

APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO DE REVISIÓN EN CANADÁ Y EE. UU.¹

Juan E. Jiménez *

Isabel O'Shanahan Juan **

SÍNTESIS: El objetivo de esta revisión es dar a conocer la investigación realizada con niños que aprenden a leer y escribir en inglés como segunda lengua, focalizada especialmente en niños hispanohablantes que viven en Canadá y los Estados Unidos, ya que el auge de la inmigración de la población hispana en estos países ha propiciado un interés cada vez mayor de los investigadores por el tema. En este artículo se exponen las principales teorías explicativas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y, al mismo tiempo, se analizan las habilidades que son críticas para tal fin. Llegado a este punto se ha tratado de sintetizar el aporte de la investigación realizada hasta ahora sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua para, finalmente, abordar uno de los temas de mayor debate en este campo de estudio: el referido a las relaciones entre aprendizaje de una segunda lengua y dificultades de aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de encontrar mecanismos de identificación temprana para poder ofrecer servicios de apoyo que permitan prevenir dichos problemas, teniendo en cuenta la elevada proporción de niños de habla no inglesa que presenta dificultades en dicho campo.

Palabras clave: aprender inglés como segunda lengua; niños hispanohablantes; aprender a leer y escribir; procesos cognitivos; aprendizaje de una segunda lengua y dificultades de aprendizaje; revisión de estudios.

179

¹ Algunas partes de este artículo fueron redactadas mientras ambos autores estaban como profesores visitantes en el *Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education* en la *University of British Columbia* de Canadá, con ref. PR2007-0395 y PR2007-0405 respectivamente.

* Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, España.

** Profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Laguna, España.

**APRENDER A LER E A ESCREVER EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:
UM ESTUDO DE REVISÃO NO CANADÁ E NOS EE.UU.**

SÍNTESE: O objetivo desta revisão é dar a conhecer a pesquisa realizada com crianças que aprendem a ler e a escrever em inglês como segunda língua, focalizada especialmente em crianças hispano-falantes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos, já que o auge da imigração da população espanhola nestes países propiciou um interesse cada vez maior por parte dos pesquisadores pelo tema. Neste artigo se expõem as principais teorias explicativas sobre a aprendizagem da leitura e da escritura numa segunda língua e, ao mesmo tempo, analisam-se as habilidades que são críticas para tal fim. Chegadas a este ponto tratou-se de sintetizar a contribuição da pesquisa realizada até agora sobre a aprendizagem da leitura e da escrita numa segunda língua para, finalmente, abordar um dos temas de maior debate neste campo de estudo: o referido às relações entre aprendizagem de uma segunda língua e dificuldades de aprendizagem, fazendo finca pé na importância de se encontrar mecanismos precoces de identificação para poder oferecer serviços de apoio que permitam prevenir estes problemas, tendo em conta a elevada proporção de crianças de fala não inglesa que apresenta dificuldades nesta área.

Palavras-chave: aprender inglês como segunda língua; crianças hispano-falantes; aprender a ler e escrever; processos cognitivos; aprendizagem de uma segunda língua e dificuldades de aprendizagem; revisão de estudos.

180

**LEARNING TO READ AND WRITE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE:
A LITERATURE REVIEW IN CANADA AND THE UNITED STATES**

ABSTRACT: The goal of this paper is to publish the results of a research conducted among kids that learn to read and write in English a second language. This research was focused on Spanish-speaking children that live in Canada and the United States, since the increase in Hispanic immigration in these countries has awakened an increasing interest in the subject.

This article presents the main explanatory theories on learning to read and write in a second language and, at the same time, it analyzes the fundamental skills needed for that purpose.

At this point, we have tried to sum up the contributions made by previous research on learning to read and write in a second language. Then we approach one of the most debated issues in this field of study: the relation between learning a second language and learning problems, with an emphasis on the importance of finding mechanisms of early identification, in order to offer special support that can prevent the before mentioned problems, always bearing in mind the high proportion of non English-speaking children that present problems in this field.

