarnos, por ejemplo, a clasificar la información contextual de un texto o de un enunciado. En tercer lugar, podemos hacer uso de otras estrategias específicas (Mißler 1999).

El concepto de la *intercomprensión* define y hace hincapié en recursos específicos que los alumnos multilingües tienen y de los que pueden hacer uso con el fin de inferir el significado en una nueva lengua. La intercomprensión originalmente se refiere al hecho de que los hablantes de lenguas que pertenecen a una misma familia lingüística (por ejemplo, a las lenguas eslavas, romances o germánicas) pueden entenderse entre sí sin conocer la otra lengua.

Según la hipótesis metodológica central todos los aprendientes que usan el método de la intercomprensión tienen algún conocimiento en diferentes categorías de su almacenamiento, el cual pueden explotar, y los profesores pueden ayudarles a desarrollar estrategias para usar este conocimiento para comprender nuevos textos (Comisión Europea 2012:9).

Según Doyé (2005), estas son las categorías que los alumnos pueden usar con el fin de hacer inferencias sobre la base de las lenguas aprendidas previamente:

- a) Conocimiento general del mundo/enciclopédico, conocimiento cultural y socio-cultural.
- b) Conocimiento sobre la situación en la que se integra el texto
- c) Conocimiento conductual (reconocer e interpretar comportamientos específicos de una cultura, o signos no verbales)
- d) Conocimiento pragmático (¿qué propósito tiene el texto?)
- e) Conocimiento gráfico (sistemas de escritura)
- f) Conocimiento fonológico (sistemas fonéticos)
- g) Conocimiento gramatical (estructuras gramaticales, sintaxis y morfología)
- h) Conocimiento léxico (vocabulario internacional, así como vocabulario relacionado con lenguas previamente estudiadas (cognados))

(Comisión Europea 2012:9f)

Así, la idea es que los aprendientes de lenguas recurren estratégicamente a su conocimiento de otras lenguas para inferir el significado de palabras/textos de la lengua que no conocen todavía. Para lenguas emparentadas como el sueco, el noruego, el danés, el islandés, el inglés, el holandés y el alemán en la tabla de abajo, Möller (2014) hace una lista de los siguientes «cognados» que podrían ser útiles cuando nos enfrentamos a un texto en estas lenguas:

Schw.	Norw.	Dän.	Isl.	Engl.	Nl.	Dt.
ja	ja	ja	já	yes	ja	ja
nej	nei	nej	nei	no	nee(n)	nein
dag	dag	dag	dagur	day	dag	Tag
natt	natt	nat	nótt	night	nacht	Nacht
här	her	her	hér	here	hier	hier

Un conocimiento profundo sobre la sintaxis y la morfología –es decir, sobre la estructura de las oraciones y de las palabras- puede ayudar cuando comenzamos a aprender más sobre el significado de las palabras. Podemos descubrir la clase de palabra a la que pertenece una palabra desconocida con la ayuda de los afijos (como el sufijo –mente que normalmente crea los adverbios en español), los elementos de una frase (por ejemplo, ¿qué elemento en una oración ejerce la función de sujeto? ¿cuál es el elemento verbal?) o la estructura de las oraciones de las lenguas que son parecidas (Hufeisen & Marx 2014).

### La enseñanza de vocabulario

Teniendo en cuenta la cantidad de palabras que conocen los alumnos de segundas lenguas después de un periodo de tiempo, es poco probable que todas esas palabras hayan sido adquiridas mediante instrucción directa. Sin embargo, puede que existan palabras específicas que usted necesite que sus alumnos conozcan para prepararles para las próximas clases o palabras que considera importantes. Además, los alumnos más mayores y formados que deciden apuntarse a una clase de idiomas esperan que usted les enseñe de manera explícita. Esto también puede ocurrir con los alumnos LESLLA. Por lo tanto, enseñar algunas palabras de manera directa a sus alumnos es una parte importante del aprendizaje de todas las lenguas. Como consecuencia, las preguntas que tenemos que plantearnos son: ¿qué palabras debo enseñar? ¿cómo puedo presentarles estas palabras y cómo puedo ayudarles a profundizar su conocimiento? Más abajo, hablaremos sobre una serie de ideas sobre la enseñanza de vocabulario.

## ¿Qué palabras deberíamos enseñar?

La cantidad de palabras que un alumno de segundas lenguas necesita saber depende, en gran medida, de las situaciones en las que el alumno tiene que usar la segunda lengua. Un alumno que desempeña un determinado trabajo puede que necesite vocabulario técnico y de un ámbito específico. Una sugerencia general, teniendo en cuenta esta pregunta, sería la de equipar a nuestros alumnos con un vocabulario general en el que se incluyan palabras que se usen frecuentemente en las conversaciones diarias de los hablantes nativos. Los hablantes nativos ingleses, por ejemplo, usan con frecuencia unas 2000 palabras en sus conversaciones diarias (Thornbury 2002).

Teniendo en cuenta la idea de un vocabulario general, el primer criterio que debe ayudarnos a elegir las palabras adecuadas que enseñar es la frecuencia. En muchas lenguas, existen listas de las palabras más frecuentes y estas pueden darle a usted una idea de las palabras que puede que los alumnos se encuentren en su vida diaria. Sin embargo, es posible que estas listas estén basadas en fuentes de datos y terminen teniendo palabras diferentes. No podemos, por lo tanto, aceptar estas listas sin más, sino que tendremos que mirar con ojo crítico la fuente y decidir si son adecuadas o no para los alumnos. Además, la frecuencia no es sinónimo de utilidad. Sus alumnos puede que necesiten menos palabras frecuentes para desenvolverse en su vida diaria, especialmente cuando el significado semántico de tales palabras no puede describirse o parafrasearse. Tenga en cuenta la palabra «hilo», por ejemplo. Para describirla o parafrasearla puede que los alumnos necesiten saber palabras como *coser*, *aguja*, *cordón*, *fibra* o *hebra*, las cuales no son palabras que aparezcan con demasiada frecuencia y, por lo tanto, sean desconocidas por ellos (Gairns & Redman 2004). Deberíamos tener en cuenta el hecho de que muchas de las palabras más frecuentes son palabras funcionales como *y*, *su*, y no palabras con contenido. La utilidad o no de enseñar palabras funcionales de manera aislada es algo que se pone en cuestión (Thornbury 2002).

Otro criterio que necesitamos tener en cuenta a la hora de elegir las palabras adecuadas que podemos enseñar a nuestros alumnos es su bagaje cultural que este influirá en lo que los alumnos quieran decir y las palabras que vayan a necesitar. Si esa cultura no forma parte del país de habla de la lengua meta, las palabras importantes para ellos no se usarán con frecuencia y, por tanto, no se encontrarán en la lista de palabras frecuentes. Esta idea nos lleva al siguiente criterio, la necesidad de palabras de nuestros alumnos. Esto puede parecer algo problemático si los alumnos necesitan palabras que no se encuentran dentro de su nivel de lengua, por ejemplo, los alumnos con bajo nivel que tienen que enfrentarse a un vocabulario especializado como aquel que aparece en los diferentes formularios. No obstante, se ha discutido que esto no supone un problema si los alumnos consideran que el vocabulario que están aprendiendo es relevante. Si el input léxico se considera relevante, los alumnos estarán más motivados y esta motivación, de nuevo, contribuirá a una adquisición de vocabulario efectiva. Por último, pero no por ello más importante, hay algunas palabras que, sin duda, son oportunas para cualquier conversación en la clase, como las palabras que normalmente aparecen en el discurso del profesor o las palabras incluidas en los enunciados o las órdenes de las tareas, las cuales deberían tenerse en cuenta cuando se decide qué palabras vamos a enseñar (Gairns & Redman 2004).

## La presentación de nuevas palabras

Cuando presentamos palabras nuevas a nuestros alumnos, hay una serie de decisiones que tenemos que tomar previamente:

1. ¿Cuántas palabras quiero presentarles?
2. ¿Debería presentarles primero la forma o el significado?
3. ¿Qué medios quiero usar para presentarlas?

El número de palabras que elige para presentar a sus alumnos dependerá de diferentes factores, como la dificultad de la palabra o el nivel de lengua de sus alumnos en ese momento. También es posible que considere si las palabras pueden explicarse fácilmente o incluso demostrarse o si quiere que sus alumnos sean capaces de producir las palabras o simplemente que las reconozcan cuando estén leyendo o escuchando (Thornbury 2002).

Si consideramos la secuencia significado y forma, existen dos enfoques lógicos. Cuando primero enseñamos la forma, podría decir *chaqueta* (forma) varias veces y después darles a los alumnos el significado mediante la foto de una chaqueta o de una chaqueta real. El presentarles primero la forma les permite a los alumnos descubrir el significado por ellos mismos si la forma se presenta en contexto. Cuando primero enseñamos el significado, se les ofrece a los alumnos una imagen con una chaqueta (significado) antes de decirles «Esto es una chaqueta». Al presentarles el significado primero, puede que los alumnos desarrollen una necesidad por la palabra adecuada y, al encontrarse con ella, puede que le memoricen con más facilidad (ibid.).

La siguiente pregunta a la que tiene que enfrentarse es sobre los medios con los que va a presentar las palabras para poder usarlas. Una forma muy tradicional, pero que frecuentemente encontramos en las clases (monolingües) es la traducción. La traducción de una palabra es la forma más directa de proporcionar a los alumnos el significado y parece ser la forma más fácil para que surjan preguntas en la clase sobre el vocabulario. Sin embargo, esto tiene sus desventajas. Algunas veces no hay correspondencia directa entre la palabra de la lengua meta y su equivalente en la lengua materna del alumno. Además, puede que sus alumnos no sean capaces de construir un léxico en la segunda lengua y, como consecuencia, siempre tengan que acceder al significado de la palabra a través de su primera lengua (ibid.). Y finalmente, la traducción conlleva que usted tenga que conocer la lengua de sus alumnos y generalmente este no es el caso.

En vez de simplemente traducir las palabras, puede intentar ilustrar su significado. Hay diferentes opciones para ilustrar el significado de las palabras. En primer lugar, puede llevar al aula objetos de la vida real (*realia*). En segundo lugar, puede traer imágenes en tarjetas o las llamadas *flash cards*. A menudo, las tarjetas se ofrecen como material extra en los libros de texto, pero también puede diseñar las suyas propias. En tercer lugar, puede usar expresiones faciales y gestos para ilustrar los significados. El ilustrar el significado de las palabras en vez de traducirlo es un enfoque especialmente útil cuando las clases están formadas con alumnos de nacionalidades diferentes y que no comparten la misma lengua materna (ibid.).

Sin embargo, algunas palabras no pueden ilustrarse tan fácilmente. Este es también el caso del uso de diccionarios ilustrados. Hay una tercera opción: dar definiciones. La manera más fácil —pero solo para aquellos que están alfabetizados— es usar un diccionario. Esto también puede suponer un problema puesto que es posible que se dé poca información o que el significado de la palabra se parafrasee de una manera en que lleve a una interpretación

errónea. Para evitar dichos problemas y malentendidos, tiene más sentido ofrecer a los alumnos definiciones fáciles para ellos que solo incluyan palabras sencillas y que les ayuden a usar la palabra en el contexto adecuado (ibid.).

### Consiguiendo profundidad en el vocabulario

Cuando enseñamos nuevas palabras a nuestros alumnos, usted debería no solo preocuparse por el número de palabras que vayan a aprender, sino también en la profundidad de su vocabulario. En otras palabras, no solo es importante que sus alumnos aprendan muchas palabras, sino que también sepan muchos aspectos sobre los elementos léxicos. No solo deberían ser capaces de pronunciar la palabra, de deletrearla correctamente o de saber su significado literal, sino, —especialmente en niveles más altos de competencia— usted debería proporcionarles connotaciones, sinónimos o los diferentes contextos adecuados. A continuación, hablaremos sobre diferentes métodos que pueden ayudarle a que sus alumnos consigan profundidad de vocabulario (todo recogido de Graves et al. 2013).

### El mapeo semántico

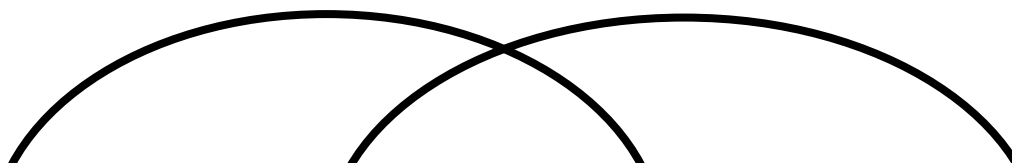
El mapeo semántico puede usarse para trabajar con las palabras y, al mismo tiempo, ayuda a la comprensión de temas difíciles con los que sus alumnos tengan que tratar en ese momento. Estos temas podrían ser, por ejemplo, *la familia y el transporte en la ciudad*. Usted puede crear un mapa semántico junto con sus alumnos usando la pizarra o hacer que los alumnos trabajen en parejas o grupos usando trozos de papel. Después, busque algunas palabras que representen categorías que estén relacionadas con el concepto central. Sus alumnos deberían entonces encontrar tantas palabras como fuera posible para cada categoría. Tras ello, puede hablar sobre las palabras que sus alumnos han encontrado.

### Los Diagramas de Venn

Los Diagramas de Venn son diagramas que se usan para observar diferentes grupos y posibles relaciones lógicas entre esos grupos. Un grupo es visualizado normalmente mediante un círculo que rodea a los elementos que pertenecen al mismo grupo. En el aprendizaje de vocabulario, estos diagramas son muy útiles para trabajar con pares de palabras que comparten los mismos rasgos, pero no significan lo mismo. Es posible que usando estos diagramas ayudemos a los alumnos a comprender los significados diferentes de esos pares de palabras y les permitamos usar la palabra correcta en el contexto correcto. Ayúdelos a encontrar dos palabras que les parezcan difíciles de diferenciar y dibuje dos círculos que se entrecrucen. Después, deberían escribir (o incluso dibujar) todos los rasgos que comparten las dos palabras en la parte compartida por los círculos. Entonces, deberían buscar características que sean exclusivas de la palabra A, escribirlas dentro de uno de los círculos y después hacer lo mismo con la palabra B en el otro círculo.

Segunda lengua

Lengua extranjera



### Las cuatro casillas

Las cuatro casillas es un sencillo método para profundizar el conocimiento de nuestros alumnos sobre un determinado ítem de vocabulario y que no necesita mucha preparación. Simplemente pida a sus alumnos que doblen un trozo de papel en blanco en cuatro partes. En la parte superior izquierda, sus alumnos deben escribir la palabra que usted quiera que definan o déjeles que escriban su propia palabra. Para dar un ejemplo concreto, tengamos en cuenta la palabra *peludo*. En un segundo paso, sus alumnos deberían escribir cosas que son peludas en la parte superior derecha y cosas que no lo son en la parte inferior derecha. Asegúrese de que sus alumnos usan ejemplos correctos y de que hablan sobre los ejemplos problemáticos en clase. Finalmente, sus alumnos deberían llegar a su propia definición de la palabra y escribirla en la casilla que falta.

<b>peludo</b>	<b>Gatos Conejos perros</b>
<b>Cosas que tienen pelo y son suaves y peludas</b>	<b>Ranas Peces piedras</b>

### Enseñando partes de palabras

En vez de enseñar palabras completas, usted puede considerar el hecho de enseñar partes de palabras que ayuden a sus alumnos a trabajar el significado de las palabras nuevas y que son desconocidas para ellos. La cuestión es, ¿qué partes de la palabra son útiles para que sus alumnos las aprendan? Tiene sentido enseñar los prefijos y los sufijos derivativos. Los prefijos derivativos son aquellos elementos que se añaden al principio de las palabras para cambiar su significado y algunas veces la clase de palabra. Un ejemplo sería *in-* como en *inútil*. Conocer los prefijos puede ayudar a los alumnos a adivinar el significado de las nuevas palabras. Si conocen el significado de *útil*, por ejemplo, y saben que *in-* (normalmente) hace que la palabra tenga el significado contrario al original, puede que acierten que algo que es inútil no es útil. Un ejemplo de sufijos derivativos sería *-ción* que cambia el verbo *donar* en el sustantivo *donación*.

## La negociación del significado

Ahora nos trasladamos a otro proceso por el cual el aprendizaje del vocabulario puede tener lugar sin necesidad de instrucción. Cuando dos personas hablan entre ellas, y estas no son hablantes con un nivel avanzado en la lengua que usan, normalmente observamos «el trabajo de interacción que hacen ambos interlocutores para alcanzar un entendimiento mutuo cuando existe un problema en la comunicación», lo que se conoce como «negociación de significado» (Yi & Sun 2013:120). Otra definición sería:

El proceso mediante el cual se modifican las interacciones entre los participantes en la conversación para ayudar a superar las rupturas en la comunicación. (...)

Por ello, es una interacción colaborativa que frecuentemente tiene como resultado el entendimiento mutuo. (Oliver 1998:372)

Eche un vistazo a los siguientes diálogos entre hablantes nativos (=HN), hablantes de segundas lenguas o hablantes no nativos (HNN) y dos hablantes no nativos respectivamente. Están realizando una tarea en la que tienen que describirse mutuamente una escena.

Ejemplo 1:

HN: ¿Dónde está la planta?

HNN: ¿eh?

HN: La planta (exagerando la entonación)

HNN: Planta (*dicho en voz baja a sí mismo*) ¿Puedes deletrearlo?

HN: P-L-A-N-T-A

HNN: Ah. La planta está a la izquierda cerca de la ventana

Ejemplo 2:

HNN 2: ¿Qué altura tiene el árbol?

HNN 1: ¿Qué altura?

HNN2: Sí

HNN 1: ¿Solo este?

HNN 2: ¿Qué altura tiene?

HNN 1: ¿Este o el otro?

HNN 2: No, qué altura tiene este (*dibujando una línea hacia arriba*). Quiero decir si es como este. ¿Qué altura tiene?

HNN 1: Ah. Sí, ah, siete.

Ejemplo 3:

HNN 1: ¿Qué pongo?

HNN 2: ¿Qué?

HNN 1: La pl[a]nta

HNN 2: ¿La pl[a]nta? - ¿Qué es eso, pl[a]nta?

HNN 1: Pl[a]nta

HNN 2: Ah, planta- No es pl[a]nta, es planta

(Ejemplos tomados de Oliver 1998:378f.)

En las interacciones, los interlocutores negocian el significado (o la forma) de los elementos incomprensibles anteriores, los cuales son nuevas estructuras o palabras. Cuando se negocia, los hablantes modifican su discurso mediante el uso de la repetición, la extensión, el apoyo de gestos/dibujos/deletreo, y adaptan el ritmo de su discurso o hacen hincapié en ciertas palabras para clarificar el significado y hacer que estos elementos sean comprensibles (por ejemplo, la palabra «altura»). Algunas veces, los alumnos y los hablantes competentes también «negocian» la forma de las palabras (como en la pronunciación de «planta») o la estructura de las oraciones.

### **Estrategias para la negociación del significado**

La negociación del significado incluye varias estrategias y secuencias que se han identificado como solicitudes de aclaración, comprobaciones y reestructuraciones. Long (1985) se dirige a estos tipos de modificaciones en la interacción como «retrato del proceso en el cual un escuchante pide un mensaje de aclaración y de confirmación, y el hablante hace caso a estas peticiones mediante la repetición, la elaboración o la simplificación del mensaje original» (Yi & Sun 2013:120). Los siguientes ejemplos de negociación de significado ilustran algunos de los cambios más representativos:

1. Solicitudes de aclaración: Comentarios o preguntas del escuchante (como «No entiendo») el cual pide una aclaración de lo que el hablante ha dicho o ha querido decir. Ejemplo:  
HNN: Una pequeña línea en el permiso  
HN: ¿Una qué?
2. Comprobaciones de confirmación: El escuchante intenta asegurarse y determinar que ha oído y comprendido bien el enunciado previo (por ejemplo, repitiendo (partes de) el enunciado con una entonación más elevada).

Ejemplo:

HNN: ¿Dónde van los... vasos?

HN: ¿Los vasos?