Keywords: English as a Second Language, Spanish-speaking children, learning to read and write, cognitive processes, second language learning and learning problems, literature review

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la investigación sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos hispanos que aprenden el inglés como segunda lengua ha ido acrecentándose en los últimos años, tanto en la sociedad norteamericana como en la canadiense, debido, en gran parte, al proceso inmigratorio. De acuerdo con el *US Department of Education (ED)* y el *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, el 20% de la población mayor de 5 años habla en el hogar una lengua diferente al inglés, y se estima que, aproximadamente en el año 2030, el 40% de la población escolar hablará inglés como segunda lengua (ED y NICHD, 2003). El 43% de los maestros tiene, al menos, un niño que habla una lengua diferente al inglés en sus aulas (ED y NICHD, 2003), y la mayoría de alumnos que aprende inglés como segunda lengua (EII)² (77%) habla el español como primera lengua (Zehler y otros, 2003).

En el caso de Canadá, donde en los últimos setenta años ha llegado una gran cantidad de población inmigrante, existen dos lenguas oficiales reconocidas a nivel federal: inglés y francés. No obstante, cada provincia adopta sus propias políticas educativas y lingüísticas. De las diez provincias que integran el país, Quebec es la única oficialmente francófona; Nueva Brunswick es la única oficialmente bilingüe, y las demás son angloparlantes. En la Columbia Británica se permite a los distritos escolares impartir educación bilingüe a pesar de que el gobierno provincial no destina fondos significativos para programas de esa naturaleza. En las escuelas canadienses los niños inmigrantes que proceden de países que no son de habla inglesa se consideran como EII. Son ubicados, generalmente, en aulas ordinarias y, en muchos casos, reciben instrucción en su propia lengua –instrucción que se ofrece casi siempre fuera del horario escolar durante la semana o los fines de semana (Lipka, Siegel, y Vukovic, 2005 pp. 39-49)– pues esto forma parte de la política multicultural de Canadá. En general, la mayoría de estos niños de padres inmigrantes habla una lengua en casa pero la mayor parte de la instrucción la están recibiendo en la escuela en una segunda lengua o, a veces, hasta en una tercera³. Así, nos podemos encontrar con niños que

² Estudiantes de idioma inglés (EII). En EE. UU se conoce a estos alumnos con la denominación ELLs (*English Language Learners*); en Canadá, ESL (*English as a Second Language*) y en el Reino Unido como EAL (*English as an Additional Language*), sin embargo, la sigla ELLs es la que se emplea con mayor frecuencia en la bibliografía científica publicada en inglés.

³ En lo sucesivo utilizaremos la sigla L1 para referirnos a la lengua materna y L2 para referirnos a la segunda lengua que están aprendiendo.

hablan el inglés como segunda lengua, van a la escuela y son instruidos en inglés, y han estado aprendiendo esta lengua desde el comienzo de su experiencia escolar. Aunque nos encontramos también con niños que comenzaron a recibir la instrucción en inglés mucho después de que hubieran hablado otra lengua por un largo período de tiempo y que habían sido previamente escolarizados en su L1. Por ello, las variables críticas que hay que tener presentes cuando evaluamos las habilidades de lectura y escritura en niños EII son, entre otras, el momento en que se adquiere L2 y el momento de aprendizaje de la lectura y escritura, si ha habido o no instrucción en lectura y escritura en L1, las diferencias y similitudes entre las estructuras sintácticas de ambas lenguas, la naturaleza alfabética del idioma, la regularidad de las correspondencias grafema-fonema, y el solapamiento de vocabulario (Siegel, 2002, pp. 287-302).

Según *Statistics Canada* (2005) este país tiene una mayor proporción de niños EII que los Estados Unidos. Aproximadamente el 18,4% de la población (5,4 millones) ha nacido fuera de Canadá. En EE. UU. en 2002, por ejemplo, el 11,5% (32,5 millones) de la población nació fuera del país (Schmidley, 2003). De los 1,8 millones de inmigrantes que llegaron a Canadá durante la década de 1990, el 17% se encontraba entre los 5 y 16 años. En los EE. UU., un 9,2% tenía una edad inferior a 18 años (Schmidley, 2003). Sin embargo, en lo concerniente a la población hispana el censo realizado en el 2001 no permite discernir con exactitud ni cuántas personas hablan español como lengua materna, ni cuántos inmigrantes de países hispanohablantes viven en Canadá (Carlino, 2006, pp. 1-16). Solo se dispone de los datos del estudio realizado por la Embajada de España (Barrio, 2000), según el cual dentro de la sociedad canadiense, entre 1990 y 2000, la lengua española ha experimentado un notable crecimiento del 300%. De los datos extraídos para el período 1999-2000 se desprende que el español es la sexta lengua extranjera enseñada en el nivel de educación primaria en centros educativos públicos y privados de todo el país, con apenas el 15% de alumnos, elegida luego del italiano, portugués, polaco, árabe y chino. En educación secundaria, en cambio, el español pasa a ocupar el primer lugar como lengua extranjera estudiada (45% de estudiantes) siguiéndole el chino, el alemán, el japonés, el italiano y otras lenguas (Barrio, 2000). Sin embargo, a diferencia de EE. UU., las demandas culturales y lingüísticas de la población hispano-canadiense han tenido muy poco impacto en la política educativa, ya que la comunidad hispana ha sido mucho más pequeña y menos cohesionada que en muchos estados de Norteamérica (Carlino, 2006, pp. 1-16). En definitiva, la enorme

proporción de niños que asiste a las escuelas canadienses con algo o ningún conocimiento de inglés es un auténtico reto educativo para este país. Consecuentemente, dado el alto número de niños EII, es importante saber si su aprendizaje de la lectura y escritura difiere de forma significativa del de aquellos niños que tienen el inglés como lengua materna. De hecho, uno de los principales temas de debate es si aquellos alumnos EII con dificultades para aprender la lengua escrita en inglés las tienen debido a que poseen un conocimiento limitado del inglés o a dificultades de aprendizaje (DA).

2 TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN UNA SEGUNDA LENGUA

En general, las lenguas varían en, al menos, dos dimensiones importantes: la alfabética en oposición a no-alfabética, y dimensión de la predictibilidad de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) (Siegel, 1992, pp. 618-629). Respecto a la primera, nos encontramos con sistemas no alfabéticos de caracteres en lenguas como el chino y una parte del japonés y coreano, y sistemas alfabéticos usados en lenguas como el inglés, español, francés, alemán, etc. La segunda dimensión se refiere a cómo un lector puede ser capaz de descodificar durante la lectura cuando conoce las reglas de CGF, o cuando tiene que codificar los sonidos en grafías. Es decir, hablaríamos de una dimensión de profundidad ortográfica, donde podríamos diferenciar aquellas lenguas con ortografía transparente porque a cada grafema le corresponde siempre el mismo sonido, y lenguas con ortografía opaca porque las reglas de CGF son mucho más complejas debido a la falta de regularidad.

Una vez definidos estos términos, el estudio de la relación entre las habilidades de lectura y escritura entre L1 y L2 ha estado guiado por dos teorías o hipótesis explicativas: la hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) (Cummins, 1979, pp. 222-251) la cual predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua también lo tendrán en una segunda lengua. Asimismo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua. La idea principal de esta teoría es que aprender una segunda lengua no impide el progreso de ambas sino que, además, puede estimular el desarrollo de las dos. Por lo tanto, las dificultades que se puedan tener en una primera lengua también se presentarán en una segunda lengua.

En cambio, la teoría o hipótesis de la dependencia ortográfica (*script-dependent hypothesis*) establece que las habilidades que se adquieren en una lengua pueden estar influenciadas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de CGF (v. gr.: Lindgren, De Renzi y Richman, 1985, pp. 1404-1417). Entonces, los problemas en la lectura y escritura que surjan en una lengua u otra dependerá de las características específicas del sistema ortográfico de la lengua. Así, por ejemplo, mientras que el inglés no tiene una correspondencia directa entre grafema-fonema, otras lenguas como el árabe, español, italiano, y portugués tienen reglas de correspondencia mucho más consistentes. Por consiguiente, esta teoría predice que un niño EII cuya L1 es el árabe podría no experimentar ninguna dificultad en esa lengua, pero en cambio podría experimentar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés L2. Esta hipótesis predice que los déficits que se experimentan en el aprendizaje de una segunda lengua dependerá de la estructura ortográfica de la misma. Por ello, es posible que haya niños que tengan dificultades en una lengua pero no en otra.