3. Comprobaciones de la comprensión: El hablante comprueba si su interlocutor ha comprendido el enunciado previo correctamente (por ejemplo, se podrían hacer preguntas como «¿Has entendido?») Usando una entonación más alta).  
Ejemplo:  
HNN: tú sabes que, ¿sabes?
4. Repetición parcial, extendida o completa: El hablante repite su enunciado parcial o exactamente, es decir, algunos elementos léxicos, o aumenta o elabora más su enunciado. Ejemplos:
  - a) HNN1: ¿dos pies?  
HNN2: Dos pies y una pierna



- b) HNN: ¿Las tazas?  
¿Las tazas?

HN: ¿Las tazas y los platos?

(Ejemplos extraídos de Oliver 1998: 375)

### **La investigación sobre la negociación de significado**

Long (1983) también analizó diversas interacciones entre hablantes nativos y no nativos. Descubrió que la comunicación entre dos hablantes nativos era diferente a aquella entre un HN y un HNN, especialmente en lo que se refiere al manejo de la conversación. La pareja HN y HNN usó más estrategias tales como las repeticiones, las comprobaciones de comprensión y de confirmación o las peticiones de aclaración. Esta observación llevó a Long (1985) a presentar su Hipótesis de la Interacción según la cual la interacción, por ejemplo, la negociación de significado, promueve el aprendizaje de una segunda lengua (Mitchell & Myles 2004).

Los alumnos de segundas lenguas parecen beneficiarse del proceso de negociación de significado por diversas razones. En primer lugar, porque les ofrece la oportunidad de recibir input comprensible. El input comprensible es «únicamente modificado por los alumnos en circunstancias individuales» (Oliver 1998:373; ver también Krashen 1985). Las interacciones tienen como resultado que el hablante con más competencia modifique su discurso, con el fin de llegar al nivel de competencia del aprendiente; así, la naturaleza del input se adapta a las necesidades de aprendizaje. Este cambio cualitativo puede que aumente la comprensión. En segundo lugar, cuando se negocia el significado, el aprendiente se encuentra en una situación en la que necesita hacerse entender y, por ello, produce enunciados comprensibles: «mediante el proceso de negociación del significado, los aprendientes son “empujados” a producir enunciados comprensibles» (Oliver 1998:378). Finalmente, en sus intentos recibirán *feedback* o comentarios por parte del interlocutor, los cuales pueden ser explícitos («No lo has dicho bien»), pero también pueden ser más implícitos (por ejemplo, mediante una petición de aclaración o una comprobación de confirmación). Estos tres factores —el proporcionar input comprensible, la producción de enunciados y los comentarios— se consideran elementos cruciales en el aprendizaje de una segunda lengua (Long 1983) y estudios empíricos apoyan la efectividad de la negociación del significado especialmente cuando se aprende vocabulario en una segunda lengua (Yi & Sun 2013).

Un estudio llevado a cabo por Oliver (1995) investigó sobre el uso de estrategias de los niños cuando estos negocian el significado. Oliver descubrió que no hay diferencias categóricas en la manera en que los adultos y los niños de primaria negocian el significado. Sin embargo, una diferencia que encontró estuvo relacionada con el uso proporcional de estrategias particulares; por ejemplo, comparados con los adultos, los niños parece que raramente usan comprobaciones de la comprensión.

Yi and Sun (2013) realizaron un estudio el cual se centró en la negociación de significado y la adquisición de vocabulario de alumnos chinos con el inglés como segunda lengua en un entorno educativo. El estudio encontró una gran correlación entre el input comprensible, la negociación del significado y la adquisición de nuevas palabras.

## El Lenguaje especializado y la lectura

### El lenguaje académico

Hasta ahora, su centro de atención ha estado en el vocabulario y las necesidades de sus alumnos en su día a día. A algunos de sus alumnos les gustaría trabajar o ya están trabajando o enfrentándose a situaciones en las cuales se necesita vocabulario específico (por ejemplo, ir al médico o al ayuntamiento). Algunos de sus alumnos en algún momento continuarán su camino hasta conseguir diferentes cualificaciones y en estas situaciones el conocimiento y el uso de lo que llamamos *lenguaje académico* será cada vez más necesario. Es útil enseñar vocabulario académico a sus alumnos el cual no esté relacionado con ningún tema en concreto y este podrá usarse en diferentes situaciones.

### Vocabulario Académico

Se pueden distinguir diferentes tipos de vocabulario que son útiles en un entorno educativo y, por lo tanto, que tienen que ser aprendidos por los alumnos.

Un tipo que es muy útil para los alumnos es aquel que incluye elementos de vocabulario que están relacionados con categorías *funcionales* y *nocionales*. También se le conoce como *vocabulario subtécnico* y forma parte de una serie de disciplinas. Lo que hace especial a estos términos es que, aunque existen definiciones de ellos en el diccionario, estos tienen significados adicionales en el contexto académico (McCarter & Jakes 2009). La cuestión que surge entonces es: ¿qué términos forman parte de este grupo y, por tanto, qué términos presentar?

Xue and Nation (1984) inventaron una lista con las 836 palabras más comunes que tenían lugar en los textos académicos en inglés. La familiaridad de los alumnos con estas palabras aumenta las oportunidades de los alumnos de comprender esos textos y pueden guiar a los profesores en la decisión de qué vocabulario se debe enseñar y en qué orden enseñarlos (McCarter & Jakes 2009).

### Cómo introducir nuevos términos de vocabulario académico

Con el fin de que sus alumnos conecten las palabras o patrones establecidos es importante presentarles palabras nuevas que sean desconocidas pero que estén relacionadas con otras. Esto puede hacerse de diferentes maneras como explicamos a continuación.

### El contexto

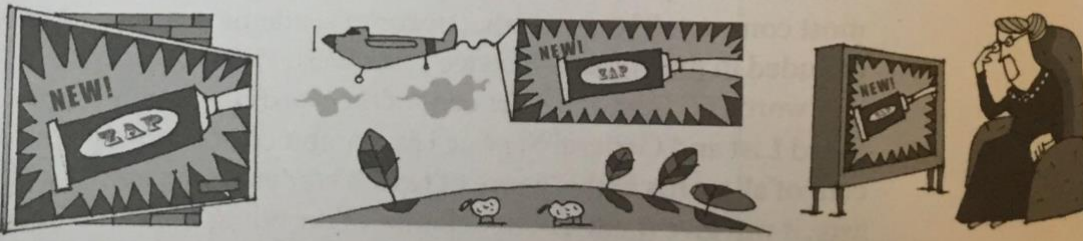
Un contexto puede fácilmente proporcionarse por medio de o bien textos escritos o textos orales. Como puede que a sus alumnos todavía les resulte difícil la lectura, podríamos usar textos orales. Si el tema y el contexto están claros y resultan familiares a sus alumnos, usted puede esperar que conozcan algunos términos de los que se usan. Esto, por supuesto, puede ayudarles a adivinar el significado de los términos desconocidos. La ventaja de tener un texto (sea escrito como oral) es que los alumnos aprenden los términos dentro del contexto adecuado (y se hacen una idea sobre el uso de la palabra, su función gramatical dentro de la oración/texto, las connotaciones específicas, etc.). Esto aumenta la oportunidad de usar el término de manera productiva por ellos mismos (ibid).

Una buena opción es preparar o modificar un texto de cierta manera antes de presentarles el texto real. Esto debería hacerse antes de presentarles el texto escogido.

McCarter & Jakes dan un ejemplo de cómo presentar un artículo de periódico sobre la *publicidad* con preguntas que los alumnos pueden responder en pequeños grupos o en plenaria con toda la clase. Los autores afirman que la motivación de los alumnos puede aumentar gracias al uso de elementos visuales. Además, así tienen la oportunidad de aportar sus propias experiencias y expresar sus propias ideas. El aspecto más importante que debemos tener en cuenta es que, mientras que hacemos eso, tenemos que asegurarnos de que hay un número limitado de términos sobre un tema específico. El ejemplo que mostramos más abajo es uno que podría usarse con alumnos con un nivel alto, pero usted puede imaginarse cómo lo adaptaría al nivel de sus alumnos.

**New advertising regulations for low-cost airlines**

You ask: *What do you think the article will be about?*



You ask:

*How effective is advertising of this type?*

*What's your reaction when you see products advertised in this way?*

*What are the advantages and disadvantages of advertising in this way?*

Traducción en español:

*Nuevas normas de regulación de las aerolíneas de bajo coste*

Usted pregunta: *¿De qué piensa que hablará el artículo?*

Usted pregunta:

*¿Qué efectividad tienen los anuncios de este tipo?*

*¿Cuál es su reacción al ver que los productos se anuncian de esta manera?*

*¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los anuncios de este tipo?*

**Think about advertising the following products or services.  
Which advertising method(s) do you think would be most effective?**

*billboard flyers the Internet local radio mail-shot national newspaper  
specialist magazine television*

a new, small, city car	a newly opened restaurant
a new chocolate bar	a chain of tourist hotels
safety equipment for engineers	a university course

© Sam McCarter & Phil Jakes and Macmillan Publishers Limited, 2009.  
These pages may be photocopied for use in class.

Piense sobre publicitar los siguientes productos o servicios. ¿Qué método(s) publicitarios piensa que serían más efectivos?

Vallas publicitarias	folletos	Internet	la radio local
correos electrónicos		el periódico nacional	una revista especializada la televisión

Un coche nuevo, pequeño y de ciudad	Un restaurante recién abierto
Una barrita de chocolate	Una cadena turística de hoteles
Equipamiento de seguridad para ingenieros	Un curso universitario

Tomado de McCarter & Jakes 2009: 94f.

### Grupos Léxicos

Otra manera de presentar términos de vocabulario especializado es crear *grupos léxicos*, por ejemplo, grupos de términos que están emparentados por su significado. Los alumnos pueden ver la posibilidad de establecer patrones al relacionar los nuevos términos con aquellos que ya conocen o con las áreas de conocimiento y/o su experiencia personal.

Probablemente usted ya ha hecho estos con sus alumnos al elegir los grupos léxicos para los temas que son relevantes para ellos, por ejemplo, el tema de *la salud*.

Otro ejemplo es el grupo léxico de la *localización* según el cual usted se descarga un mapa de un lugar que sea familiar para sus alumnos (su ciudad natal o en la que viven en ese momento, dependiendo de lo que usted piense sobre los temas de los que ellos pueden hablar más fácilmente). Puede entonces pedirles que describan esto a un compañero y cuando los alumnos hayan compartido sus palabras, esto generará un nuevo grupo léxico.

### Relaciones Léxicas

Los términos individuales pueden también relacionarse de maneras sistemáticas con otros términos. Los alumnos usan los sinónimos con más frecuencia que los antónimos. Una posibilidad de integrar relaciones léxicas en su enseñanza es proporcionar tarjetas con palabras y dar lugar a que los alumnos encuentren sinónimos o antónimos.

## El registro

Puede que usted haya oído sobre el registro *formal* vs. el registro *informal*. Aquellas personas que tienen bajo nivel de instrucción puede que sean menos conscientes de cómo cambia la lengua en los ambientes formales como pueden ser las entrevistas. Puede ayudar a sus alumnos en el desarrollo del registro formal, el cual necesitarán en la nueva lengua, mediante una actividad de emparejamiento de elementos formales e informales que tienen el mismo significado pero que difieren en la forma. El proporcionar el contexto adecuado de cuándo usar el registro formal puede mostrar a los alumnos en qué situaciones se necesitan palabras diferentes.

## El aprendizaje de vocabulario y la lectura

El conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora están estrechamente interrelacionados (Koda 2005). Puede que recuerde lo que se explicó sobre el conocimiento de palabras: la idea sobre lo que conforma nuestro vocabulario es también importante para su conexión con la comprensión lectora, así como con las colocaciones y el registro en el que se usa una palabra (Grabe 2009).

La cuestión es cómo se relacionan la lectura y el conocimiento de una palabra. Una perspectiva establece que el conocimiento de vocabulario permite al lector comprender los conceptos. Sin ese conocimiento, no se puede comprender un texto. Se dice que los lectores nativos de inglés necesitan saber hasta el 99% de las palabras de un texto cuando se habla de la lectura por placer. Existe otra perspectiva que afirma que a través de la lectura por placer o la lectura extensiva nuestro vocabulario aumenta. La idea que se encuentra detrás de esto es que la gran cantidad de palabras que los niños pueden aprender en su lengua nativa es adquirida gracias al contexto; el gran número de palabras que los niños llegan a saber puede explicarse con el aprendizaje explícito (Koda 2005).

¿Cómo pueden trasladarse estas ideas a los alumnos LESLLA?

## El conocimiento de vocabulario y la lectura en el aprendizaje de una segunda lengua

Los estudios sugieren que el conocimiento de vocabulario es uno de los más fuertes indicadores de la habilidad lectora en una segunda lengua (Grabe 2009). También recibe apoyos la idea de que aprender términos de vocabulario es consecuencia de la lectura porque muchas palabras se aprenden gracias a ella. La lectura proporciona al lector que aprende una segunda lengua información sobre un contexto específico y también le permite lograr una mayor profundidad de vocabulario (Koda 2005).

Basándonos en lo que los investigadores han descubierto, puede que quiera considerar el enseñar a sus alumnos cómo usar el contexto cuando leen. Pruebe haciéndoles preguntas que activen los diferentes tipos de significado que se trataron apartados anteriores (por ejemplo, el conocimiento lingüístico que sus alumnos ya han adquirido, el conocimiento sobre lenguas que aprendieron con anterioridad, etc.; Aebersold & Field 2003).

## Resumen sobre la comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario

Hay dos perspectivas sobre la relación entre la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario. Se podría decir que ambas perspectivas van de la mano, por ejemplo, se necesita

cierta cantidad de conocimiento de vocabulario para ser capaz de comprender un texto determinado, pero la lectura también puede ayudar a profundizar el conocimiento de términos puesto que constituye una gran fuente de aprendizaje de nuevas palabras, así como la posibilidad de conocer palabras en su contexto adecuado.

## 6. Adquisición y evaluación de la morfosintaxis

### La Adquisición y Evaluación de la Morfosintaxis. Conceptos previos.

#### Metas y objetivos del capítulo

Como hablantes nativos, ponemos palabras en un orden determinado en una oración y comprendemos y usamos una serie de palabras sin significado y partes de palabras que representan ciertas funciones de la lengua. Esto es la *morfosintaxis* y es uno de los aspectos de la lengua a los que también nos tenemos que enfrentar cuando aprendemos una segunda lengua (L2). La Morfosintaxis es imprescindible para comprender y usar la lengua oral y escrita. Esperamos que este capítulo le acerque un poco más a la morfosintaxis.

Una nota de terminología: los alumnos con los que trabaja puede que hayan aprendido más de una lengua en su infancia o de manera más tardía. Sin embargo, los investigadores tienden a usar la L2 para hacer referencia a la lengua que aprendieron después de los primeros años de la infancia, independientemente de si realmente es su tercera, cuarta o cualquier otra lengua que hayan aprendido.

A lo largo de este capítulo, haremos referencia a diferentes publicaciones. Algunas de las cuales se publicaron hace décadas. Estas pueden parecer estar algo anticuadas, pero tener un conocimiento sobre las bases en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) es útil a la hora de comprender las actuales. No es absolutamente necesario para la comprensión de este capítulo el leer las fuentes que se citen. Puede buscar más publicaciones en Internet (pruebe con ResearchGate, Academia.edu y las páginas web de los autores) o visite la biblioteca académica que le resulte más cercana.

Al final de este capítulo, podrá poner en práctica su nuevo conocimiento y percepción para apoyar mejor a sus alumnos a la hora de conseguir niveles más altos de morfosintaxis. Esto está relacionado con lo que se han preguntado profesores y tutores durante mucho tiempo: *¿por qué los alumnos no aprenden lo que les enseñamos?* Pero hay algo igualmente importante en relación con el tema de la adquisición de segundas lenguas: *¿cómo aprenden los alumnos aquello que no les enseñamos?* Este capítulo tiene en cuenta ambas preguntas para alcanzar una comprensión más detallada sobre el proceso hacia el dominio de la morfosintaxis por parte de los alumnos adultos que aprenden segundas lenguas.

#### EL MCER

Es posible que esté familiarizado con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. EL MCER presenta una serie de afirmaciones sobre lo que es un alumno y lo que puede hacer para aumentar aquello que puede hacer con la lengua. Si miramos a la morfosintaxis del alumno, esta nos dice cuál es la base de su progreso a través de los seis niveles, poniendo de relieve la interacción entre la mente del alumno, la instrucción que recibe y el *input* procedente de fuera del aula. Patsy Lightbown, en su artículo de 1985, argumentó que los profesores consiguen mejores expectativas de sus alumnos cuando conocen más sobre estos procesos internos de adquisición.

## Implicaciones para los alumnos y aplicaciones a la enseñanza

Cuando tenemos en cuenta el trayecto que realiza un alumno de lenguas hacia el dominio oral, por ejemplo, la *competencia* (ver la próxima sección) en morfosintaxis, pensamos en las dos siguientes escalas:

Fácil----- difícil  
Sencillo-----complejo

Estas escalas deberían verse como dos dimensiones separadas. Lo que es fácil de adquirir por el alumno en una determinada lengua no es lo que los lingüistas consideran lo más sencillo. Un buen ejemplo del inglés es la tercera persona singular en *-s*. En la oración «Mary loves John», la función de la *-s* es mostrar que el *verbo* amar concuerda con el sujeto Mary. La morfosintaxis implicada es el relativamente sencillo adjunto de una *-s* al verbo. Pero los investigadores han descubierto que a los niños y a los aprendientes de segundas lenguas les lleva mucho tiempo comprender la tercera persona del singular, como veremos más adelante. Esto quiere decir que es difícil para el alumno. Esto incrementa una dimensión final: ¿Qué importancia tiene para la comunicación? Con la tercera persona singular *-s* en inglés la respuesta es «¡no mucha!».

Pero esto está relacionado con el inglés, no con todas las lenguas. En algunas lenguas (como las de EU-Speak: finés, español y turco) hay concordancias en los verbos. Sin embargo, como en estas lenguas, no siempre es necesario usar el sujeto, la concordancia es comunicativamente más importante porque el verbo nos dice a quién se está refiriendo.

Tener estas tres dimensiones en mente a lo largo del capítulo le ayudará a traducir los hallazgos de la investigación en las implicaciones para la adquisición de sus alumnos. En definitiva, le ayudará a pensar sobre medios prácticos y más conformados de ayudar activamente a sus alumnos.

### Otros contenidos del capítulo

En lo restante del capítulo, le presentaremos los principales asuntos de los que se ha hablado en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) durante más de un siglo. Se dará cuenta de que la mayor parte de la investigación más importante está en inglés; esta lengua fue ciertamente predominante en los inicios de la investigación. De hecho, mucha de la investigación inicial giró en torno a las universidades y los estudiantes de lenguas en Massachusetts y el sur de California en los Estados Unidos. En torno a los años 80, los investigadores en Europa y alrededor del mundo comenzaron a estudiar la adquisición de la morfosintaxis en lenguas diferentes al inglés.

### La adquisición del lenguaje en los niños

La visión generativista del lenguaje fue apoyada por Noam Chomsky desde los años 50. Esta escuela ve a los humanos como seres con una predisposición innata para adquirir el lenguaje. Para los lingüistas generativistas, el lenguaje, y particularmente la sintaxis, están separado de la cognición o conocimiento general. Cuando los lingüistas estudian la adquisición del lenguaje, se interesan por cómo la competencia lingüística viene a ser representada en la mente de los alumnos de segundas lenguas.



Chomsky se posicionó en la idea de que los humanos tenemos una *Gramática Universal* que cuenta con ciertas semejanzas y diferencias entre todas las lenguas y que guía a los niños en la adquisición del lenguaje.

La Gramática Universal, a la que nos referiremos como GU, también explica los pasos tan sistemáticos que los niños dan cuando a menudo elaboran versiones no propias del lenguaje adulto –en su transcurso hacia la competencia lingüística adulta–.

El apoyo a las teorías que defienden que la adquisición del lenguaje tiene lugar de manera innata ha llegado de aquellos investigadores que discuten una serie de preguntas desde diferentes ángulos. Por ejemplo, Elissa Newport, Henry Gleitman y Lila Gleitman (1977) querían ver si había un vínculo entre la manera sencilla en que las madres hablaban a sus hijas y el desarrollo de la morfosintaxis de estas últimas; descubrieron solo vínculos muy débiles. Stephen Crain (p. e. 1993) en experimentos imaginativos ha demostrado que algunos aspectos de la sintaxis compleja se desarrollan cuando no hay una evidencia directa en el *input*. Estudios fascinantes sobre niños que recibieron un *input* muy básico muestran cómo han creado un sistema más sofisticado, por ejemplo, estudios de individuos sordos jóvenes y más maduros en Nicaragua: <https://www.youtube.com/watch?v=pjtiolFuNf8> y también en [http://www.pbs.org/wgbh/evolution/library/07/2/l\\_072\\_04.html](http://www.pbs.org/wgbh/evolution/library/07/2/l_072_04.html)

Para tener una panorámica de estas ideas, vea a Steven Pinker (1994) el clásico *El instinto del lenguaje: cómo la mente crea el lenguaje*.

Hay otras teorías no generativistas sobre el lenguaje y su adquisición. Algunas son la gramática funcional de M. A. K. Halliday (p.e. Halliday 1994), la gramática constructivista de Adele Goldberg (2007), con líneas parecidas, Michael Tomasello (2003) y William O’Grady con la teoría de la adquisición emergente. Estas teorías no tienen la intención de rechazar la idea de un módulo separado en la mente dedicado al lenguaje.

### **La investigación sobre la ASL**

Durante milenios, las personas han aprendido las lenguas de otros y se ha observado durante mucho tiempo el efecto del hablante nativo o de su primera lengua (L1) en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Es algo fácilmente observable en el sistema de sonidos; no es difícil averiguar la lengua nativa de una persona cuando habla una segunda lengua mediante su pronunciación, pero no es tan fácil averiguar la lengua de un hablante por su morfosintaxis en la L2 cuando no es como la de un hablante nativo.

En 1957, Robert Lado formalizó estas observaciones en su *Hipótesis del Análisis Contrastivo*. Esta hipótesis conlleva estas sencillas ecuaciones:

Diferencias entre la L1-L2 = Dificultades; semejanzas entre la L1 y la L2= Facilidades.

Esto es, si hay reglas o formas que son iguales tanto en su lengua como en la que está usted aprendiendo, debería serle más fácil adquirir ese aspecto de la L2. Pero si las normas o formas son diferentes, vacilará y cometerá errores. Sin embargo, desde que Lado propuso esta hipótesis, los profesores e investigadores han observado que la situación es, en realidad, más complicada. Esta situación más complicada desde los años 60 ha llevado a una explosión mundial en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas basada en la lingüística generativa. Los investigadores están todavía intrigados sobre cómo los alumnos representan en sus mentes la segunda lengua que están aprendiendo.

## La Gramática Universal y la adquisición de una segunda lengua

Durante mucho tiempo ha habido consenso en que la adquisición de la morfosintaxis tanto por parte de los alumnos jóvenes como por parte de los mayores es tan sistemática como la adquisición de la L1 de los niños. La mayoría de los investigadores sobre la morfosintaxis de la L2 sostienen que la visión de la GU también guía la adquisición, incluso después de la pubertad. Lo que todavía se encuentra bajo debate es cómo la morfosintaxis de la L1 del alumno interactúa con la GU. Echaremos un vistazo a los principales estudios durante los próximos dos apartados.

Los investigadores usan el término acuñado por Larry Selinker en 1972 para el sistema evolutivo de una L2 que el alumno crea de manera subconsciente en su propia mente: la *interlengua*, *el sistema interlingüístico* y *la gramática interlingüística*. A veces también se usa el término *lengua del alumno*. La interlengua hace referencia a la construcción creativa de la L2 que hace el aprendiente. Los ingredientes son la L1 del alumno, el *input* que recibe y la Gramática Universal. Esto significa que los errores que el alumno comete en la L2 no se dan de forma azarosa. Exactamente como ocurre con las oraciones no propias de un adulto que los niños pequeños crean, las oraciones de los aprendientes de L2 dejan ver la interlengua que el alumno posee para la lengua que está aprendiendo en ese momento; por ejemplo, ellos progresan en la adquisición de lo que podemos llamar como L2 o como *lengua meta*.

### Otros puntos de vista en la ASL

Otras importantes líneas de investigación no generativistas sobre la morfosintaxis de la L2 han surgido a lo largo de varias décadas. Estas asumen la implicación de la cognición general más que la de la existencia de un módulo para el lenguaje. Una de estas líneas se centra en cómo los alumnos responden a la enseñanza explícita de la lengua y a varios tipos de retroalimentación a alumnos que indican que su producción en la L2 no es como la que se tenía como objetivo (véase la visión general de Rod Ellis de 1999 sobre la investigación de ese momento). El artículo de Richard Schmidt de 1990 sobre la atención consciente inspirada en la investigación sobre cómo el procesamiento consciente del *input* de la L2 conduce la adquisición (p. ej. Nick Ellis and Peter Robinson 2008) y cómo hace esto el *input* que se centra tanto en la forma como en el contenido (p. ej. Bill VanPatten 2004). Una línea de investigación relacionada con esto se centra en el papel de la interacción con los interlocutores (Susan Gass y Carolyn Madden 1985; Michael Long 1996).

### La edad en la adquisición de una segunda lengua

Puede que conozca la idea de que existe un periodo de mayor sensibilidad al *input* lingüístico que dura aproximadamente hasta la pubertad y usted habrá observado que en las familias de inmigrantes en las que hay niños estos adquieren habilidades propias de un nativo en una segunda lengua, mientras que los adultos, no. Eric Lenneberg (1967) formuló esto en su *hipótesis sobre el Periodo Crítico* (1967). Hubo una oleada de actividad en los años 70 cuando apareció Genie, la así llamada niña salvaje del sur de California, sin ningún tipo de lenguaje. Surgió la idea de que esto se debía a la extrema carencia. El caso de Genie pareció apoyar la idea de que existe un periodo crítico para la adquisición de la lengua materna el cual está relacionado con el desarrollo biológico (vea a Curtiss 1977 y Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler and Rigler 1974).

Si el periodo crítico puede aplicarse también a la adquisición de la L2 no ha sido aclarado todavía. Desde el principio, algunos discutieron sobre múltiples periodos críticos (Seliger 1978). Otros incluso rechazaron la idea de la existencia de un periodo crítico (Bialystok y Hakuta 1999; Krashen 1978). Julia Herschensohn en su libro de 2007 ofrece una panorámica aún actual de lo que la investigación dice acerca de las diferencias basadas en la edad biológica para diferentes aspectos del lenguaje. Retomaremos este factor tan importante al final del capítulo.

### **Aprendizaje consciente de una segunda lengua**

Los niños pequeños no tienen muy desarrolladas las habilidades para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Los adultos difieren de los niños pequeños cuando adquieren su primera lengua; independientemente de su nivel de alfabetización, están cognitivamente más desarrollados que los niños preescolares pues pueden pensar sobre sus procesos de adquisición, pueden involucrarse en el aprendizaje consciente de una segunda lengua y pueden responder de manera efectiva a la corrección.

Los niños se vuelven conscientes de su propia lengua lentamente cuando adquieren la competencia lingüística. Mediante la educación, la conciencia sobre su lengua – su *conciencia metalingüística*- se desarrolla aún más. Tal vez en la infancia tardía y con seguridad ya en la adolescencia, los individuos con educación son capaces de aprender una segunda lengua de manera consciente.

Puede que haya oído hablar de *la distinción entre aprendizaje y adquisición* que hace Stephen Krashen; (Krashen 1985). Esta idea surgió de lo que afirmaba Chomsky sobre la separación del lenguaje del resto del conocimiento que se señaló anteriormente. Esta distinción en la adquisición de una L2 fue llevada más allá por una de las alumnas de Krashen, Bonnie D. Schwartz, quien publicó un importante artículo en 1993 en el que señalaba la considerable dificultad en saber cuándo los enunciados de un aprendiente han sido creados sobre lo que han aprendido de manera consciente o en su competencia lingüística.

Otra visión es que, suponiendo que no existe un módulo específico para el lenguaje, se sostiene que hay dos tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo, lo que aprendemos de manera consciente y que aplicamos de manera consciente, y el conocimiento procedimental, lo que aprendemos de manera subconsciente y aplicamos de manera automática (Michael Ullman, 2001; Michel Paradis, 2009).

### **El uso de fórmulas en el discurso**

En uno de los apartados tendremos en cuenta otro aspecto de la morfosintaxis del alumno. El uso de fórmulas del discurso o fragmentos globales, fragmentos memorizados, fragmentos sin analizar, holoformas o fórmulas rutinarias. Estas son enunciados con diferentes palabras que los alumnos tratan como de si palabras individuales se tratase. Es posible aprender fórmulas del discurso sin instrucción, pero es típico que los alumnos sean expuestos a este tipo de secuencias comunicativas. Desde el momento en que pisan el aula, se anima a los alumnos a que aprendan de memoria secuencias como: «Vengo de...» y «Me llamo...».

## Estudios sobre inmigrantes adultos

### Visión general del capítulo

El conocimiento y las habilidades que le proponemos en este apartado le proporcionarán la base necesaria para el siguiente, cuando tratemos las etapas de la adquisición de la morfosintaxis y nos centremos en los niveles más bajos en los que a menudo suelen quedarse los inmigrantes adultos con poca instrucción formal. Al final del capítulo debería empezar a tener un conocimiento más detallado de los logros de sus alumnos y los desafíos a los que tienen que enfrentarse a la hora de conseguir niveles superiores de competencia.

Empezaremos echando un vistazo a estudios sobre la adquisición de la morfosintaxis por parte de los adultos que han conformado el pensamiento sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) durante el último medio siglo. Como mencionamos en el apartado anterior de este capítulo 6, los estudios sobre niños que aprenden inglés fueron dominantes en los inicios de la investigación. En el Reino Unido, un trabajo parecido estaba siendo realizado por David Crystal, Paul Fletcher and Michael Garman (1976), pero con el objetivo de descubrir procesos para analizar la morfosintaxis de los niños que se supone que tenían problemas con el lenguaje.

Si desconoce esta investigación, al finalizar la lectura de este apartado del capítulo tendrá una idea más clara sobre los asuntos principales de los que se han ocupado los investigadores. Hay una muy rica línea de investigación si retrocedemos a los años 70, la cual se centra en los inmigrantes adultos. Pero todo empezó con los niños.

### Cómo empezó todo: la adquisición de la lengua por los niños

No mucho después de que Chomsky presentase sus ideas, los expertos en lenguaje infantil comenzaron a buscar evidencias de la universalidad del lenguaje humano en los patrones que seguían los niños. Al principio de los años 70, en la Universidad de Harvard, Roger Brown y posteriormente su alumno de doctorado Jill de Villiers llevaron a cabo dos estudios que pretendían conseguir consecuencias transcendentales. Brown examinó la adquisición de 14 morfemas gramaticales del inglés, los cuales estaban ausentes en las primeras producciones orales de tres niños monolingües comprensibles y habladores que habían empezado a combinar palabras para formar oraciones (nombres y pseudónimos).

#### Adam, Eve y Sarah

Eve estaba más avanzada que los otros dos (había comenzado a combinar palabras con un año y seis meses de edad), lo cual nos hace destacar una observación importante: los niños adquieren la primera lengua a ritmos diferentes.

Eve: desde 1 año y 6 meses hasta los 2 años y 3 meses

Adam: desde los 2 años y 3 meses hasta los 3 años y 6 meses

Sarah: desde los 2 años y 3 meses hasta los 4 años

Esta metodología fue sencilla: el investigador involucró a cada niño en un típico juego varias veces al mes y estas sesiones se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas. A la hora de determinar la adquisición de un morfema, se aplicó la noción del *contexto obligatorio para proporcionar* (*suppliance obligatory context*). Por ejemplo, si el niño dice «Papi contando

dedo del pie». El auxiliar «está» es obligatorio, pero no lo dice; el plural –s es obligatorio, pero no se dice. Esta es otra manera de decir que los niños cometen errores. Brown concluyó que el niño que había aprendido un morfema cuando casi siempre lo usaba (estableció esto en un 90%) durante 3 sesiones seguidas de recogida de datos.

### **Los estudios transversales de de Villiers y de Villiers**

El estudio de Brown fue longitudinal, pues observó a los mismos niños durante cierto tiempo. De Villiers y de Villiers llevaron a cabo un estudio transversal: en un primer momento recogieron datos de 21 niños monolingües de inglés de diferentes edades (de 16 a 40 meses) quienes probablemente estaban en diferentes puntos de su adquisición de los morfemas. De nuevo, los investigadores jugaron con los niños y pudieron recoger cientos de enunciados de cada niño. Limitaron su análisis a un subconjunto de 8 morfemas y después usaron la misma técnica de proporcionar (el morfema) en un contexto obligatorio y calcularon el porcentaje de la precisión del morfema.

### **La ruta del desarrollo común**

Los investigadores descubrieron que estos 24 niños sin parentesco e inexpertos que crecieron en entornos diferentes siguieron la misma ruta de desarrollo común. Brown se refiere a esto como «un fenómeno de generalidad sustancial»; es decir, que puede aplicarse a todos los niños que adquieren el inglés (Brown 1973:277). Estos hallazgos fortalecieron lo que Jean Berko ya había observado 15 años antes en 1958 en relación con el tiempo pasado regular e irregular y las marcas de plural del inglés: los niños impusieron su propio orden al *input* que recibían.

### **La adquisición de una segunda lengua**

La pregunta que se hacían los investigadores sobre ASL era: ¿imponen los alumnos su propio orden en el *input* que reciben? Los estudios de Brown y de de Villiers y de Villiers inspiraron dos estudios que cambiaron la manera de pensar sobre la adquisición de segundas lenguas. En la prueba formal e informal de la Hipótesis del Análisis Contrastivo de Robert Lado, los investigadores y profesores habían empezado a darse cuenta de que la comparación simple de la HAC de las diferencias y semejanzas entre la L1 del alumno y su L2 falla al predecir los errores que cometen los alumnos.

### **Construcción creativa e interlengua**

Incluso antes de los estudios sobre niños de los años 70, en el Reino Unido en 1967, S. Pit Corder defendió la idea de que los errores de la L2 de los alumnos son sistemáticos. Basándose en la idea de que, como los niños, los alumnos de L2 independientemente de su edad, imponen su propio orden al *input* que reciben. Los alumnos de L2 de manera creativa construyen lo que en 1972 Larry Selinker llamara *interlengua* (también conocida como la lengua del alumno). Pruebas empíricas sobre la construcción creativa llegaron de manos de dos estudios realizados por Dulay and Burt (1973; 1974) de 151 hablantes de español de 5 a 8 años, de 60 hablantes de español y 55 hablantes de chino de 6 a 8 años; y un estudio realizado por Bailey, Madden y Krashen (1974) de 73 adultos de 12 procedencias de L1. Los niños y los adultos estaban viviendo en los Estados Unidos y aprendían inglés. La metodología implicó la descripción oral de fotografías.

Los datos obtenidos de estos estudios estuvieron sujetos a análisis estadísticos y estos mostraron una precisión común en los morfemas en todos los alumnos de L2 independientemente de su L1 o de su edad.

Debe observarse que los investigadores sobre las L2 también se centraron en lo que los alumnos podían hacer más que en lo que no hacían bien, en sus errores.

Brown; de Villiers & de Villiers <u>L1 niños</u>	Dulay & Burt <u>L2 niños</u>	Bailey, Madden & Krashen <u>L2 adultos</u>
1. plural –s	1. plural –s	1. el continuo <i>-ing</i>
2. el continuo <i>-ing</i>	2. el continuo <i>-ing</i>	2. V. copulativo contraído
3. pasado irregular	3. V. copulativo contraído	3. plural –s
4. artículos	4. artículo contraído	4. artículos
5. V. copulativo contraído	5. artículos	5. Aux. contraído
6. posesivo –s	6. pasado irregular	6. pasado irregular
7. Aux. contraído	7. posesivo –s	7. posesivo –s

### **El pasado y el presente de la investigación sobre la ASL**

Cuando se publicaron los resultados, hubo críticas; por ejemplo, los investigadores que trabajaron con la L2 de los niños no jugaron con los alumnos, sino que se usaron una serie de fotografías diseñadas para la recogida de datos. Los alumnos también generalizaron en exceso en su producción. Judy Wagner-Gough (1978) señaló en su estudio longitudinal sobre un niño que este producía la *-ing* en contextos en los que era obligatorio, y también lo hacía en contextos en los que no se requería como es el caso del pasado («Mark and Fred going in = Mark and Fred went outside»). Esta estudiosa argumentó no solo que el niño no había adquirido el *-ing* puesto que solo había adquirido la forma, pero no su función como marca de aspecto continuo.

Los estudios de los años 70 llevaron a una explosión en la investigación sobre la L2 en los adultos lo cual conllevaba una investigación conjunta sobre el origen de las diferencias entre la L1 y la L2 del alumno y la ruta común de la adquisición. La investigación ha continuado, por ejemplo, con la propuesta de Goldschneider y deKeyser's (2001) de que los factores cognitivos son los responsables más que los factores puramente lingüísticos. Y los investigadores continúan buscando a menudo patrones detectables microscópicamente en la adquisición de un grupo establecido de morfemas mediante la realización de estudios tanto transversales como longitudinales; véase Bliss (2006); Cox (2005); Haznedar (1997); Klein et al. (2004); Lardiere (2003); Kahoul et al. 2017. Al principio los datos eran normalmente de diferentes tipos de producción, normalmente oral, pero a veces también escrita (por ejemplo, redacciones libres). A lo largo de los años, los investigadores han recurrido a estudios experimentales y a explorar lo que los alumnos perciben y comprenden. Y han observado la adquisición de la L1 y la L2 de muchas más lenguas que el inglés.

Patsy Lightbown y Nina Spada's, *How Languages are Learned (Cómo se aprenden las lenguas)* originalmente publicado en 1993, aunque ha tenido numerosas reediciones, sigue siendo una guía de las investigaciones más tempranas y más modernas sobre la ASL.

## Estudios sobre inmigrantes adultos

Desde los años 70 en adelante algunos de los principales estudios más importantes sobre la morfosintaxis de la L2 eran sobre inmigrantes. El estudio realizado por Bailey et al. (1974) fue sobre los inmigrantes adultos en los Estados Unidos y fue reproducido por posteriores estudios contemporáneos sobre el inglés como L2, así como la adquisición de otras segundas lenguas. Los métodos que se emplearon para la recolección de datos en estos estudios incluyeron técnicas como entrevistas orales y conversación con el investigador, así como la narración oral de películas mudas.

### El estudio ZISA

Uno de los estudios más conocidos sobre la adquisición de una lengua distinta al inglés por parte de inmigrantes es el estudio *ZISA* (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter o La adquisición de segundas lenguas de trabajadores italianos, portugueses y españoles). Este estudio iba en búsqueda de trabajadores adultos migrantes en Alemania que no recibieron instrucción pero que en cambio aprendieron su L2 de forma natural en su lugar de trabajo y en la comunidad. Estuvo precedido por un estudio similar, el estudio «Heidelberger Pidgin» (p.ej. Becker et al. 1977), pero el estudio *ZISA* es más conocido porque es una de las dos publicaciones en inglés que hicieron saltar un arduo debate sobre los mecanismos responsables de los patrones mostrados por los alumnos.

El estudio *ESF* (European Science Foundation) fue otro estudio importante sobre la adquisición de L2 por adultos inmigrantes, esta vez no solo por alumnos con un mismo contexto de la L1, sino también alumnos que estaban aprendiendo una serie más amplia de lenguas: holandés, inglés, francés, alemán y sueco.

El estudio incluyó a 40 alumnos árabes, finlandeses, españoles y turcos, con un estudio de diseño a través del cual la L1 está solapada para cada L2; había 2 alumnos turcos para alemán y holandés, dos italianos para alemán e inglés, dos alumnos hablantes de árabe de holandés y francés y así sucesivamente.

Estudio	L1 → L2	Descripción
Heidelberger Pidgin 1970s	español → alemán	Transversal: 48 alumnos
ZISA 1980s	español, portugués, italiano → alemán	Transversal: 45 alumnos Longitudinal 2 años: 12 alumnos
ESF 1990s	Cinco L1s → Cinco L2s	Longitudinal 2 ½ años: 40 alumnos
LEXLERN 1990s	coreano & turco → alemán	Transversal: 17 alumnos

### La influencia de la L1

¿Qué ocurre con la influencia de la L1 del alumno o de otras lenguas que este conozca a la hora de aprender la L2? Los investigadores sobre la ASL han continuado observando de cerca

las interlenguas de los alumnos para encontrar muestras de la influencia de la L1, esto también conocido como la transferencia de la L1.