3 HABILIDADES CRÍTICAS PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Una de las habilidades críticas que los niños EII deben desarrollar cuando aprenden a leer y escribir en una segunda lengua es la competencia lingüística (*oral language proficiency*). Se refiere a las habilidades de comprensión y expresión oral, y también a conocimientos y dominio de la lengua oral, incluyendo el componente fonológico, vocabulario, morfología, gramática y habilidades pragmáticas. El conocimiento del vocabulario, por ejemplo, es una habilidad crítica que afecta a los procesos de comprensión lectora y, particularmente, a procesos superiores de lenguaje como el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y de estructuras textuales (Chall, 1987, pp. 7-17). Así, por ejemplo, los normolectores pueden tolerar una pequeña proporción de palabras desconocidas cuando leen un texto sin que ello afecte su comprensión debido a que, casi siempre, extraen el significado de aquellas a partir del contexto. Sin embargo, sabemos que si la proporción de palabras desconocidas es muy alta se dificulta la comprensión de lo leído (Carver, 1994, pp. 413-437). En general, la competencia lingüística es una capacidad que en muchos estudios ha sido evaluada a partir de los propios informes o valoraciones de los profesores, procedimiento que no sería el más adecuado para evaluar esta competencia.

Otra de las habilidades que tiene una influencia directa y decisiva sobre la adquisición de la lectura y escritura es el procesamiento fonológico (v. gr.: Stanovich y Siegel, 1994, pp. 24-53). La investigación ha identificado tres componentes principales del procesamiento fonológico: conciencia fonológica (CF) (*phonological awareness*), recodificación fonológica (*phonological recoding*), y memoria fonológica (*phonological memory*). Treiman (1991, pp. 159-189; 1992, pp. 65-106) interpretó la CF como la habilidad para tratar con cualquier unidad fonológica, esto es, sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima), y fonemas. De hecho, se ha encontrado evidencia empírica a favor de la existencia de estos componentes de la CF. Mediante análisis factorial confirmatorio, algunos estudios demostraron la existencia de factores diferenciados que se corresponden de forma independiente con la unidad de fonema, sílaba, y de rima (Høien y otros, 1995, pp. 171-188; Lundberg, Frost y Petersen, 1988, pp. 263-284). Por lo tanto, la CF constituye una entidad heterogénea en la que cabe destacar la existencia de distintos niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. Adoptando esta perspectiva, diversos estudios han demostrado que los niños no acceden a estas unidades lingüísticas con la misma facilidad. Así, por ejemplo, Jiménez (1992, pp. 49-66) ha sugerido que la mayor dificultad para el reconocimiento de los fonemas en niños hispanos que aprenden a leer y escribir se debe a que no constituyen unidades lingüísticas explícitas en la percepción y/o producción del habla del mismo modo que lo son las sílabas o las palabras. Sin embargo, dependiendo de ciertas propiedades fono-articulatorias, los niños son capaces de reconocer algunos fonemas como aquellos cuya pronunciación se puede prolongar (v. gr.: fricativos, vibrantes, etc.) (Jiménez y Haro, 1995, pp. 193-201).

En cuanto a los procesos de memoria, la investigación ha demostrado hasta ahora que la memoria a corto plazo (MCP) (*short-term memory*) y la memoria de trabajo (MT) (*working memory*) se relacionan independientemente con la habilidad para reconocer las palabras y la comprensión lectora (Swanson y Siegel, 2001, pp. 1-48). Tanto la MCP como la MT requieren atención a los estímulos presentados para su recuerdo. No obstante, la diferencia entre ellas es que las tareas de MT demandan manipulación activa de la información presentada mientras se retiene información en la memoria (Baddeley, 1986), y las tareas de MCP requieren solamente recuerdo directo de la información. En este sentido, la MT es importante ya que durante la lectura el lector ha de realizar simultáneamente distintas operaciones, tales como descodificar

las palabras, recordar, y procesar de manera activa lo que ha sido leído (Swanson y Sáez, 2003, pp. 182-198). Durante las primeras etapas de adquisición de la lectura, la MT es crítica para el aprendizaje de las reglas de CGF, ya que cada segmento de la palabra es recordado y mantenido en la memoria mientras el lector descodifica cada parte de la palabra (Siegel, 1993, pp. 63-97). Por otro lado, la MCP tiene influencia en la cantidad de información fonológica que es retenida en la memoria para el recuerdo.