Una observación anterior de Helmut Zobl (1980) nos dice que esta influencia puede conducir a un progreso más lento. Si la interlengua de un alumno en un determinado punto de su desarrollo se refleja en la L1, esto podría impedir el futuro desarrollo del alumno. Por ejemplo, en español la manera en que se niegan las oraciones se parece a como los alumnos niegan las oraciones en inglés como L2 independientemente de la L1: no incluyen el pronombre y colocan la palabra «no» (y a veces «not») antes del resto de la oración como en «No have money», lo que sería en español «No tengo dinero». «I have no money/I don't have any money». Los alumnos españoles de inglés permanecen en esta etapa por más tiempo que los alumnos de otras lenguas que no muestran esta etapa de la interlengua.

En una hipótesis muy influyente, Transferencia Total/ Acceso Total, Bonnie D. Schwartz y Rex Sprouse (1996) expusieron la idea de que la L1 del alumno da forma a la adquisición desde el primer momento; esto se conoce como Transferencia Total. Después, la acción constante de la Gramática Universal permite que el alumno vaya más allá de su L1; esto es el Acceso Total. Las lenguas del mundo varían en las funciones que estas marcan y los investigadores también han reconsiderado las dificultades que tienen los alumnos cuando la L1 difiere de la L2, como hiciera Lado en el 1957. Enmarcan este asunto en términos actuales: ¿es posible que un alumno adquiriera una categoría funcional en la L2 la cual no se encuentra en su L1? (Véase por ejemplo a Hawkins y Chan 1996; Hawkins and Liszka 2003). Por ejemplo, los artículos y los tiempos se marcan en muchas de las lenguas europeas, pero no, por ejemplo, en el mandarín. ¿Significa esto que es imposible que un adulto alumno de una L2 lo aprenda?

### **Propuesta de actividad con los alumnos**

La información sobre alumnos con una L1 diferente le será de mayor interés. Puede recoger datos orales sobre al menos dos de sus alumnos; depende de usted cuántos escoja. Será más fácil si los graba en audio, pero ellos tendrán que estar de acuerdo con esto, por supuesto. Puede que quiera tomar notas mientras hablan, pues es posible que prefieran esto. Deberá cambiar sus nombres reales por pseudónimos y cuando transcriba los datos, asegúrese de eliminar cualquier detalle que los identifique y reemplace estos detalles con XX. Esto cumple con la ética al garantizar el anonimato de sus alumnos. Los investigadores también piden a los alumnos que firmen un consentimiento para mostrar que han comprendido que sus datos se usarán de manera anónima; para más información, vea:

[http://www.baal.org.uk/goodpractice\\_full.pdf](http://www.baal.org.uk/goodpractice_full.pdf)

Tenga en cuenta que es recomendable grabar o anotar al menos 20 de sus enunciados. Aunque sean breves, la mayoría de ellos no deberían ser palabras independientes, sino que deberían contener dos o más palabras. Puede hacer esto durante una actividad oral que prepare con antelación o puede usar la técnica de pedir a los alumnos que describan una serie de fotografías que usted tenga. Para motivar la producción oral, hay algunas películas mudas, así como libros con imágenes y sin palabras como el de Marla Frazee llamado *The Farmer and the Clown* (*El Granjero y el Payaso*).

Decida en lo que se va a centrar. Si su interés está hacia la adquisición del inglés, podría centrarse en uno, varios o todos los morfemas de Bailey et al. Independientemente de la L2, podría centrarse en cualquier aspecto o aspectos de la morfología funcional de sus alumnos que le interese particularmente y con los que sus alumnos tengan problemas.



Transcriba sus datos, por ejemplo, en una ortografía convencional. Intente hacer lo siguiente: Debajo de cada enunciado que produzca su alumno, escriba cómo debería ser en la lengua que enseña.

Puede aplicar después en sus datos la idea de usar un contexto en el que sea obligatorio el uso de esos morfemas para averiguar si el alumno los produce o no.

Después, como hizo Wagner-Gough, vea si el alumno aporta los morfemas donde debería hacerlo y si los usan en contextos en los que no deben. Para tener un ejemplo reciente de esto con el inglés como L2, eche un vistazo al artículo de Vainkka et al. (2017).

Puede también echar un vistazo a Bailey et al. o a otras publicaciones sobre la adquisición de la L2 que enseña para ver si los patrones que se dan en sus datos son los mismos que los que hallaron los investigadores.

## **Etapas de la adquisición de la morfosintaxis de la L2**

### **La ruta, el ritmo y la situación final**

Factores internos y externos afectan la adquisición de una L2. Estos factores influyen en el *ritmo* de adquisición de los alumnos y en su *situación final*, el nivel que finalmente han alcanzado y en el que se mantienen estables. Para los alumnos LESLLA, dentro de los factores externos incluimos las condiciones sociales y políticas que rodean a su emigración e inmigración. Dentro de los factores internos encontramos aquellos que tienen consecuencias más importantes para todos los alumnos adultos de L2, como son la motivación, así como la capacidad de memoria, la cual está afectada por la alfabetización. Elaine Tarone, Martha Bigelow y sus compañeros han explorado en su investigación la capacidad de memoria, el procesamiento del *input* y la alfabetización (Tarone and Bigelow 2005; Tarone, Bigelow and Hansen (2007; 2009). La investigación tratada en este capítulo muestra que estos factores externos e internos no influyen en la *ruta* de adquisición de la morfosintaxis de los alumnos de L2.

### **Visión general del apartado**

Aquí tendremos en cuenta una manera muy útil de describir el desarrollo del alumno de lenguas a lo largo del tiempo: las etapas. Tener una idea de las etapas de desarrollo del alumno en un momento dado nos permite ver el progreso del alumno en una trayectoria cuya meta es la adquisición completa de la morfosintaxis de la L2. Más adelante nos centraremos en lo que puede enturbiar nuestra habilidad para observar las etapas que veremos aquí y si la evaluación y la comprobación puede darse en estas etapas.

En este apartado también le daremos algunas ideas sobre cómo recoger más información sobre sus alumnos y sobre cómo analizar los datos que probablemente ya tiene, tal y como le propusimos en el apartado anterior.

## ¿Qué es una etapa?

Todos nosotros vemos a niños que aprenden a andar. Si pensamos en esto en términos de etapas debemos preguntarnos: ¿cuáles son las características o propiedades del sistema ambulante en un momento dado? Una vez que un niño puede sentarse por sí mismo, este normalmente avanza hasta el gateo o tal vez hasta sentarse a la vez que usa sus piernas para arrastrarse por todas partes. Lo que normalmente observamos a continuación es que el niño se pone de pie, pero no camina todavía, después se balancea y da los primeros pasos y finalmente camina con facilidad. Es posible que los niños se salten etapas, pero no existe un orden inverso en estas etapas. Los niños no andan antes de gatear. Probablemente el andar no es la mejor metáfora para el lenguaje porque los niños no parecen necesitar ningún tipo de *input* para ello, mientras que no cabe duda de que sí lo necesitan para desarrollar el lenguaje.

En el estudio de la adquisición del lenguaje, los investigadores se hacen la misma pregunta: ¿cuáles son las características lingüísticas de la interlengua de un alumno en un momento dado? (véase, por ejemplo, Gregg 1996:51). Una descripción de las características en diferentes momentos sucesivos puede mostrarse como una serie de etapas que describen los pasos que está haciendo el alumno en su camino o trayectoria hacia la etapa final de su adquisición. Es conveniente considerar la decisión de poder describir como etapas un determinado comportamiento lingüístico. David Ingram en su libro de 1989 sobre el lenguaje infantil ofrece los criterios que le presentamos abajo. Piense sobre algunos morfemas funcionales de la lengua que enseña que sean producidos inicialmente y que no son propios de la lengua meta (en un lenguaje anterior, como errores).

El comportamiento que observamos se mantiene estable durante un determinado periodo de tiempo (por ejemplo, el alumno usa las formas sin un objetivo durante semanas o meses).

El alumno continúa recibiendo *input*, lo que resulta en un cambio del comportamiento (por ejemplo, el alumno cambia de producir formas no propias de la lengua meta a producir formas propias de la lengua meta).

Ese comportamiento aumenta en su frecuencia (por ejemplo, se producen principalmente formas propias de la lengua meta).

Ingram también señala que, al considerar un comportamiento en una etapa, lo que se conoce como etapa 1 lógicamente precede a lo que se conoce como etapa 2.

Como verá más abajo, las etapas que se proponen en la adquisición de una L2 se basan en lo que los investigadores normalmente han observado en la producción oral de sus alumnos. Aunque, como también verá, los investigadores también difieren en cuanto a lo que subyace bajo estas etapas, no tiene que decidir a qué teoría quiere unirse puesto que estas etapas pueden aplicarse de todas maneras.

## Algunas etapas en el inglés como L2

La prueba para determinar una etapa puede venir de las formas no propias de la lengua meta de los alumnos o de su sintaxis no correcta en la lengua meta (orden de palabras), pero la evidencia también puede venir de aquello que está ausente en la producción del alumno. Tenga en cuenta los datos sobre Jorge (Hilles 1986; basado en un estudio de Cazden et al. sobre 6 inmigrantes españoles que llegan a EE. UU) en los que el investigador y Jorge jugaron

a varios juegos. Debido al predominio del inglés en la investigación temprana, podemos empezar con el inglés.

Investigador: What does she look like?

Jorge: *The pelo black and the eyes is I don't know the color, and is fat*

Enunciados de Jorge algunos meses después:

*What time is it?*

*It doesn't even spin*

*You can't tell her*

### Más evidencias para una construcción creativa

Echemos un vistazo más de cerca. En los años 70 y 80, los investigadores exploraron la adquisición de preguntas en inglés porque de esta manera podían observar morfemas funcionales como «do» junto con el orden de palabras diferente en las preguntas de *yes/no* y las de *wh*-. Esto es, hay una inversión del sujeto (S en la tabla de abajo) y el verbo auxiliar (así como los verbos copulativos y modales; V en la tabla de abajo). La posición del objeto (O) sigue siendo la misma. Un gran número de investigadores descubrieron que los alumnos de L2 siguieron una misma trayectoria independientemente de sus lenguas maternas a la hora de adquirir las preguntas. Esto reforzó la afirmación ya mencionada de que los alumnos de L2 construyen sus interlenguas de manera creativa.

Etapa	Orden de palabras	Descripción	Ejemplos
1	Palabras individuales	Entonación creciente	Spinach?
2	SVO	Entonación creciente	You like spinach?
3	Wh-SVO Do-SVO	Primero las palabras con <i>wh</i> Primero <i>Do</i> en las preguntas de <i>yes/no</i>	What you like? Do you like spinach?
4	aux-SV wh-cop-S	Auxiliares antes de los sujetos en preguntas de <i>yes/no</i> Verbos copulativos antes de los sujetos	Have he seen it? Where is he? Is he at work?
5	wh-aux-S	Auxiliares antes de los sujetos, pero también integrados en las preguntas con <i>wh</i>	Where is he working? Do you know where is he working?

### Propuesta de actividad con los alumnos (continuación)

Observe como sus alumnos formulan preguntas. Tome notas o, si es posible, grábelos. Puede observar las preguntas de los mismos alumnos de antes o de alumnos diferentes. De nuevo, es importante que tenga en cuenta al menos a dos alumnos de dos lenguas maternas

diferentes. Puede que ya tenga actividades preparadas que les hagan a sus alumnos formular preguntas. Si no, hay algunos juegos familiares que pueden dar pie a hacer preguntas, en torno a unas 20, o jugar al “Veo veo”. Después, considere aquello que sus alumnos son capaces de producir y aquello que les falta o que no es propio de la lengua meta en sus preguntas.

Ahora volveremos a etapas más elaboradas de la adquisición de L2 propuestas por investigadores que trabajan en los estudios descritos en los apartados precedentes.

### Estudios sobre otras lenguas diferentes al inglés

El análisis de los datos del estudio *Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter* (La adquisición de segundas lenguas de trabajadores italianos, portugueses y españoles), el estudio ZISA, señaló cinco etapas comunes a los alumnos de estas tres lenguas (Clahsen, Meisel and Pienemann 1983). A su juicio, la adquisición comienza con el típico –canónico– orden de palabras en las cláusulas declarativas del alemán: SVO. Dese cuenta de que estas ideas pueden aplicarse directamente a lenguas con una morfosintaxis similar como el holandés.

Basado en las etapas de desarrollo de alumnos adultos de L2 del estudio ZISA Vainikka & Young-Scholten 2011: 168)

---

1. Orden SVO	<i>Die Kinder spielen mit ball.</i> «El niño juega con la pelota»
2. Propositiones con adverbios	<i>Da Kinder spielen.</i> target: <i>Da spielen Kinder.</i> «Ahí los niños juegan»
3. Separación del verbo	<i>Alle Kinder <u>muss</u> die Pause <u>machen</u>.</i> target: <i>müssen</i> «Todos los niños deben tomarse un descanso»
4. Inversión	<i>Dann <u>hat</u> sie wieder die Knocht <u>gebringt</u>.</i> target: <i>gebrungen</i> «Entonces ella trajo el hueso de nuevo»
5. El verbo al final	<i>Er sagte, dass er nach hause kommt.</i> «Él dijo que vendría a casa»

---

Algunos años después en dos importantes publicaciones, Clahsen y Muysken (1986; 1989) discutieron acerca de que estas etapas no reflejan la aplicación de los mecanismos lingüísticos de los alumnos, sino que reflejaban su uso general de los mecanismos cognitivos. Esto quiere decir que los alumnos inmigrantes adultos no tienen acceso a la Gramática Universal/GU. Pienemann cogió este original análisis y expandió las ideas en su *Processability Theory* (1998; 2003) (Teoría de la habilidad para procesar) la cual ve estas etapas como el resultado de una operación de mecanismos lingüísticos diferentes a los de la Gramática Universal. Las publicaciones de Clahsen and Muysken también provocaron una oleada de re-análisis de los datos de ZISA y de los datos de ESF (ver más abajo) para discutir que los adultos en verdad tienen acceso a la GU.

### Las etapas iniciales de la adquisición de la morfosintaxis

De particular importancia para nuestros alumnos LESLLA son las etapas iniciales del desarrollo. Una de las ideas que surge del proyecto de la «European Science Foundation» (Fundación Europea de la Ciencia) mencionada en el apartado anterior de este capítulo viene de Manfred Klein y Clive Perdue (1992; 1997) quienes observaron estas seis características comunes en la producción oral de diferentes hablantes con L1 diferentes que aprenden holandés, inglés, francés, alemán y sueco. Denominaron esto como «la Variedad Básica» (the *Basic Variety*).

Se hacen distinciones aspectuales  
 Orden de palabras VO  
 No movimiento (por ejemplo, el mismo orden de palabras)  
 No morfología flexiva u otros morfemas gramaticales  
 Determinantes opcionales  
 Falta de subordinación y falta de conjunciones

Estas publicaciones desataron una oleada de respuestas, una de las cuales procedía de Bonnie D. Schwartz (1997) quien discutió acerca de que la Variedad Básica ignora las diferencias en el orden inicial de palabras basado en la L1: los hablantes de punjabi y turco usan el orden OV y los hablantes de árabe e italiano muestran el orden VO al inicio de su adquisición basado en sus L1. Los investigadores ahora generalmente están de acuerdo, independientemente de si piensan en mecanismos cognitivos generales o si la GU está involucrada, en que los alumnos adultos de L2 empiezan la adquisición con el orden básico de palabras de su L1. Si ignoramos el sujeto –puesto que los principiantes (tanto como niños como alumnos de L2) no siempre producen los sujetos–se pueden considerar los siguientes casos:

Ambas lenguas son VO (inglés y español)  
 Ambas lenguas son OV (turco y farsi)  
 La L1 es VO (árabe) y la L2 es OV (turco)  
 La L1 es OV (farsi) y la L2 es VO (español)

La Variedad Básica puede ser conceptualizada en 3 etapas (Vainikka and Young-Scholten 2005) si tenemos en cuenta los descubrimientos del estudio de Florence Myles (2004) de adolescentes jóvenes instruidos que aprenden francés en el Reino Unido cuya producción oral inicial corroboró lo que muchos habían observado durante mucho tiempo: hay una etapa inicial en la que los alumnos producen enunciados sin verbo.

Etapa 1: datos de la más temprana de la Variedad Básica sin verbos

Etapa 2: datos de la más temprana de la Variedad Básica con el orden de palabras de la L1 (VO u OV)

Etapa 3: un poco más tardía Variedad Básica en la que los alumnos usan el orden de palabras de la L2.

### **Gramática Orgánica: las etapas más iniciales y más allá**

Otra propuesta de etapas que tendremos en cuenta aquí también surgió de los re-análisis de los datos del estudio ZISA y después de otro estudio transversal de inmigrantes adultos en Alemania, el proyecto LEXLERN. Al desarrollar la Gramática Orgánica, Anne Vainikka y Martha Young-Scholten comenzaron con la idea de Clahsen (1991) de que niños que aprenden alemán, en respuesta al *input* en su entorno, gradualmente construyeron una estructura sintáctica con ayuda de la GU.

En el caso del LEXLERN, los datos fueron recogidos, en gran parte, de la misma manera que se recogieron los de los estudios ZISA y ESF, usando exclusivamente técnicas que promocionaran la producción oral. Vainikka y Young-Scholten propusieron etapas de adquisición guiadas por la GU, con un análisis de la adquisición del alemán por parte de inmigrantes coreanos y turcos (1996), con un re-análisis de los datos de los inmigrantes con lenguas romances del ZISA (2011), un estudio transversal de alumnos de inglés como L2 con

una serie de diferentes lenguas maternas (Vainikka, Young-Scholten and Ijuin 2006) y un estudio transversal de inmigrantes hablantes de árabe y urdu que aprendían inglés (2017). No hemos incluido estas etapas dentro del texto del capítulo puesto que giran en torno al inglés y el alemán.

Bajo esta teoría, la Gramática Órgánica, una vez que los alumnos producen enunciados con verbos, su sintaxis es todavía muy sencilla y no contiene morfología funcional. Bajo la lingüística generativa, las proyecciones sintácticas han sido representadas durante mucho tiempo como árboles, y en términos lingüísticos, esta sintaxis sencilla es una oración con un solo verbo (=VP) o un «árbol mínimo» que representa el tronco del árbol. Una OC (=oración compuesta), la sintaxis que aparece en preguntas y en la subordinación, son las ramas superiores del árbol. Como ocurre con las propuestas presentadas arriba, esta teoría implica etapas comunes y en estas se incluye tanto a la morfología funcional como al orden de palabras.

### **Otras lenguas**

Como se ha trabajado menos acerca de las etapas de adquisición en la adquisición de L2 en otras lenguas que no sean el inglés o el alemán, para encontrar información acerca de la lengua que usted enseña, le invitamos a que haga una visita a: <http://talkbank.org/access/SLABank/> y a la sección del banco de datos sobre la adquisición del lenguaje infantil: <http://chilides.talkbank.org/access/>. Cuando encuentre un corpus, anote al investigador y después busque sus publicaciones y céntrese en los resultados que presentan en las tablas o gráficos y vea si puede aplicarlas a sus alumnos.

### **Propuesta de actividad con los alumnos (continuación)**

Observe las cláusulas declarativas (no preguntas) que producen dos o más de sus alumnos de los que ha recogido datos. Elija una o ambas opciones:

La Variedad Básica: aplique estos criterios a sus datos y cree una tabla

El Orden de Palabras: necesitará saber algo sobre el orden de palabras de la L1 de sus alumnos, si lo desconoce, búsquelo en línea para descubrirlo. Tenga en cuenta aquello que precede y sigue al verbo que producen. ¿Ve alguna muestra del orden de palabras la L1 si este es diferente al de la lengua que les enseña? Si encuentra alguna prueba de esto, puede elaborar una tabla para mayor clarificación.

### **¿Qué papel juega la formación?**

En este apartado empezaremos con un pequeño repaso antes de pasar a las dos perspectivas con las que los alumnos se encuentran cuando reciben formación en su segunda lengua.

### **Repaso de conceptos**

Bajo un enfoque generativista de la adquisición del lenguaje infantil, los investigadores se preguntan cómo todos los niños (incluso aquellos con daños cognitivos) adquieren la sintaxis compleja y la morfología del discurso de su comunidad a los 3 o 4 años, antes de que hayan dominado desafíos cognitivos de similar complejidad.

Los investigadores señalan que los cuidadores son inconsistentes en su corrección del lenguaje no adulto de los niños y que los cuidadores y otras personas alrededor del niño le

proporcionan un *input* imperfecto, por ejemplo, su discurso puede que contenga inicios erróneos e incluso errores al azar.

Más importante que estas dos observaciones es que el *input* no está etiquetado. Cuando el niño oye palabras, no sabe qué función tienen. Ya vimos que las evidencias comenzaron a confirmar que había algo innato. Brown y posteriormente de Villiers y de Villiers encontraron un orden común de adquisición. Después, Dulay y Burt y Bailey, Madden y Krashen descubrieron el mismo orden común para los alumnos de L2 independientemente de su edad o de su lengua nativa. Debe haber algo innato que permite al niño completar la tarea de la adquisición del lenguaje; de hecho, debe haber algo innato que es responsable del orden común de la adquisición de los alumnos de L2.

Los investigadores generativistas estuvieron de acuerdo en que se trataba de la Gramática Universal. La búsqueda se daba para encontrar pruebas del acceso a la GU no solo por parte de los niños que adquieren su L1, sino también por alumnos de L2 más jóvenes y más mayores. El ahora clásico libro de Lydia White (1989) *Gramática Universal y Adquisición de una Segunda Lengua* es una de las mejores guías para los inicios de una fructífera línea de investigación.

Avances posteriores del estudio de la lingüística formal a partir de 1980 han tenido como resultado una comprensión más detallada de la morfología funcional y de la sintaxis de una variedad de lenguas. Esto ha ofrecido a los investigadores sobre la adquisición infantil y de segundas lenguas nuevas ideas sobre qué investigar y a su vez ha expandido de manera exponencial el número de lenguas de cuya adquisición se ha investigado.

Continúan surgiendo líneas alternativas de investigación y algunas están tomando enfoques cognitivos del estudio del lenguaje infantil como el de Halliday (1994); Goldberg (2007); O'Grady (2005); Tomasello (2003) y enfoques cognitivos en la adquisición de segundas lenguas como los de Ellis and Robinson (2008), VanPatten (2004) y enfoques interaccionistas como el de Gass and Mackey (2006). Si está interesado/a en estas líneas de investigación, busque publicaciones a partir de estos investigadores en Internet o en la biblioteca académica más próxima.

### **Visión general de los nuevos contenidos**

En el apartado inicial se formularon dos preguntas: ¿por qué los alumnos no aprenden lo que sus profesores les enseñan? y ¿cómo adquieren los alumnos aquello que no les ha sido enseñado?

La primera pregunta no es nueva y es por lo que hemos esperado hasta aquí para responderla. La segunda pregunta puede que sea nueva para usted, por lo que empezaremos por ella.

Las respuestas sobre las que se discutió en los dos apartados anteriores mencionaron la habilidad que incluso los alumnos más mayores tienen para aplicar los mecanismos mentales al análisis del *input* lingüístico.

Vale la pena tener en cuenta que las opiniones están divididas; los investigadores generativistas de la adquisición de segundas lenguas sostienen que estos mecanismos mentales son puramente lingüísticos y operan completamente de manera subconsciente. Otros defienden que estos mecanismos son de una naturaleza cognitiva más general y también que operan de manera consciente. Lo que se produce durante la instrucción puede,

dependiendo de la edad y del nivel de formación del alumno de segundas lenguas, requerir un análisis consciente de la lengua, incluyendo aprendizaje consciente y aplicación de reglas. Esto nos lleva a la pregunta que planteamos ahora: ¿por qué los alumnos no siempre aprenden lo que los profesores les enseñan? Responderemos esta pregunta desde dos perspectivas diferentes: la memorización de expresiones con más de una palabra, las cuales son fundamentales para la interacción social, y el aprendizaje y la aplicación de reglas.

### **Memorización de expresiones con más de una palabra**

Las expresiones con más de una palabra en las que nos centraremos son expresiones convencionales que se memorizan de la misma manera que las palabras individuales. Al igual que un diccionario, el *lexicón mental* del alumno contiene entradas para palabras individuales, pero también contiene entradas de dos o más palabras. Cuando hablamos una lengua que conocemos bien, dependemos de estas expresiones y las recuperamos de nuestro lexicón mental tan rápido como las palabras individuales. Estas expresiones también son conocidas como discurso formulario o el uso de fórmulas. Estas expresiones incluyen frases hechas como *Nunca segundas partes fueron buenas*, clichés como *Pagar religiosamente*, nombres compuestos como *sacapuntas*, colocaciones como *mercado negro*, expresiones sociales como *guardar un secreto* y otras expresiones fijas como *No lo entiendo*.

### **Aprender expresiones con más de una palabra**

Los libros de frases extranjeras para viajeros presentan listas de expresiones útiles para las diferentes situaciones a las que puede que los turistas tengan que enfrentarse. Esto requiere una buena memoria (especialmente para la pronunciación) y mucha práctica para ser capaz de producirlas bajo la presión de la comunicación y ser comprendido/a. Siempre existe el peligro de que, si el mensaje es comprendido, la respuesta no lo será. Hay también peligro de usarlas en exceso. El joven inmigrante llamado Homer, cuya adquisición del inglés estudió Judy Wagner-Gough (1978), usó varias expresiones que memorizó cuando se comunicaba en su colegio de primaria. Por ejemplo, Homer usaba: *Is it?* para formar preguntas como *Is it bicycle is Judy?* («*Is it Judy's bicycle?*») y usaba *Where's* para formular afirmaciones como en *Where's Mark is school* («*Mark is at school*») antes de que dominara la morfosintaxis de la lengua meta. Martínez and Murphy (2011) analizaron las dificultades que los jóvenes inmigrantes tienen con las expresiones breves con más de una palabra que son más importantes para el aprendizaje de vocabulario.

### **La memorización de las expresiones**

Eve Clark (1974) observó a su hijo de tres años aprender la expresión *Espera a que se enfríe* la cual usaba en la hora de las comidas, y después aplicó el patrón «Espera a que» a otros verbos, como en *Espera a que se seque*. En la enseñanza de lenguas extranjeras, la memorización de expresiones puede estar ligada a la memorización del diálogo y a los modelos con huecos que formaron parte del Método Audio Lingual creado en los EE. UU en los años 40.

Un modelo con huecos implica tomar uno de los modelos de un diálogo memorizado y cambiar uno de los componentes del modelo, por ejemplo, cambiar una oración declarativa «Me llamo María» a la pregunta «¿Me llamo María?» o «¿Cómo te llamas?». Hace poco, Vainikka, Young-Scholten, Ijuin y Jarad con alumnos inmigrantes, algunos de los cuales eran alumnos LESLLA, implementaron expresiones con más de una palabra de manera similar que al alumno de Wagner-Gough. Otros han encontrado patrones parecidos en la adquisición de adultos



inmigrantes de otras lenguas, por ejemplo, el holandés. Puede encontrar el estudio de Vainikka et al. en [www.leslla.org](http://www.leslla.org) dentro de las actas del simposio de Granada de 2016.

### **La memorización de las expresiones por los alumnos y su desarrollo morfosintáctico**

La opinión vigente basada en el uso asume que la lengua está formada por tales expresiones y en el proceso de acumulación de estas, el alumno de lenguas llega a ser consciente de los componentes de estas expresiones, detecta patrones y después los aplica para hacer un uso creativo de la lengua. La investigadora de segundas lenguas Florence Myles (2004; véase también Myles, Hooper y Mitchell 1999) ha defendido que, a la hora de memorizar las expresiones con más de una palabra, esto también puede aplicarse a la adquisición de segundas lenguas.

### **Un estudio acerca de las expresiones con más de una palabra en la adquisición de L2**

Kathleen Bardovi-Harlig y David Stringer (2017) han refutado recientemente esta opinión. Ellos amplían un estudio cuyos resultados indicaron que la ruta de adquisición de los alumnos no se ve afectada por las expresiones con más de una palabra que han memorizado. Una observación importante que comparten es aquella que puede que haya tenido usted cuando se haya parado a reflexionar: los alumnos de L2 no dominan totalmente estas expresiones hasta que alcanzan niveles más altos de competencia; esto es, su morfosintaxis tiene que alcanzar la morfosintaxis de estas expresiones antes de que puedan producirlas sin esfuerzo.

El objetivo del estudio de Bardovi-Harlig y Stringer era averiguar si la memorización de las expresiones de más de una palabra actuaba como un catalizador para la adquisición de la morfosintaxis. Primero recogieron un corpus de expresiones que se usaban en la comunidad de los Estados Unidos en la que vivían los alumnos a los que iban a analizar. Después crearon escenarios de prueba en los que se esperaban estas expresiones y se aseguraron de que los hablantes nativos elegían las respuestas que ellos esperaban. Reclutaron a 271 alumnos de inglés de cuatro niveles de dominio de un programa de siete niveles con alumnos de una variedad de lenguas maternas y les dieron una tarea de simulación de conversación oral y una tarea de imitación para ver en qué medida los alumnos habían memorizado las expresiones. Los resultados mostraron que los alumnos sabían cuándo tenían que usar unas expresiones y conocían las palabras principales de estas expresiones. Pero el poder producirlas no estaba conectado con el nivel de adquisición de la morfosintaxis. Las expresiones con más de una palabra no parecen actuar como un catalizador para la adquisición de la morfosintaxis.

### Propuesta de actividad con los alumnos (continuación)

Anote algunas de las expresiones con más de una palabra que sus alumnos intentan usar de manera semejante a la de un nativo o no. Si puede observar a los alumnos sobre los que ya ha recogido datos, puede añadirlos a los que ya haya recogido hasta ahora. Después piense sobre la morfosintaxis que aparece en estas expresiones y eche un vistazo a los datos que ya ha recogido. ¿Han aprendido esta morfosintaxis?

### La formación en morfosintaxis

En los dos apartados anteriores, gran parte del debate se ha centrado en los adultos que tienen poca o ninguna instrucción cuando aprenden segundas lenguas. Hay una larga tradición en investigar si los alumnos de L2 aprenden lo que se les enseña. Hay incluso una publicación llamada *Instructed Second Language Acquisition* (La Adquisición de una Segunda Lengua Enseñada) la cual se centra en su totalidad en alumnos en el aula.

Junto con el debate acerca de la instrucción, otro debate activo es aquel sobre la distinción entre lo que se aprende de manera consciente –lo que lleva al conocimiento explícito– y lo que se adquiere de manera subconsciente –lo que lleva al conocimiento implícito–. Estos tipos de conocimiento fueron acuñados como *adquisición* y *aprendizaje* por Stephen Krashen en 1985 y fueron también discutidos en Europa, por Sasha Felix en Alemania en una publicación de 1985. El debate trata sobre tres asuntos: si realmente existe una distinción; si hay manera de distinguir entre estos dos tipos de conocimiento y si es así, si es útil. Nosotros nos centraremos en el segundo y tercer asunto.

### Adquisición vs. Aprendizaje

La adquisición es el resultado de un proceso subconsciente, intuitivo y automático a través del cual los niños adquieren su primera lengua. El aprendizaje es el resultado de un proceso consciente por el cual muchos alumnos mayores participan en el aula.

### Tres estudios recientes

Hablaremos sobre tres estudios que tratan sobre la primera pregunta que planteamos en 6.1: ¿por qué los alumnos no aprenden lo que les enseñamos? Ninguno de estos estudios trata sobre adultos con poca o ninguna formación porque, desafortunadamente, la mayoría de los investigadores tienen poco contacto con alumnos como los suyos y puede que no conozcan bien su situación.

Estudio 1: el aspecto gramatical del español como L2

Jason Rothman asume la distinción adquisición-aprendizaje en su hipótesis *Competing Systems* (Sistemas Contrapuestos). Los alumnos de L2 usan mecanismos lingüísticos (la Gramática Universal) para la *adquisición*, pero hay interacción con otros subsistemas cognitivos, con mecanismos cognitivos generales para *aprender* una L2.

Aquí señalamos que, del trabajo actual de los investigadores para explicar los sistemas mentales lingüísticos de los hablantes, sabemos que las lenguas son muy complejas. Las reglas que enseñamos a los alumnos a menudo fallan a la hora de reflexionar sobre el fenómeno del lenguaje. El aspecto es un ejemplo. Rothman presenta en un estudio de 2008 el análisis del aspecto gramatical del español.

Rothman comparó a los hablantes nativos con dos grupos de alumnos postadolescentes ingleses con un nivel muy avanzado de español. Del grupo de L2, 20 eran alumnos instruidos y 11 eran alumnos que no recibieron instrucción y que habían vivido en un país de habla hispana durante al menos siete años.

Los alumnos fueron puestos a prueba con ejemplos de aspecto en una tarea de opción múltiple sobre una historia y una tarea de rellenar los huecos vacíos. Estos ejemplos mostraron cómo se enseña el aspecto normalmente en el aula. En el estudio, los hablantes nativos eligieron formas y rellenaron los huecos como era de esperar, confirmando la prueba. Los alumnos que aprendieron de forma natural actuaron tan bien como los alumnos instruidos en ambas tareas. Esto apoya la idea de que incluso los alumnos más mayores de L2 participan de manera subconsciente con el *input* para adquirir la lengua. Los resultados también mostraron diferencias entre los dos grupos. En primer lugar, el grupo de alumnos no instruidos fueron algo mejores en la tarea con la historia. En segundo lugar, el grupo que recibió instrucción mostró claramente que operaba con una serie de reglas muy simplificadas que se les había enseñado.

Un estudio sobre *any* en el inglés como L2

Melinda Whong señala que Spada y Tomita (2010) no encontraron una relación significativa entre la efectividad de la enseñanza y su sencillez en un meta análisis de varios estudios sobre la efectividad de la enseñanza. Esto es, no había relación entre lo que se aprendía y si un rasgo lingüístico era sencillo de aprender y sencillo de enseñar (por ejemplo, el plural en inglés) y difícil de aprender y enseñar (por ejemplo, las oraciones de relativo). Esto llevó a Whong a observar algo que no es fácil de aprender pero que se asumía que era fácil de enseñar.

Junto con otras dos investigadoras, se centraron en el cuantificador *any* del inglés (Marsden, Whong y Gil 2017). Consideraron 26 libros de texto de inglés de uso mundial y descubrieron que los libros daban las siguientes reglas. *Any* se usa en preguntas: «*Do you want any cake?*» y *any* se usa en respuestas negativas: «*No, I don't want any*». Hay otros usos adicionales de *any* que no se incluyen en los libros de texto:

Condicionales: *If anyone comes, please shout. If you see any bears, call for help.*

Después de *before* o *without*: *Go before anyone sees you.*

Después de una oración principal en negación: *I'm sorry I said anything about your driving test.*

Libre elección: *Anyone can learn to bake a cake. Choose any cake that you like.*

Estas tres investigadoras querían descubrir lo que los alumnos de L2 sabían acerca de la distribución de *any* en relación con lo que se cubre en los libros de texto y lo que no. Consiguieron a 97 alumnos adultos hablantes de árabe que aprendían inglés a quienes categorizaron en tres niveles de competencia y les pidieron que valorasen una serie de oraciones con usos gramaticales y no gramaticales de *any*. Para ver lo que estos alumnos habían eludido de sus libros o en lo que sus profesores hubieran puesto énfasis o hubieran añadido, también entrevistaron a los alumnos para averiguar qué recordaban sobre *any* de lo que se les había enseñado. Los resultados confirmaron que no había conocimiento de las reglas o solamente conocían las reglas más sencillas que les habían enseñado.

Los resultados de la prueba de valoración mostraron que los alumnos eran mejores a la hora de juzgar los usos gramaticales y agramaticales de *any* basándose en lo que se les había enseñado. Los alumnos también mostraron un erróneo exceso de generalización de las reglas

que se les había enseñado, incluso al haber mostrado en las entrevistas que desconocían estas reglas, por ejemplo, se les habían enseñado de manera explícita estas reglas, pero habían empezado a usarlas de manera inconsciente. Pero lo que más intrigó a Mardsen et al. fue que los grupos de alumnos más avanzados eran capaces de valorar de manera correcta la gramaticalidad de lo que no se les había enseñado; esto es, también habían adquirido algunas características de *any*.

El estudio final, realizado por Roumyana Slabakova y Lydia White (2015), nos ofrece otro ejemplo de lo útil que es examinar aquello que pensamos que es sencillo y aquello que pensamos que es difícil. Su foco se centró en pronombres objeto plenos y reducidos, por ejemplo, «him» vs «'m» como en «*I saw him vs. I saw'm*». Puede que asumamos que es más fácil para los alumnos adquirir palabras como estas cuando se pronuncian de manera clara, especialmente si estos son alumnos con niveles bajos de competencia cuyo *input* se da principalmente de forma oral. El estudio de Slabakova y White sugiere que el caso es a la inversa. Incluso si todas las lenguas tienen pronombres, y los alumnos pueden transferir directamente su conocimiento de lo que es un pronombre de su lengua materna, los alumnos con una competencia baja puede que tengan dificultades con el significado de estos pronombres y si no pueden comprender este significado puede que no sea identificado por los profesores y otras personas.

Estos resultados son muy interesantes cuando reflexionamos sobre nuestra práctica en términos de cómo hablamos a los alumnos; la mayoría de nosotros no nos damos cuenta de que las formas reducidas (en este estudio los pronombres objeto «*him*», «*her*» y «*them*» en inglés) podrían ser más sencillas de interpretar que las formas plenas. El estudio puede apreciarse mejor si vemos el video de YouTube en el cual Slabakova describe el estudio. Este incluye algo de terminología con la cual puede que no esté familiarizado, así que véalo las veces que necesite. [https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC\\_9mrA](https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC_9mrA)

Si desea conocer más, piénsese unir a esta nueva comunidad <https://millnetwork.org/>

## **Pruebas y evaluación**

### **Introducción y visión general**

En los apartados previos de este capítulo, el foco ha estado en dos preguntas: ¿cómo adquieren los alumnos aquello que no se les enseña? y ¿por qué los alumnos no aprenden lo que los profesores les enseñan? Ahora nos centraremos en una tercera pregunta: ¿cómo medimos lo que los alumnos han aprendido de una manera veraz y fiable?

Empezaremos definiendo algunos términos principales. Entonces, nos iremos a otros asuntos generales para después regresar a los alumnos LESLLA.

Las pruebas y la evaluación reúnen de una manera convincente las diferentes ideas de las que hemos tratado previamente.

### **Definiciones: veracidad y validez**

La veracidad hace referencia a la consistencia de si la prueba o la herramienta de evaluación mide ciertas habilidades o conocimientos de la misma manera cada vez que se usa. La validez se refiere a si la prueba o la herramienta de evaluación mide aquello que dice medir.

Tres factores principales pueden perjudicar la validez: «fracasar al medir adecuadamente lo que debería medirse, medir algo que no debería medirse y usar una prueba de una manera [errónea o diferente]» (Koretz 2008: 220).

La veracidad y la validez son igual de importantes cuando medimos las habilidades y el conocimiento de los alumnos adultos con poca instrucción formal. De hecho, estos dos constructos son incluso más importantes porque los alumnos no tienen o tienen una limitada experiencia previa con este tipo de pruebas y evaluaciones que son corrientes en los países a los que llegan. Además, las pruebas y las herramientas de evaluación que asumen la alfabetización no serán medidas válidas de sus habilidades y conocimientos. Hablaremos sobre esto en más profundidad en los próximos apartados.

### **Definiciones: pruebas y evaluación**

Las pruebas (*testing*) hacen referencia a los exámenes que se usan para medir el conocimiento y las habilidades de la persona que hace la prueba en un determinado momento. Los ejemplos van desde puestos institucionales y exámenes finales hasta pruebas estandarizadas, referidas a la norma, y de discriminar *ítems* como los exámenes de inglés como segunda lengua, como el TOEFL, el IELTS o los de Cambridge. Referidos a la norma hace referencia a la validez y veracidad para medir una serie de conocimientos y habilidades expresadas por el alumno en muestras orales y escritas.