Las habilidades de reconocimiento de palabras (*word-level skills*) incluyen una combinación de habilidades fonológicas y visuales. La descodificación es necesaria y útil cuando nos enfrentamos a palabras poco familiares o algo complejas. Pero también construir un vocabulario visual u ortográfico en la memoria a largo plazo es importante para la lectura de palabras porque contribuye al desarrollo de una lectura fluida y a la comprensión del texto. Por eso, la práctica con materiales adecuados a la edad del alumno trae consigo ganancias en fluidez en el reconocimiento de las palabras (Kame'enui y Simmons, 2001, pp. 203-210).

186

Las habilidades de escritura (*spelling*) se desarrollan paralelamente al proceso de aprendizaje de la lectura. Cuando los niños están aprendiendo las reglas de CGF también aprenden reglas de conversión fonema-grafema (CFG). La investigación con niños monolingües de habla inglesa ha demostrado que la lectura y escritura son procesos que comparten procesos cognitivos y lingüísticos, pero también procesos ortográficos específicos únicos (Berninger y otros, 2002, pp. 39-56; Fitzgerald y Shanahan, 2000, pp. 39-50). Las habilidades fonológicas juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura no solamente en ortografías alfabéticas (v. gr.: Bradley y Bryant, 1983, pp. 419-421; Liberman y otros, 1974, pp. 201-212; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980, pp. 159-173) sino también en ortografías no alfabéticas como el chino (Perfetti, 1999, pp. 167-208).

En definitiva, para la mayoría de niños que se encuentra en el período de la educación primaria las habilidades de reconocimiento de palabras están bien desarrolladas y fluidas, y es donde el objetivo de la instrucción de la lectura cambia de «aprender a leer» a «leer para aprender» (Chall, 1996). Por otra parte, la investigación sobre las DA ha demostrado que sin un dominio de la descodificación, la fluidez se ve comprometida, y si la descodificación y la fluidez no son habilidades que están automatizadas, la habilidad del lector para extraer y construir el

significado del texto de manera efectiva y eficiente se verá seriamente comprometida (Perfetti, 1985).

Por último, la conciencia sintáctica juega también un rol importante en la adquisición de la lectura (Ehri y Wilce, 1980, pp. 371-385). Se define como «la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales» (Gombert, 1992, p. 39). Esta habilidad es crítica para la lectura fluida y eficiente del texto, y requiere hacer predicciones acerca de las palabras que estarían dentro de una secuencia. Los factores sintácticos pueden influir en la lectura de palabras funcionales, como las preposiciones y verbos auxiliares, difíciles de integrar en una red semántica (Siegel, 1992, pp. 618-629). Se han utilizado dos tipos de tareas para evaluar el conocimiento sintáctico, por una parte, las tareas *completar frases mutiladas* (en inglés se conocen como *oral cloze task*) en las que los niños escuchan al experimentador leer frases a las que falta una palabra (v. gr.: Juan ___ a Pedro una carta hace una semana). La tarea consiste en encontrar la palabra (v. gr.: «envió») que permite construir una frase coherente desde el punto de vista sintáctico y semántico. La otra tarea, *syntactic judgment task*, demanda emitir juicios de valoración sintáctico gramatical y consiste en escuchar una serie de frases que están bien construidas desde el punto de vista morfo-sintáctico, y una serie de frases que no lo están. El niño tiene que juzgar si la frase es correcta o no.