La distinción entre pruebas y evaluación es importante porque las pruebas parecen ser una medida menos válida de lo que sus alumnos son capaces de hacer en una evaluación.

### **Un ejemplo del programa de Estados Unidos**

Una panorámica del sistema de un instituto comunitario en una ciudad grande de los Estados Unidos de hace una década muestra un cuerpo de estudiantes con un 58% de residentes permanentes; un 18% de poseedores de visado; un 15% de ciudadanos naturalizados; un 8% de poseedores de visado visitantes o no inmigrantes; y un 2% de refugiados. El programa de inglés como segunda lengua contaba con alumnos con una variedad de antecedentes académicos y de aprendizaje de idiomas quienes (1) habían completado la educación secundaria en su país de origen; (2) habían completado los estudios de secundaria en los Estados Unidos como inmigrantes y (3) cuya educación secundaria no se completó debido a circunstancias que tuvieron como resultado la emigración. La admisión para el sistema del instituto requería que los hablantes no nativos de inglés obtuvieran ciertos resultados en la Prueba de Aptitud Académica (*Scholastic Aptitude Test* o SAT) del TOEFL. Para los solicitantes que obtuvieran un nivel inferior en la parte verbal de esta prueba, era necesario realizar una prueba interna de lectura y de escritura. Si el solicitante necesitaba tomar clases de inglés como segunda lengua, la progresión de un nivel a otro era una evaluación interna del programa de una muestra escrita y una prueba de lectura.

### **El caso del ESOL (inglés para hablantes de otras lenguas) en el Reino Unido**

En el Reino Unido hay unas pruebas extendidas, rigurosas y multinivel para los adultos que no van a la universidad. Pero los adultos inmigrantes sin alfabetizar en su lengua materna y/o sin formación han sido ignorados durante mucho tiempo. Así, mientras que hay pruebas estandarizadas para niveles un poco por encima del nivel A1 de Marco Común Europeo de Referencia y niveles superiores, no hay pruebas que midan las habilidades y el conocimiento de aquellos que están por debajo de ese nivel. Jane Allemano en su presentación sobre LESLLA habló sobre tres tipos de alumnos que se encuentran en el nivel más bajo de competencia de inglés para hablantes de otras lenguas (puede encontrar el artículo en: <http://apples.iyu.fi/>)

Alumnos bien formados, altamente alfabetizados con experiencia en una lengua que usa el alfabeto romano.

Alumnos bien formados, altamente alfabetizados con experiencia en una lengua que usa una grafía diferente a la del alfabeto romano.

Alumnos con poca o nula escolarización y sin experiencia en otra lengua.

Aunque los dos primeros grupos son considerados principiantes en una L2, ambos tienen habilidades de alfabetización a las que recurrir cuando aprenden una segunda lengua. El tercer grupo no solo tiene nulas o limitadas habilidades de alfabetización en su lengua materna, sino que también puede que tengan problemas con la idea de que «la grafía transmite el significado» (DfES 2001:70). Sin embargo, los alumnos de estos tres grupos se evalúan siguiendo los mismos estándares. Como se puede deducir fácilmente, los alumnos de los dos primeros grupos lo harán bien y aumentarán la puntuación media en estas pruebas. Aquellos alumnos del tercer grupo que tienen habilidades limitadas en su lengua materna y en su segunda lengua les resulta difícil alcanzar esos estándares.

Además, hay factores relacionados con el contexto y con la persona que realiza la prueba que pueden tener un impacto en su actuación. El proceso de desarrollo de la prueba «debería comenzar por una clara definición de la población que va a realizar la prueba en términos de estas tres características (físicas, psicológicas y de la experiencia)» en las que dentro de las psicológicas encontramos el procesamiento cognitivo que se necesita para una realización satisfactoria de la prueba (O'Sullivan 2014: 262).

### **Pruebas y evaluación de la comprensión vs. la producción**

¿Qué estamos realmente evaluando? Los hallazgos de los que se hablaron en los apartados precedentes estaban basados en la producción de los alumnos. Pero si solo evaluamos la producción, ¿no nos estamos olvidando de algo? Sabemos de la significativa investigación sobre los niños que adquieren su primera lengua y también de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua que la comprensión es anterior a la producción.

Los bebés producen sus primeras palabras individuales reconocibles entre los 10 y los 12 meses. Estos comprenden las palabras varios meses antes. También tenemos pruebas de que la comprensión precede a la producción en los estudios sobre la *primera exposición* de los adultos. Estos estudios muestran que los adultos son en realidad bastante parecidos a los niños en su habilidad de comprender las cosas de lo que llamamos *el torrente del discurso*. Esto indica que en una segunda lengua nuestra comprensión auditiva puede ser bastante mejor que nuestra producción. Lo mismo puede aplicarse a los alumnos LESLLA.

### **Reflexiones sobre la investigación acerca de la adquisición de segundas lenguas**

Las investigadoras Anne Vainikka y Martha Young-Scholten junto con el profesor Colleen Ijuin (2005) aplicaron la Gramática Orgánica para ver cómo les iba al medir el progreso morfosintáctico de los alumnos de un programa de inglés como L2 en los Estados Unidos que se describió anteriormente. Comenzaron criticando los términos que se usaban en la evaluación siendo estos subjetivos y relativos; por ejemplo, palabras como «adecuadamente» o «intermedio» y «competente» hacen referencia a las ideas del evaluador de lo que es inadecuado, intermedio, sencillo o inaceptable. Los resultados mostraron que al aplicar los criterios morfosintácticos de la Gramática Orgánica se colocaba a los alumnos en los niveles adecuados del programa. Y lo que es más importante, los criterios identificaron a los alumnos que habían sido colocados de manera errónea en un nivel demasiado alto del programa y estaban teniendo dificultades.

Otros investigadores que han trabajado con inmigrantes adultos han desarrollado una evaluación del alumno basada en sus ideas, por ejemplo, Manfred Pienemann (1988; 2001) ha desarrollado una herramienta llamada «La Elaboración Rápida de Perfiles» (*Rapid profiling*). Usar La Elaboración Rápida de Perfiles requiere entrenamiento en trabajar con muestras orales de discursos espontáneos necesarias para esta evaluación.

### **Adquisición y Evaluación de la Morfosintaxis**

#### **Implicaciones de la investigación sobre la morfosintaxis de la L2 para trabajar con alumnos LESLLA**

Este capítulo ha presentado tanto la historia como la investigación más reciente sobre la adquisición de la morfosintaxis por parte de alumnos adultos de segundas lenguas. Esto ha incluido una discusión acerca del papel de la memorización del alumno de expresiones con más de una palabra y el papel de la enseñanza explícita de normas. También le hemos permitido discutir sobre uno de los aspectos más importantes a la hora de trabajar con alumnos adultos de segundas lenguas con poca o nula formación: la realización de pruebas y la evaluación. Esperamos que la investigación que le hemos presentado le haya animado a pensar sobre el importante potencial de sus alumnos. Con todo, esperamos haberle ofrecido el suficiente apoyo en lo relacionado con estas ideas para llevar a cabo su trabajo con los alumnos. Si no lo hemos conseguido, aquí van algunas conclusiones finales.

#### **Input**

Independientemente de su opinión sobre cómo tiene lugar realmente la adquisición, es un hecho que el alumno de L2 necesita *input* y en bastante cantidad. Algunos críticos de las ideas expuestas por Chomsky acerca de la predisposición innata de los humanos para el lenguaje llegan a la errónea conclusión de que los lingüistas generativistas no están interesados en el *input*. Chomsky (2005) reafirma que la experiencia lingüística es uno de los tres componentes que están implicados en nuestra adquisición de lenguas:

Dotación genética para el lenguaje

Experiencia lingüística (=exposición a la lengua);

Principios de análisis de datos (del *input*) y la computación eficiente (no específico de la facultad del lenguaje)

#### **Ruta, ritmo y la situación final**

Volvamos a la *ruta*, el *ritmo* y la *situación final* y reconsideremos las décadas en las que hemos tenido evidencias de que la ruta de adquisición de los alumnos es insensible a las influencias externas como la memorización de expresiones con más de una palabra o la aplicación de reglas aprendidas en el aula. El ritmo y la situación final pueden, sin embargo, estar sujetos a las influencias externas. El ritmo puede acelerarse por un aumento de la exposición a la lengua meta, y un ritmo acelerado significa que el alumno será capaz de alcanzar una situación final más avanzada, por ejemplo, cuando su morfosintaxis se estabiliza. Tener el *input* necesario puede tener un mayor efecto en los principiantes. Los investigadores sobre LESLLA han mostrado que la intensidad del *input* es más importante que la cantidad; véase, por ejemplo, Condelli et al. 2003. Esto es, un alumno que está expuesto a la lengua meta durante 20 horas a la semana durante más de 10 semanas estará más adelantado que un alumno expuesto a la lengua meta durante 5 horas a la semana durante 40 semanas.

Reconsideremos de nuevo brevemente el factor edad. Un estudio ya antiguo, pero todavía importante, realizado por Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) sobre niños, adolescentes y adultos que aprendían holandés en los Países Bajos y analizados durante un año mostró que los adolescentes y los adultos fueron más rápidos que los niños. Los investigadores continuaron analizando a alguno de ellos y observaron que los niños fueron a la larga mejores que los alumnos más mayores en su pronunciación del holandés. Podría haber diferentes razones para esto, pero el mensaje final que podemos extraer es que, con una exposición suficiente, los alumnos que han pasado la pubertad pueden alcanzar niveles más altos de competencia lingüística en una L2.

Conseguir una exposición suficiente puede ser complicado para todos los alumnos más mayores. Cuanta mayor libertad tenemos para organizar nuestras vidas, más fácil es adherirnos a nuestros enclaves éticos seamos profesores de inglés en Japón o refugiados en Italia. Esto se debe a que, como adultos, hay pocas cosas que nos empujen a situaciones en las que estemos inmersos en una segunda lengua. Los niños deben acudir a la escuela, sentarse en sitios asignados y es posible que sus padres les hagan implicarse en una serie de actividades que les pongan en situaciones con niños que todavía no conocen.



## Referencias

- Aebersold, J.A. and Field, M.L. (2003) *From Reader to Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Abdalla, F., and Crago, M. (2008) Verb morphology deficits in Arabic-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 29, 315-340.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., and Ungerleider, C. (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80 (2), 207–245.
- Adkins, M.A., Sample, B., and Birman, D. (1999) *Mental health and the adult refugee: The role of the ESOL teacher*. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Washington, D.C. Online document [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/mental.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.html)
- Aitchison, J. (2012) *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Alderson, J. C. (2005) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allemano, J. A. (2013). [Testing the reading ability of low educated ESOL learners](#). *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium* pp. 127-144. Jyväskylä.
- Allen, S. E. M., Crago, M. B., and Pesco, D. (2006) The effect of majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9, 578–596.
- Allwright, R. (1984) Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D.M Singleton and D.G. Little (eds) *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp 3–18). Dublin: IRAAL.
- Amoruso, M. (2016) *Foreign unaccompanied minors - from Barges University*. Online document <https://minorinonaccompagnatia lluniversita.wordpress.com/le-storie-in-valigia/>
- Anderson, R.C. and Freebody, P. (1981) *Vocabulary Knowledge*. In J.T. Guthrie (ed), *Comprehension and Teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77-117.
- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll Bacon, K., Phillips, B.M., and Cantor, B.G. (2002) Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 65–92.
- Anthony, J. and Lonigan, C. (2004) The nature of phonological awareness: Converging evidence from four Studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- Apter, A., Paasche-Orlow, M., Remillard, J., Bennett, I., Ben-Joseph, E., Batista, R., Hyde, J., and Rudd, R. (2008) Numeracy and communication with patients: They are counting on us. *Journal of General Internal Medicine*, 23 (12), 2117-2124.
- Arafat, N. (2017) 'I wish I could speak the same language'. Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds 30 August – 1 September.
- Auerbach, E. (1992) *Making meaning making change*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Auerbach, E. and Wallerstein, N. (2005) Problem-posing at work: *English for Action*. Edmonton: Grassroots Press.

- August, D., and Shanahan, T. (eds) (2006) *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Azevedo, F.A.C., Carvalho, L.R.B., Grinberg, L.T., Farfel, J.M., Ferretti, R.E.L., Leite, R.E.P., Filho, W.J., Lent, R., and Herculano-Houzel, S. (2009) Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology* 513 (5), 532–541.
- Bailey, N. Madden, C. and Krashen, S. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.
- Baker, C. and Wright, W.E. (2017) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamford, J. and Day, R. R. (2004) *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University.
- Bardovi-Harlig, K. and Stringer, D. (2017) Unconventional expressions. Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research* 33, 61-90.
- Barton, D., and Hamilton, M. (1998) *Local literacies reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Bassetti, B. (2009) Orthographic input and second language phonology. In T. Piske and M. Young-Scholten (eds), *Input matters in SLA* (pp.191-206). Bristol, Buffalo, Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Bayram, F. Prada, J., Pascual y Cabo, D., and Rothman, J. (2017) Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? In P.P. Trifonas and T. Aravossitas (eds), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 187-206). Berlin: Springer International Publishing.
- Becker, A., N. Dittmar, M. Gutmann, W. Klein, B-O. Rieck, G. Senft, I. Senft, W. Steckner and E. Thielicke. (1977) *Heidelberger Forschungsprojekt “Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienischer Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Beihefte 2. Osnabrück.
- Ben-Dror, I., Bentin, S., and Frost, R. (1995) Semantic, phonologic and morphologic skills in reading-disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly* 30, 876-893
- Berko, J. (1958) The child’s learning of English morphology. *Word* 14: 150–177.
- Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C. (2013) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Bialystok, E. (2015) Bilingualism and the development of executive functions: The role of attention. *Child Development Perspective* 9, 117-121.
- Bialystok, E. (2007) Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3), 210-223.
- Bialystok, E. (1986) Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24, 560–567.
- Bialystok, E. and Hakuta, K. (1999) Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, David Birdsong (ed), 161–181. London: Lawrence Erlbaum.

- Bialystok, E. and Barac, R. (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122, 67–73.
- Bialystok, E. and Martin, M. (2004) Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sorting task. *Developmental Science* 7, 325–339.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., and Gollan, T. H. (2009) Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10, 89–129.
- Bialystok, E. and Craik, F. I. M. (2010) Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science* 19 (1), 19-23.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., and Yang, S. (2010) [Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children](#). *Bilingualism: Language and Cognition* 13, 525-531.
- Bialystok, E., Luk, G., and Kwan, E. (2005) Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among language and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 9 (1), 17–42.
- Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K. and Tarone, E. (2006) Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40: 665–689.
- Bigelow, M., and Vinogradov, P. (2011) Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 120-136.
- Bley-Vroman, R. (1990) The logical problem of language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- Bliss, H. (2006). L2 acquisition of inflectional morphology: Phonological and morphological transfer effects. In M. Grantham O'Brien, C. Shea and J. Archibald (eds.), *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. Pp. 1-8.
- Bloom, L. (2000) *Pushing the Limits on Theories of Word Learning*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Bosch, L. and Sebastián-Gallés, N. (2003) Simultaneous bilingualism and the perception of a language specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech* 46, 217-243.
- Brady, S., Shankweiler, D. (1991) *Phonological processes in literacy*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brandt, D. (2009) Writing over reading: new directions in mass literacy. In M. Boynham and M. Prinsloo (eds) *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave MacMillan, 54 - 74.
- Britio, N. and Barr, R. (2012) Influence of bilingualism on memory generalization during infancy. *Developmental Science* 15, 812-816.
- Brodkey, D., and Shore, H. (1976) Student personality and success in an English language program. *Language Learning* (26), 153-159.
- Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckwalter, J. K. and Gloria Lo, Y-H. (2002) Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), 269–293.
- Burtoff, M. (1985) *Haitian Creole literacy evaluation study. Final Report*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Burt, M., Peyton, J.K., and Schaezel, K. (2008) *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Retrieved from: Online document <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html>
- Butterworth, G. and Hatch, E. (1978) A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax. In E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Calderon, M.E. and Soto, I.M. (2016) *Vocabulary in Context*. California: Corwin Publishing.
- Calvo, A. and Bialystok, E. (2014) Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130, 278–288.

- Cancino, H., Rosansky, E. J. and Schumann, J. H. (1975). The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers. *TESOL Quarterly* 9 (4): 421–430.
- Carder, M. (2013) English language teaching in International school: The change in students' language from 'English only' to 'linguistically diverse'. In R. Pearce (ed.) *International Education and School: Moving Beyond the first 40 Years*. London: Bloomsbury Publishing.
- Carey, S. (1978) *The Child as a Word Learner*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cassany, D., Sanz, G. and Luna Sanjuán, M. (1998) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky E. and Schumann, J. H. (1975) *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. Canadian Language Benchmarks: English as a second language for adults. (2012) Ottawa, Canada: Author. Online document <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>
- CHILDES <http://talkbank.org/access/SLABank/>
- CHILDES <http://chilides.talkbank.org/access/>
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. *Janua Linguarum* 4. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. (pp. 32-75). London: Longman.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- Chomsky, N. (2011) Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development* 7, 263–78.
- Chui, H. L., Liu, Y. and B.C.N. Mak, B.C.N. (2014) Code-switching for newcomers and veterans: a mutually-constructed discourse strategy for workplace socialization and identification. *International Journal of Applied Linguistics* 26, 25–51.
- Clahsen, H. (1991). Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition*. 1: 361–391.
- Clahsen, H., Bartke, S. and Göllner, S. (1997) Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10, 151–171.
- Clahsen, H., Meisel, J. and Pienemann, M. (1983) *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H., and Muysken, P. (1986) The availability of Universal Grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93–119.
- Clahsen, H., and Muysken, P. (1989) The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29.
- Clark, E. V. (1974) Performing without competence. *Journal of Child Language* 1:1-10.
- Clark, E. V. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In R. L. Schiefelbusch and L. L. Lloyd (Eds.), *Language Perspectives: Acquisition, Retardation, and Intervention*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Clark, M. C. (1993). *Transformational Learning*. Toronto: Wiley Periodicals Inc.
- Clyne, M. (1987) Constraints on code-switching. How universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.
- Collier, V.P. and Thomas, W.P. (2007) Predicting second language academic success in English using the prism model. In J. Cummins and C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Education* (pp. 333-348). Norwell: Springer.

- Coltheart, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed), *Strategies of information processing*. (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. 2001.  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Condelli, L., Cronen, S., Bos, J., Tseng, F. and Altuna, J. (2010) *The impact of a reading intervention for low-educated adult ESL learners*. Alexandria, VA: U.S. Department of Education, National Center for Education, Evaluation, and Regional Assistance. Institute of Education Sciences.
- Condelli, L., Spruck Wrigley, H., Yoo, K., Sebring, M. and Cronen, S. (2003) *What works for adult ESL literacy students*. Volume II. Final Report. Washington, DC: American Institutes for Research and Aguirre International.
- Conti-Ramsden, G. and Hesketh, A. (2003) Risk markers for SLI: A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 38, 251–263.
- Cook, V. (1997) The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 279-299). New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Cooke, M. and Simpson, J. (2008) *ESOL: A critical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New London Group. London: Routledge.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- Costa, A. and Sebastian-Galles, N. (2014) How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews: Neuroscience* 15 (5), 336-345.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment*. Cambridge: CUP.
- Cox, M. (2005) L2 English morpheme acquisition order: The lack of consensus examined from a case study of four L1 Chinese Pre-School Boys. *Working Papers in Educational Linguistics* 20 (2), 59–78.
- Craik, F.I.M. and Lockhard, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11, 671-684.
- Crain, S. (1993) Language acquisition in the absence of experience. In P. Bloom (ed) *Language Acquisition: Core Readings* (pp. 364-409). London: Harvester Wheatsheaf.
- Crandall, J.A., and Peyton, J. K. (1993) *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED364127>
- Creese, M. (2016) On the assessment of English and math skills levels of prisoners in England. *London Review of Education* 14: 13 - 30.
- Crossley, S. A., Allen, D., and McNamara, D. S. (2012) Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research* 16, 89–108
- Cromdal, J. (1999) Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 20, 1–20.
- Croydon, A. (2005) *Making it real: Teaching pre-literate adult refugee students*. Tacoma, WA: Department of Health and Social Services. Online document <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Crystal, D., Fletcher, P. and Garman, M. (1976) *The Grammatical Analysis of Language Disability: A Procedure for Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Cucchiari, C., Ganzeboom, M., Doremalen, J., Strik, H. (2015) "Becoming literate while learning a second language – practicing reading aloud", In *SLaTE-2015*, 77-82.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222–251.
- Cummins, J. (2005) A proposal for action: Strategies for recognizing language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, 585–591.
- Curtiss, (1977) *The Case of Genie, A Modern Day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- Dalderop, K., Janssen-van Dielen, A-M., and Stockmann, W. (2008) Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings*. Antwerp, Netherlands: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z. and Theodos, V. (1997) Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraint. *Child Language* 24, 3-24.
- DeCapua, A., and Marshall, H.W. (2015) [Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class](#). In M. Santos and A. Whiteside (eds). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
- DeCasper A. J. and Fifer, W. P. (1980) Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science* 208, 1174–1176.
- DeFrancis, J. (1996) How efficient is the Chinese writing system? *Visible Language*, 30:6 - 44.
- De Houwer, A. (1990) *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2005) Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. Kroll and A. De Groot (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 30-48). Oxford: Oxford University Press.
- Del Percio, A. (2016) The governmentality of migration: Intercultural communication and the politics of (Dis) placement. *Language and Communication* 51, 87–98.
- Del Percio, A. (2017) Engineering commodifiable workers: language, migration and the governmentality of the self. *Language Policy*. doi.org/10.1007/s10993-017-9436-4
- De Villiers, J. and de Villiers, P. (1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 267–278.
- Demir-Vegter, S., Aarts, R., and Kurvers, J. (2014) Lexical richness in maternal input and vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Psycholinguistic Research* (43) 2, 149-165.
- Deuchar, M. and Quay, S. (2000) *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DfES/Department for Education and Skills. (2001) United Kingdom.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., and Peterson, J. B. (2009) On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal* 21 (1), 24-29
- Dolch, E.W. (1948) *Problems in reading*. Champaign, IL: Garrard.
- Döpke, S. (2000) Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 3:209-226.

- Doyé, P., (2004) Intercomprehension. Rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1/2004, 4-7.
- Dubin, F., and Olshtain, E. (1977) *Facilitating language learning: A guidebook for the ESL/EFL teacher*. New York, NY: McGraw Hill.
- Dufva, H., Suni, M. Aro, M., and Salo, O-P. (2011) Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5: 109-124.
- Dulay, H. and M. Burt. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23:245–258.
- Dulay, H. and Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37–53.
- Dulay, H.C. and Burt, M.K. (1974) Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 129-36.
- Duncan, S. (2014) *Reading for pleasure and reading circles for adult emergent readers*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- DuPlessis, J., Solin, D., Travis, L. and L. White, L. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3: 56–75.
- Durgunoğlu, A.Y., and Öney, B. (1999) A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 11, 281-299.
- DuPlessis, J., D. Solin, L. Travis and L. White. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56–75.
- Dworin, J. (2003) Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of a bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education* 2, 171-186.
- Ecalte, J., Magnan, A., and Biot-Chevrier, C. (2008) Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5 (3), 303-325.
- Edwards, J. (2013) Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C (eds) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 5-25). Oxford: Wiley/Blackwell.
- Ehri, L. C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough and L. C. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elley, W. B., and Mangubhai, F. (1983) The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19, 53-67.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (ed.) (1990) *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Elmeroth, E. (2003) From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.
- Eskildsen, S. W. (2009) Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (1), 335–357.  
[doi.org/10.1093/applin/amn037](https://doi.org/10.1093/applin/amn037)
- Faretta-Stutenberg, M. and Morgan-Short, K. (2018) The interplay of individual differences and context of learning in behavioural and neurocognitive second language development. *Second Language Research* 34, 67-102.
- Farrelly, R. (2013) Converging perspectives in the LESLLA context. In T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, and M. Martin (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 8th symposium* (pp. 25-45). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.

- Feldmeier, A. (2015) Encouraging learner autonomy: Working with portfolios, learning agreements and individualized materials. In I. van de Craats and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Felix, S. (1985) More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1: 47–72.
- Filimban, E. (2018) *The Effectiveness of a Computer Software Programme for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate Adult Learners of English* (Doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle, United Kingdom.
- Finnish National Board of Education (2012) National curriculum of integration training for adult immigrants. Publications 2012:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education (2014) National core curriculum for basic education 2014. Publications 2014:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fish, B., Knell, E., and Buchanan, H. (2007) Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *TESOL Adult Interest Section Electronic Newsletter*.
- Fishman, J. (2004) Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 406-436). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Flege, J. E. (2003) Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer and N. Schiller (eds) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities* (pp. 319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Flege, J. E. (1999) Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (ed) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.101-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flubacher, M., Coray, R., and Duchêne, A. (2017) *Language investment and employability*. London: Palgrave Pivot.
- Fodor, J. A. (1983) *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Freire, P. (1970/1993) *Pedagogy of the oppressed*. (Ramos, trans.) New York: Continuum.
- Fries, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia* 32, 301-330.
- Fromkin, V., S. Krashen, S. Curtiss, D. Rigler and M. Rigler (1974) The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the 'Critical Period'. *Brain and Language* 1, 81–107.
- Gafaranga, J. (2007) *Talk in Two Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gairns, R. and Redman, S. (2004) *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gardner-Chloros, P. (2013) Code-switching can be a barometer of language shift: French and Alsatian dialect: Language in Alsace 30 years on. *International Journal of Sociolinguistics* 224, 143-177.
- Gardner, R., and Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. and C. Madden. (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.



- Geçkin, V. and Haznedar, B. (2008) The morphology/syntax interface in child L2 acquisition: Evidence from verbal morphology. In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective* (pp. 237-267). Amsterdam: John Benjamins.
- Gee, J. P. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.
- Gee, J.P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gelb, I. (1963) *A study of writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Genesee, F. (2015) Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology* 56, 6-15.
- Genesee, F., Nicoladis, E., and Paradis, J. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22, 611-632.
- Gentner, D. and Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity and early word learning*. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gentner, D. and Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity and early word learning*. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gervain J. and Mehler J. (2010) Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology* 61,191–218.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, London: Guilford Publications.
- Glück, C.W. (1999) Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1-27.
- Glück, C.W. (2003) Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer, 178-184.
- Glück, C.W. (2007) *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. (WWT 6-10). München: Elsevier.
- Glushko, R. J. (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 5 (4), 674.
- Goetz, J. P. (2003) The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (1), 1-15.
- Goldberg, A. E. (2007) *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J., and R. deKeyser. (2001) Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51:1–50.
- Gollan, T. H. and Acenas, L. A. (2004) What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 30, 246–269.
- Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K. (2000) Word learning: Icon, index, or symbol? In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 3-18.
- Gombert, J. É. (1992) *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goody, J. (ed). (1968) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goswami, U., and Bryant, P. (1990) *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1992) Rhyme awareness in reading and spelling. In Gough, Ehri and Treiman (eds), *Reading acquisition*. New Jersey: Earlbaum.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002) *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Graff, G. (1993) *Beyond the culture wars*. New York: Norton.
- Graham, W. G. (1987) *Beyond the Written Word. Oral Aspects of Scripture in the History of Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.F., August, D. and Mancilla-Martinez, J. (2013) *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Grabe, W. and Kaplan, R. B. (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2011) *Teaching and researching reading*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education.
- Green, D. W. (1998) Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Gregg, K. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 50-81) London: Academic Press.
- Grosjean, F. (1998) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 131–149.
- Grosjean, F. (2004) Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In T. K. Bhatia and W.C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp.32-63). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutek, G. L. (1995) *A History of the Western Educational Experience*. 2<sup>nd</sup> ed. Prospect Heights: Waveland Press.
- Haberzettl, S. (2003) 'Tinkering' with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In C. Dimroth and M. Starren (eds) *Information structure and the dynamics of language acquisition*. (pp. 45–64). Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1994) *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Hamid, S. (2011) *Language Use and Identity: The Sylheti Bangladeshis in Leeds*. Frankfurt: Peter Lang.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., and Vettenranta, J. (2014) *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Hartel, A., Lowry, B., and Hendon, W. (2006) *Sam and Pat 1: Beginning reading and writing*. Boston: Thomson Heinle.
- Hansen, M.B., and Markman, E.M. (2009) Children's use of mutual exclusivity to learn labels for parts of objects. *Developmental Psychology*, 1651-1664.
- Haudeck, H. (2008) *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hausmann, F.J. (1993) Was ist eigentlich Wortschatz? In W. Börner and K. Vogel (eds), *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag, 2-21.
- Hawkins, R. (2001) *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Malden, MA: Blackwell.

- Hawkins, R. and Chan, Y.-H. C. (1997) The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'Failed Functional Features Hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.
- Hawkins, R. and Liszka, S. (2003) Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. In A. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken and R. Towell (eds) *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haznedar, B. (1997) *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child*. Unpublished Ph.D., University of Durham.
- Haznedar, B. (1997) L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence. In E. Hughes, M. Hughes and A. Greenhill (eds) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development 21* (pp. 245-256). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haznedar, B. (2010) Transfer at the syntax-pragmatics interface: Pronominal subjects in bilingual Turkish. *Second Language Research* 26, 355-378.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hempenstall, K. (2005) The whole-language-phonics controversy: A historical perspective. *Australian Journal of Learning Disabilities* 10 (3 and 4), 19-33.
- Held, R., Birch, E. E. and Gwiazda, J. (1980) Stereoacuity of human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 77, 5572-5574.
- Herschensohn, J. (2007) *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyde, A. (1979) The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. *TESOL Quarterly* (13) 3, 429-429.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2:33-52.
- Hill, D. (2008) Graded readers in English. *ELT Journal* 62,184-204.
- Hinton, L. (2001) Language Planning. In L. Hinton and K. Hale (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, (pp. 3-18). San Diego: Academic Print.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. and Hollich, G. (2000) An emergentist coalition model for word learning: Mapping words to objects is a product of the interaction of multiple cues. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. (pp. 136-164). Oxford: Oxford University Press
- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hussien, A. M. (2014) The effect of learning English (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. *International Education Studies* 7 (3), 88-99.
- Hüttig, F. (2015) Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 115-127). Nijmegen: Center for Language Studies.
- <https://www.soas.ac.uk/linguistics/research/research-clusters/documentation-and-description-of-endangered-languages.html>.
- <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network/>.
- <http://www.american.edu/cas/education/bilingual/Community-Based-Heritage-Language-Schools-Conference.cfm>.
- Ingram, D. (1989) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Intke-Hernandéz, M. (2015) Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5 (2), 75-82.
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janssen, A-M., Stockman, W. and Dalderop, K. (2009) Literacy: Assessing progress. In I. van

- de Craats and J. Kurvers (eds.) *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Fourth Symposium*. (pp. 85-96) Utrecht: LOT.
- Jessner, U. (2009) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jones, M.C. (ed) (2015) *Policy and Planning for Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julien, M., van Hout, R. and van de Craats I. (2015) Meaning and function of dummy auxiliaries in adult acquisition of Dutch as an additional language. *Second Language Research* 32: 49-73.
- Kagan, O., Carreira, M., and Chik, C. (2017) *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York, NY: Routledge.
- Kahoul, W., Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2018) The mystery of the missing inflections. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters
- Kaminski, J., Call, J., and Fischer, J. (2004) Word learning in a domestic dog: evidence for "fast mapping". *Science*, 1682-1683.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C., and Cuckle, P. (1996) Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition* 58 (2), 197-219.
- Katz, L., and Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology* 94, 67-84.
- Kibbee, D. A. (1991) *For to speke Frenche trewely: The French Language in England, 1000-1600: Its Status, Description and Instruction*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, E. C., Stoynezhka, I., Adams, K., Pugach, Y., Solt, S. and Rose, T. (2004) Past tense affixation in L2 English. In A. Brugos, L. Micciulla and C. E. Smith (eds), *Proceedings Supplement of the 28<sup>th</sup> Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*. (pp. 553–564). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Klein, W. and Dittmar, N. (1979) *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, W., and Perdue, C. (eds) (1992) *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W., and Perdue, C. (1997) The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13, 301–347.
- Knapp-Potthoff, A. (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In W. Edmondson and J. House (eds), *Themenschwerpunkt: Language Awareness*. (pp. 9-23) FLuL 26, Tübingen: Narr.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. and Zehler, A. M. (2008) *Learning to Read Across Languages: Crosslinguistic Relationships in First and Second Language Literacy Development*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Kohnert, K. (2004) Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish–English Speakers* (pp. 53-76). Baltimore, MD: Brookes.
- Koretz, D. (2008). *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kovacs, A.M. (2009) Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12 (1), 48-54.
- Kovacs, A. M. (2015) Cognitive adaptations induced by a multi-language input in early development. *Current Opinion in Neurobiology* 35, 80-86.

- Krashen, S. (1973) Lateralization, language learning and the Critical Period: Some new evidence. *Language Learning* 23: 63-74.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440–64.
- Krashen, S. D. (1993) The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review* 50 (1), 72-82.
- Krashen, S. (1998) Comprehensible output? *System* 26 (2), 175–182.
- Krashen, S. (2004) *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kurhila, S. (2006) *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurvers, J. (2007) Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. In N. Faux (ed), *Low educated second language and literacy acquisition: Research, policy and practice*. (pp. 23-44). Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Kurvers, J., W. Stockmann and I. van de Craats. (2010) Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. In T. Wall and M. Leong (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition* (pp. 47-62). Calgary: Bow Valley College.
- Kurvers, J. (2015) Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7: 58-78.
- Labov, W., and Waletzky, J. (1997) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4), 3-38.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahikainen, A. R. Mälkiä, T. and Repo, K. (2017) Introduction: media and family interaction. In A. R. Lahikainen, T. Mälkiä, and K. Repo (eds) *Media, family interaction, and the digitalization of childhood*. (pp. 1–30). Cheltenham: Edgar Elgar.
- Lankshear, C., and Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Länstyrelsen Östergötland 2016. Kartläggning föredrarstöd – slutredovisning. Rapport 2016:06. Linköping: Länstyrelsen Östergötland.
- Lardiere, D. (2003) Second language knowledge of [+/-past] vs. [+/-finite]. In J. Liceras, H. Goodluck and H. Zobl (eds) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Laymon, L. (2013) *Extensive reading in low-level ESL: Can it be done?* Unpublished ms., San Francisco State University.
- Lee, S-K. (2009) Topic congruence and topic of interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language* 21, 159–178.
- Leikin, M., Schwartz, M. and Share, D. L. (2010) General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing* 23: 269–292.
- Lenneberg (1967) *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leonard, L.B. (2000) Specific language impairment across languages. In D. V. M. Bishop, and L. B. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (pp. 99-113). Hove: Psychology Press.
- Leonard, L. B. (1998) Language learnability and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 10, 179-202.
- Levelt W, J. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., and Carter, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18 (2), 201-212.
- Lightbown, P. M. (1985) Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173–189.
- Lightbown, P. and N. Spada. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P.P. (2011) *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Knopf Doubleday.
- Lilja, N. (2010) *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa* [Other-initiated repair sequences in Finnish second language interactions]. Jyväskylä Studies in Humanities 309. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lilja, N. and Piirainen-Marsh, A. (2018) Connecting the language classroom and *the wild*. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 1 – 31  
[doi.org/10.1093/applin/amx045](https://doi.org/10.1093/applin/amx045)
- Linell, P. (2005) *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Abingdon: Routledge.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia. *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 413-468) San Diego: Academic Press.
- MacIntyre, P., and Gardner, R. (1991) Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41, 85-117.
- Malessa, E., and Filimban, E. (2017) Exploring what Log Files Can Reveal about LESLLA Learners' Behaviour in an Online CALL Environment. In M. Sosinski (ed), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente / Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice*. (pp. 149-159). Granada: Universidad de Granada.
- Marcel, A. J. (1980) Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. *Attention and Performance*, 8.
- Mar, R. A. and Oatley, K. (2008) The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3 (3), 173–192
- Marinis, T. and Cunnings, I.  
(2018) Using psycholinguistic techniques in a second language teaching setting. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Markman, E. (1989) *Categorization in children: Problems of induction*. Cambridge MA: MIT Press, Bradford Books.
- Markman, E.M. and Hutchinson, J.E. (1984) Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic vs thematic relations. *Cognitive Psychology* 16, 1-27.
- Marsden, H., Whong, M. and Gil, K-H. (2017). What's in the textbook and what's in the mind: polarity item 'any' in learner English. *Studies in Second Language Acquisition* 40: 91-118.
- Marsh, G., Friedman, M., Desberg, P., and Saterdahl, K. (1981) Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In *Intelligence and learning* (pp. 363-367). Boston, MA: Springer.
- Martinez, R. and Murphy V.A. (2011) Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly* 45: 267-290.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., and Ehri, L. C. (1984) Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading behavior* 16 (4), 257-271.

- McCarter, S. and Jakes, P. (2009) *Uncovering EAP*. London: Macmillan Education.
- Mehler J., Jusczyk P. W., Lambertz G., Halsted N., Bertoncini J. and Amiel-Tison C. (1988) A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29, 143–178.
- Meisel, J.M. (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition* (pp. 55-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J., Clahsen, H. and Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.
- Merriam, S., Caffarella, R., and Baumgartner, L. (2007) *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Mervis, C.B. and Bertrand, J. (1994) Acquisition of the novel name - nameless category (N3C) principle. *Child Development*, 1646-1662.
- Mißler, B. (1999) Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. In B. Hufeisen and B. Lindemann (eds), *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Michael, E.B. and Gollan, T.H. (2005) Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J.F. Kroll and A.M.B. de Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 389-407). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, M. and King, K. P. (2009) Introduction. In M. Miller, and K. P. King (eds), *Empowering women through literacy: Views from experience*. (pp. xi–xviii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ministry of Education and Culture. (2017) *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*.  
[http://www.oph.fi/download/184339\\_Aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/184339_Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)
- Miyake, A., and Friedman, N. P. (2012) The nature and organization of individual differences in Executive Functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21, 8–14.
- Möller, R. (2014) Sieb Kognaten. In B. Hufeisen and N. Marx (eds), *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Montessori, M. (1964) *The Montessori Method*, (George, Trans.). Oxford, England: Bentley
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., and Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition* 7 (4), 323-331.
- Montrul, S. (2010) Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 3-23.
- Montrul, S. (2008) *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2002) Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, 39–68.
- Montrul, S., Foote, R., and Perpiñán, S. (2008) Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning* 58, 503–553.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., and Kolinsky, R. (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis?. *Cognitive Neuropsychology* 5 (3), 347-352.
- Murphy, B. M. Z. (1987) Bad books in easy English. *Modern English Teacher* 14 (3), 22-23.
- Myles, F., Hooper, J. and Mitchell, R. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49–80.



- Myles, F. (2004) From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102, 139-168.
- Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivation for Code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Nanez Sr., J. E. (2010) Bilingualism and cognitive processing in young children. In E. E. García and E. C. Frede (eds) *Young English Language Learners: Current research and Emerging Directions for Practice and Policy* (pp. 80-99). New York: Teachers College Press.
- Nessel, D., and Dixon, C. (2008) *Using the Language Experience Approach with English language learners: Strategies for engaging students and developing literacy*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.
- Neuman, S. B., and Celano, D. (2001) Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly* 36 (1), 8-26.
- Newport, E., Gleitman, L.R. and Gleitman, H. (1977) Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. Snow and C. A. Ferguson (eds) *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 109-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E. (2001) Finding first words in the input. In J. Cenoz and F. Genesee (eds) *Trends in Bilingual Acquisition* (pp.131-147). Amsterdam: John Benjamins.
- Nirenberg, S., and Raskin, V. (2004) *Ontological Semantics (Language, Speech, and Communication)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Nowinski, W. L. (2011) Introduction to Brain Anatomy. In K. Miller (ed) *Biomechanics of the Brain*, (pp.1-37) New York: Springer-Verlag.
- Nuwenhoud, A. (2015) The red book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 217-223). Nijmegen: Center for Language Studies.
- OASIS project [https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis\(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba).html)
- OECD (2000) Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. Paris: OECD Publication service.
- OECD (2013) What do immigrant students tell us about the quality of education systems? PISA in focus 33. [dx.doi.org/10.1787/22260919](https://doi.org/10.1787/22260919)
- OECD Family Database [www.oecd.org/OECD](http://www.oecd.org/OECD) education report
- Ohta, A. S. (2013) Sociocultural theory and the zone of proximal development. In J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds). *Cambridge handbook of second language acquisition*. (pp. 648-669). Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139051729.037
- O'Grady, W. (2005) *Syntactic Carpentry: An Emergentist Approach to Syntax*. London: Erlbaum.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paradis, J. and Crago, M. (2001) The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an Extended Optional Default account. *Language Acquisition* 9, 269-300.
- Paradis, J. and Genesee, F. (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1-25.