4 ESTUDIOS DE REVISIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS E IQUE APRENDEN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

En el año 2006 el *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (NLP)* publicó un reporte titulado *Developing Literacy in Second-Language Learners* (August y Shanahan, 2006), que sintetiza la investigación realizada hasta ahora sobre el desarrollo del lenguaje escrito en niños de habla no inglesa, pero que aprenden a leer y escribir en lengua inglesa. Varios antecedentes motivaron la realización de este informe nacional. Por una parte, la publicación previa del informe del *National Research Council (NRC) Committee sobre Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow y otros, 1998) que aglutinó a una serie de expertos en la investigación sobre los procesos de la lectura y la instrucción. Esta primera iniciativa, que consistió en

revisar la investigación relevante sobre la prevención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, no profundizó en el análisis de cómo se deberían enseñar las habilidades lectoras, o sobre cuáles serían las técnicas o los procedimientos más efectivos, ni tampoco sobre los distintos enfoques para afrontar las diferencias individuales en lectura. Como continuación de esa iniciativa tuvo lugar la constitución de un nuevo grupo de expertos a raíz de la petición del Congreso de los EE. UU. y la Secretaría de Educación dirigida al director del NICHD (2000). De todo ello nació una segunda iniciativa, el *National Reading Panel (NRP)* integrado por un total de catorce expertos cuyo trabajo finalizó en el año 1999. Este nuevo comité no solamente revisó la investigación realizada hasta ese momento en el campo de la lectura y la instrucción, sino que también recabó información de todos aquellos involucrados en esta área: profesores, padres, estudiantes, universidades, expertos en política educativa, científicos, asociaciones, etc. La contribución más relevante de este informe fue la identificación de, al menos, cinco componentes específicos que han de estar presentes en cualquier programa que pretenda instruir a los niños en lectura cuyo primer idioma fuera el inglés. Estos componentes serían el conocimiento y aplicación de las reglas de CGF, conciencia fonológica, la instrucción en el desarrollo de la fluidez lectora mediante lectura oral guiada y mediante lectura silenciosa, el desarrollo de la comprensión, del vocabulario y de las estrategias de comprensión de textos (ver Jiménez y O'Shanahan, 2008, pp. 1-22, para una extrapolación al contexto de la lengua española). No obstante, el NRP no incluyó en la revisión científica realizada los estudios orientados a analizar el desarrollo del lenguaje hablado y de la lectoescritura en aquellos estudiantes que aprenden a leer en inglés, pero para quienes el inglés no fue lengua materna.

En 1999, dos agencias federales estadounidenses solicitaron que se revisara también la bibliografía científica acerca del aprendizaje y la instrucción en niños de habla no inglesa y, especialmente, con énfasis en aquellos niños de habla hispana que aprenden a leer y escribir en inglés. Se constituyó, por tanto, un nuevo panel de expertos, el *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* arriba mencionado, integrado por investigadores de los EE. UU. y Canadá de reconocido prestigio en la investigación sobre lectura, lenguaje, bilingüismo, métodos de investigación y educación. Este nuevo panel de expertos fue fundado por el *Institute of Education Sciences (IES)* con fondos del NICHD. Los principales tópicos revisados fueron el aprendizaje de la lectoescritura en niños de grupos minoritarios; las relaciones

translingüísticas; el contexto sociocultural y el desarrollo del lenguaje escrito; la instrucción y el desarrollo profesional, y la evaluación del estudiante.

En general, los niños de habla hispana que se escolarizan en colegios norteamericanos o canadienses necesitan aprender la lengua oral y escrita de L2, en este caso el inglés, y han de aprenderla con bastante eficiencia si quieren estar al mismo nivel que sus compañeros monolingües. Hoy en día existe una proporción bastante elevada de niños de habla no inglesa que presenta dificultades para aprender a leer y escribir, de ahí la importancia de encontrar mecanismos de identificación temprana para poder ofrecer servicios de apoyo que permitan prevenir futuros problemas de aprendizaje en estas áreas.

La mayor parte de la investigación sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, incluyendo los procesos cognitivos que están involucrados en su adquisición (v. gr.: Adams, 1990; Chall, 1996; Siegel, 1993, pp. 63-97), y los efectos que tienen las dificultades en la lectura sobre el conocimiento y vocabulario de los niños (Stanovich, 1986, pp. 110-131) ha sido llevada a cabo con hablantes de inglés. En cambio, el estudio del aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes EII, así como las variables que influyen en su desarrollo podría contribuir a generar métodos de instrucción de la lectura y escritura basados en la evidencia empírica para estudiantes de grupos lingüísticos minoritarios.