- Paradis, J., Genesee, F. and Crago, M. (2011) (eds) *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Paradis, J. and Navarro, S. (2003) Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 1–23.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Patterson, J. L. and Pearson, B. Z. (2004) Bilingual lexical development: Influences, contexts and processes. In B. A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp.77-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Paulesu, E., Demonet, J-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Firth, C.D., and Firth, U. (2001) Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science* 291, 2165-2167.
- Peal, E., and Lambert, W. E. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), 1-23.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., and Oller, D. K. (1997) The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* 18, 41-58.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. and Oller, D. K. (1993) Lexical development in bilingual infants and toddlers. *Language Learning* 43, 93–120.
- Pelham, S. D. and Abrams, L. (2014) Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 40 (2), 313-325.
- Peña, M., Maki, A., Kovacic, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F. and Mehler, J. (2003) Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, 11702–11705.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism – Language in the City*. London: Routledge.
- Peres Rodrigues, J. H. (1999) “Para umha classificaçom e avaliaçom dos sistemas gráficos: os sistemas gráficos do galego-português e o do espanhol”, *Agália* 57, 103-129.
- Peterson, C., and Nassaji, H. (2016) Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review* (72) 1, 13-39.
- Pettitt, N., and Tarone, E. (2015) Following Roba: What happens when a low-educated multilingual adult learns to read. *Writing Systems Research* 7 (1), 20-38.
- Peyton, J.K., Ranard, D.A., and McGinnis, S. (eds) (2001) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Phillips, C. and L. Ehrenhofer. (2015) The role of language processing in language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 5, 409-453.
- Pienemann, M. (1987) Psychological constraints on the teachability of languages. In C. Pfaff (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. (pp. 143-168) Rowley, MA: Newbury House.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam:Benjamins.
- Pienemann, M. (2001). Rapid profiling. Keynote address. EUROCALL 2001 Conference Report: 1-19.
- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. In C. J. Doughty and M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 679-715) Oxford: Blackwell

- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. London: William Morrow.
- PISA/Programme for International Student Assessment. (2002) *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. New York: OECD.
- Piske, T. and M. Young-Scholten (eds.) (2009) *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pliatsikas, C., Johnstone, T. and Marinis, T. (2014) fMRI evidence for the involvement of the procedural memory system in morphological processing of a second language. *PLoS One* 9: e97298.
- Polinsky, M. (1997) American Russian. Language loss meets language acquisition. In W. Brown, E. Dornisch, N. Kondrashova and D. Zec (eds), *Formal Approaches to Slavic Linguistics* (pp. 370–407). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic.
- Polinsky, M. (2007) Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191–262.
- Polinsky, M. (2008) Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal* 6: 40-71.
- Polinsky, M. (2011) Reanalysis in adult heritage language. New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305– 328.
- Polka, L., Rvachew, S., and Mattock, K. (2007) Experiential influences on speech perception and speech production in infancy. In E. Hoff and M. Shatz (eds) *Blackwell Handbook of Language Development* (pp.153-172). Oxford: Blackwell Publishing.
- Poplack, S. (1980) 'Sometimes I start a sentence in English y termino en español': Toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Pöyhönen, S., Lehtonen, J., Haapakangas, E., and Salih, R. (2017) *Toinen koti*. Finland. Online document <http://www.kiertuenayttamo.fi/esitykset/toinen-koti/>
- Pöyhönen, S., and Simpson, J. (2017) The story of Tailor F: Seeking asylum in the Northern periphery. *Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds, August 30 – September 1*.
- Puco, N. (2007) *Using manipulatives to improve decoding skills*. Caldwell College, ProQuest Dissertations Publishing, 1443179.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. and Soler, M. (2002) Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly* 37: 70-92.
- Pynoos, R.S., Sorenson, S.B., and Steinberg, A.M. (1993) Interpersonal violence and traumatic stress reactions. In L. Goldberger and S. Bresnitz (eds) *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 573-590). New York: The Free Press.
- Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.
- Rastelli, S. (2018) Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research* 34, 103-124.
- Raude, E. and Winsnes, K. (2010) *Learning basic skills while serving time. Reading, writing and numeracy training*. Oslo: Norwegian Agency for Lifelong Learning.
- Rescorla, L. (2005) Age 13 language and reading outcomes in late-talking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48, 459–472.
- Restrepo, M. A. and Guitierrez-Clellen, V. F. (2004) Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children. In B.A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp. 213-234). Baltimore: Brookes.
- Reyes, I. (2006) Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), 267–292.
- Reynolds, A. G. (1991) Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: *The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ricciardelli, L. A. (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research* 21, 301–316.
- Rice, M. L. (2003) A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation. In Y. Levy and J. Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment* (pp. 63-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rice, M. L. and Wexler, K. (1996) Toward tense as a clinical marker of specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39, 1236-1257.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Roberts, L., J. González Alonso, C. Pliatikas and J. Rothman. (2018) Evidence from neurolinguistic methodologies: Can it actually inform linguistic/language acquisition theories and translate into evidence-based applications? *Second Language Research* 34, 125- 143.
- Robinson, P. and N. C. Ellis (eds.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Robson, B. (1982) «Hmong literacy, formal education, and their effects on performance in an ESL class». In B. Downing and O. Douglas (eds), *The Hmong in the West*. (pp. 201-225). Minneapolis: Center for Urban and Regional Affairs, University of Minnesota.
- Rodrigo, V., D. Greenberg, V. Burke, R. Hall, A. Berry, T. Brinck, H. Joseph and M. Oby. (2007) Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language* (19, 106–119). The Third Annual Forum. Durham: Roundtuit
- Rohde, A. (2005) *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Trier: WVT.
- Rohde, A and Tiefenthal, C. (2002) On L2 lexical learning abilities. In P. Burmeister, T. Piske, and A. Rohde (eds) *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rothman, J. (2007) Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11, 359–389.
- Rothman, J. (2008). Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast* 8: 74-106.
- Rothman, J. (2009) Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13: 155–163.
- Rothman, J., Tsimpli, I., and Pascual y Cabo, D. (2016) Formal linguistic approaches to heritage language acquisition: Bridges for pedagogically oriented research. In D. Pascual y Cabo (ed), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 13–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Rubin, J., and Thompson, I. (1994) *How to be a More Successful Language Learner* (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.
- Ruuska, K. (2016) Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review* 7: 353-374.
- Saeed, J. I. (2003) *Semantics*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Sampson, G. (1985) *Writing systems. A linguistic introduction*. Stanford, CA: Stanford University.
- Sandwall, K. (2013) Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborgstudier in nordisk språkvetenskap 20. Gothenburg: University of Gothenburg.

- Saville-Troike, M. (1991) Teaching and Testing for Academic Achievement: The Role of Language Development. *Focus*, Occasional Papers in Bilingual Education, Number 4. *Focus*.
- Scarborough, H. S. (1990) Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics* 11:1-22.
- Schellekens, P. (2007) *The Oxford ESOL handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Schellekens, P.. (2011) *Teaching and testing the language skills of first and second language speakers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- Schmidt, R.W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schwartz, B. D. (1993) On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-163.
- Schwartz, B. D. (1997) On the basis of the Basic Variety. In Peter Jordens (ed), Special Issue: Introducing the Basic Variety. *Second Language Research* 13, 386–403.
- Schwartz, B. D. and Eubank, L. (1996) Introduction: What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research* 12, 1-5.
- Schwartz, B. D., and Sprouse, R. A. (1996) L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40–72.
- Schwartz, B. D., and Tomaselli, A. (1990) Some implications from an analysis of German word order. In W. Abraham, W. Kosmeijer and E. Reuland (eds) *Issues in Germanic Syntax* (pp. 251–274). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schwartz, M., Share, D. L., Leikin, M. and Kozminsky, E. (2007) On the benefits of bi-literacy: just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading and Writing* 21 (9), 905–927.
- Schwarz, R. (2005) Taking a closer look at struggling ESOL learners. *Focus on Basics Connecting Research and Practice* 8 (A), 29-33.
- Schwarz, R. (2008) *Assuring success for non/pre literate ESOL learners*. Unpublished presentation. Retrieved from: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>
- Scott, S. K. and Wise, R. J. S. (2003) Functional imaging and language: A critical guide to methodology and analysis. *Speech Communication* 41, 7–21.
- Seals, C. A., and Peyton, J. K. (2017) Heritage language education: Valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning* 18 (1), 87-101.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Seidenberg, M. S., and McClelland, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review* 96 (4), 523.
- Seliger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In William C. Ritchie (ed) *Second Language Research: Issues and Implications* (pp. 11–19). London: Academic Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3, 209–231.
- Senghas, A., Kita, S. and Özyürek, A. (2004) Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science* 305, 1779–1782.
- Serratrice L and Sorace, A. (2003) Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition. In: Beachley B, Brown A, and Conlin F (eds) *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference On Language Development* (pp. 739–750) Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Serratrice, L., Sorace, A., and Paoli, S. (2004) Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatic interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 183–205.

- Seymour, P. H., Aro, M. and Erskine, J. M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.
- Sharwood Smith, M. (2017) Working with working memory and language. *Second Language Research* 33, 291-297.
- Silva-Corvalán, C. (1994) *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Simpson, J. (2006) Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners. *Linguistics and Education* 17: 40-55.
- Singleton, K. (undated) *Picture stories for adult ESL health literacy*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Online document: [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/Health/healthindex.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/Health/healthindex.html)
- Slabakova, R., White, L. and Brambatti Guzzo, N. (2017) Pronoun interpretation in the second language: Effects of computational complexity. *Frontiers in Psychology* 8: 1236.
- Smyser, H. (2016) *The Goldilocks of variability and complexity: The acquisition of mental orthographic representations in emergent refugee readers*. Tucson: U. of Arizona. [http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu\\_etd\\_14902\\_sip1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu_etd_14902_sip1_m.pdf)
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Höhle. 1978. The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49:1114-1128.
- Sonnenschein, S., and Schmidt, D. (2000) Fostering home and community connections to support children's reading. *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, 264-284.
- Spada, N. and Y. Tomita (2010) Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 263-308.
- Spiegel, M. and H. Sunderland (2006) *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: A Teachers' Guide*. London: Learning Unlimited LLU+.
- Stanovich, K. E. (1992) Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steiner, J. (2003) Aphasie. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 205-218.
- Stockmann, W. (2005) *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.
- Stowe, L.A., Haverkort, M. and Zwarts, F. (2005) Rethinking the neurological basis of language. *Lingua* 115, 997-1042.
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömmer, M. (2017) Mahdollisuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. [A nexus analysis of Finnish language learning in cleaning work.] *Jyväskylän Studies in Humanities*, 336. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stubbs, M. (1987) *An Educational Theory of (Written) Language*. Available online <https://eric.ed.gov/?id=ED346738>
- Strube, S. (2007) Bridging the gap in the LESLLA classroom: A look at scaffolding. In I. van de Craats and R. van Hout (eds) *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA Symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Strube, S. (2014) *Grappling with the oral skill: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.

- Strube, S., van de Craats, I., and van Hout, R. (2009) Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner. In T. Wall, and M. Leong (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. 5th symposium*. Banff, Canada: Bow Valley College.
- Suni, M. (2008) Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. [Second language in interaction. Sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Tammelin-Laine, T. (2014) Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 240. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tammelin-Laine, T. and Martin, M. (2015) The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research* 7: 39-57.
- Tarnanen, M., Junntila, J., and Westinen, E. (2009) Kohti monimediaisia tekstitaitoja: mihin maahanmuuttajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he siihen suhtautuvat?. In J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi and S. Shore (eds), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAN vuosikirja 2009. (pp. 175–191). Jyväskylä: AFinLA.
- Tarone, E., Bigelow, M., and Hansen, K. (2009) *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. (1992) *The Language Experience Approach and adult learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.  
[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/LEA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html)
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Tiefenthal, C. (2009) *Fast mapping im natürlichen Zweitspracherwerb*. Trier: WVT.
- Tomasello, M. (2001) Perceiving intentions and learning words in the second year. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. (pp. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B. (2008) Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C. Frazier Norbury, J.B. Tomblin and D.V. M. Bishop (eds) *Understanding Developmental Language Disorders* (pp.93-114). NewYork: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. and O'Brien, M. (1997) The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language Hearing Research* 40, 1245–1260.
- Treiman, R., and Zukowski, A. (1991) Levels of phonological awareness. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83.
- Trupke-Bastidas, J. (2007) *Phonics/phonemic awareness activities for teaching low-level ESL adults*. Handout of presentation at Minnesota Literacy Council, St. Paul, MN, February 2007.
- Ullman, C. (1997) *Social identity and the adult ESL classroom*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ED 413 795)
- Ullman, M. T. (2001) The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 105–122.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernandez, M.C. and Oller, D.K. (1992) Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development* 63, 1012–1020.
- UNESCO *Learning to live together*. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant>



- UNESCO Institute for Statistics. 2016. *Literacy data release 2016*.  
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx>
- Unsworth, S. (2013) Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition* 20, 74-92.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1994) Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (pp. 265-316). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1996) The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*. 12, 140-76.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2005) The roots of syntax and how they grow: Organic Grammar, the Basic Variety and Processability Theory. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten. *Paths of Development*. (pp. 77-106). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A., and Young-Scholten, M. (2007) The role of literacy in the development of morphosyntax from an Organic Grammar perspective. In N. Faux (ed.) *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Second Annual LESLLA Workshop*. (pp. 123-148) Virginia Commonwealth University: Literacy Institute.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2011) *The Acquisition of German: Introducing Organic Grammar*. Berlin: de Gruyter.
- Vainikka, A., Young-Scholten, M., Ijuin, C. and Jarad, S. (2017) Literacy in the development of L2 morphosyntax. *Proceedings of the 12<sup>th</sup> LESLLA symposium*, Granada.
- Valdés, G. (2001) Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Donald A. R. and S. McGinnis (eds) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2000) Introduction. Spanish for native speakers. Vol.1. *AATSP Professional Development Series Handbook for teachers K-16* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R., and Pérez, W. (2006) *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Van de Craats, I. and van Hout, R. (2010) Dummy auxiliaries in the L2 acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research* 26: 473–500.
- Van Patten, B., Williams, J., Rott, S., and Overstreet, M. (eds) (2004) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Vermeersch, L., Drijkoningen, J., Vienne, M., and Vandenbroucke, A. (2008) Assessing adult literacy: The aim, use and benefits of standardized screening tools. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings* (pp. 121-131). Antwerp, Netherlands: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Vigouroux, C. (2017) Rethinking (Un) skilled migrants: Whose skills, what skills, for what and for whom? In S. Canagarajah (ed), *The Routledge handbook on language and migration*. (pp. 312–329). New York: Routledge.
- Vinogradov, P. (2008) “Maestra! The letters speak”: Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal* (25) 1 - 12. Retrieved from:  
[www.minnewitesoljournal.org](http://www.minnewitesoljournal.org)

- Vinogradov, P. (2010) Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics. In Wall T. and Leong M. (eds), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium*, 3–14.
- Vinogradov, P. and A. Liden. (2009) Principled instruction for LESLLA instructors. In I. van de Craats and J. Kurvers. *Low-educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. 4<sup>th</sup> Symposium*. (pp. 133-144). Utrecht: LOT.
- Volterra, V. And Taeschner, T. (1978) The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Von Stutterheim, C. (1984) Der Ausdruck der Temporalität in der Zweitsprache. Unpublished Ph.D., Freie Universität Berlin.
- Von Stutterheim, C. (1987) *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner-Gough, J. (1978) Comparative studies in second language learning. In E. Hatch (ed) *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wagner, J. (2015) Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning". In T. Cadierno and S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. (pp. 75–104) Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wang, M., Park, Y., and Lee, K. R. (2006) Korean-English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 148–158.
- Wang, M., Perfetti, C.A., and Liu, Y. (2005) Chinese-English biliteracy acquisition: Cross-language and writing system transfer. *Cognition* 97: 67-88.
- Wangru, C. (2016) Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. *Journal of Education and Learning* 5 (3), 64 - 71. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wartenburger, I. Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, S.F., Villringer, A. and Perani, D. (2003) Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 37, 159-170.
- Watkins D., Briggs, J., and Remi, M. (1991) Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning? *Instructional Science* 20, 331-339.
- Watson, J.A. (2010) *Interpreting across the abyss: A hermeneutic exploration of initial literacy development by high school English language learners with limited formal schooling*. ProQuest Dissertations and Theses Global. Online document <http://proxy.library.vcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/753937919?accountid=14780>
- Wei, L. (2007) Dimensions of bilingualism. In L. Wei (eds) *The Bilingualism Reader* (pp. 3-24). Oxon: Routledge.
- White, L. (1989) *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wiley, T. W., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S.C., and Liu, N. (eds) (2014) *Handbook of Heritage, Community and Native American languages in the United States: Research, Educational Practice and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Williams, R. (1986) Top ten principles for teaching reading. *ELT journal* 40 (1), 42-45.
- Williams, A., and Chapman, L. (2007) Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low-literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (ed), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum* (pp. 125 - 136). Durham, UK: Roundtuit.
- Williamson, E. (2013) Our Lives Press. Inspiring through the experience of others. National Association of English and Community Language Teaching to Adults News 101: 5.



- Woodward, A. (2000) There is no silver bullet for word learning. Why monolithic accounts miss the mark. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds), *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 174-179.
- World Demographics Profile*. (2018). Index Mundi.  
[https://www.indexmundi.com/world/demographics\\_profile.html](https://www.indexmundi.com/world/demographics_profile.html)
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wright, C., T. Piske and M. Young-Scholten (2018) *Mind Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters*.
- Wrigley, H.S. (1993) *Innovative programs and promising practices in adult ESL literacy*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Literacy Education for Limited-English-Proficient Adults. ED 358748. Online document  
<http://www.ericdigests.org/1993/promising.htm>
- Wrigley, H.S. (2009) Serving low literate immigrant and refugee youth: Challenges and promising practices. In T. Wall and M. Leong (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Conference symposia* (pp. 25-41). Banff, Canada: Bow Valley College.
- Wrigley, H.S. and Guth, G. (1992) *Bringing literacy to life*. Washington, D.C.: Office of Vocational and Adult Education.
- Yaden, D. B., Madrigal, P. and A. Tam. (2003) Access to books and beyond: Creating and learning from a book lending program for Latino families in the inner city. In G. G. Garcia (ed) *English Learners*, 357-386
- Yarbay-Duman, T., Blom, E. and Topbaş, S. (2015) At the intersection of cognition and grammar: Deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 58: 410-421.
- Young-Scholten, M. (2013) Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29, 441-454.
- Young-Scholten, M. (2015) Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research*, 7: 1-3.
- Young-Scholten, M. and C. Ijuin. (2006) How can we best measure adult ESL student progress? In *TESOL Adult Education Interest Section Newsletter*. September Vol 4 Number 2.
- Young-Scholten, M. and Limon, H. (2015) Creating new fiction for low-educated immigrant adults: Leapfrogging to digital. *The International Journal of the Book* 13 (4), 1-9.
- Young-Scholten, M. and Naeb, R. (2010) Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In T. Wall and M. Leong (ed) *Low Educated Adult Second Language and Literacy. Research, Practice and Policy 5th Symposium*. (pp. 80-91). Banff. Calgary: Bow Valley College.
- Young-Scholten, M., and Strom, N. (2006) First-time L2 readers: Is there a critical period? In I. van de Craats, J. Kurvers, and M. Young-Scholten (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium* (pp. 45-68). Utrecht: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Zahedi, Y. and Abdi, M. (2012) The Impact of Imagery Strategy on EFL Learners' Vocabulary Learning. *Procedie - Social and Behavioral Sciences*, 2273-2273.
- Zentella, A. C. (1999) *Growing up Bilingual*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Zobl, H. (1980) Developmental and transfer errors: Their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14: 469-479.



Lifelong  
Learning  
Programme



Erasmus+



Universidad de Granada



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