189

La investigación en lengua inglesa ha identificado una serie de procesos cognitivos que es crítica para el desarrollo de la lectura cuando se tiene el inglés como lengua materna: procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria de trabajo (ver para una revisión, Siegel, 1993, pp. 63-97). Sin embargo, poco se sabe respecto a si estos procesos son también críticos cuando se adquiere la lectura y escritura en niños que aprenden el inglés como segunda lengua.

Trataremos de exponer a continuación una síntesis de los hallazgos aportados hasta ahora por el *NLP* en relación con los procesos cognitivos de lectura y escritura a nivel lexical, así como de otros trabajos de revisión que también han tenido como propósito principal revisar la investigación que analizó las dificultades con la lectura y escritura de los niños EII, concentrándose especialmente en EE. UU. (Klingner, Artiles y Méndez Barletta, 2006, pp. 108-128) y en Canadá (Lipka, Siegel y Vukovic, 2005, pp. 39-49).

4.1 ANÁLISIS DE LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE MONOLINGÜES Y EN PROCESOS LÉXICOS

En general, monolingües y estudiantes de idioma inglés parecen alcanzar niveles similares de rendimiento en medidas de procesamiento fonológico y lectura de palabras. El meta-análisis realizado por el NLP, basado en un total de diez estudios, encontró que el rendimiento en lectura de palabras basado en medidas de exactitud (tamaño del efecto = - 0,09, no significativo estadísticamente) era muy similar entre monolingües y EII. La mayor parte de estos estudios fue realizada en diferentes contextos lingüísticos y demográficos (v. gr.: Canadá, Reino Unido, Países Bajos, Estados Unidos) y con muestras de distintas edades, desde preescolar hasta octavo grado, y de distintos niveles de habilidad lectora; los estudios emplearon diseños longitudinales, mientras que otros emplearon un diseño transversal. Los niños EII tenían como lenguas maternas el panyabí, urdu, árabe, italiano, portugués, y también algunas más de distintos contextos lingüísticos del continente asiático. Dos de los estudios revisados examinaron el rendimiento en lectura de palabras de niños turcos que aprendían a leer y recibían instrucción en neerlandés. Sin embargo, otros estudios realizados en EE. UU. han señalado que los niños EII de tercer a cuarto grado de primaria usaron menos estrategias metacognitivas que los niños monolingües (Knight, Padron y Waxman, 1985, pp. 789-792; Padron y Waxman, 1988, pp. 146-150). Además, el *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* (*National Center for Education Statistics [NCES]*, 2003) recientemente ha dado a conocer en una publicación que los niños monolingües aventajan a los niños EII en las áreas de comprensión lectora y producción escrita en los grados 4.º, 8.º y 12.º.

190

Otra línea de trabajo se ha centrado en analizar los errores que cometen los niños EII en la lectura en inglés (Avalos, 2003, pp. 171-205; Geva y Siegel, 2000, pp. 1-30; Miramontes, 1987, pp. 627-632). Así, por ejemplo, Miramontes (1987) analizó los errores en la lectura oral para estudiar similitudes y diferencias entre lectores competentes y niños con DA en su lengua nativa y en inglés y halló que las estrategias que los niños usaban dependía de la lengua que ellos dominaban más. En el estudio de Geva y Siegel (2000, pp. 1-30) se encontró, en primer lugar, que la incidencia de errores en la lectura de vocales fue significativamente mayor en inglés que en hebreo y, en segundo lugar, que los niños que tenían DA en ambas lenguas cometieron muchos más errores en la lectura

de vocales en inglés que en hebreo. También Avalos (2003, pp. 171-205) encontró que los errores reflejaban un conocimiento limitado de la fonética, de los grafemas, de la semántica, sintaxis, y vocabulario y que la competencia lingüística en inglés no fue un buen predictor de la comprensión correcta de los textos en dicho idioma. Estos hallazgos indican que la estructura de la lengua y su sistema alfabético, así como las diferencias individuales, están significativamente relacionadas con la adquisición de la habilidad lectora en un contexto bilingüe. Estos estudios sugieren también la necesidad de tomar más en consideración la lectura en L1 a la hora de determinar si un niño EII tiene o no una DA.

Por último, hay una serie de estudios que ha informado acerca de diferencias significativas en conciencia sintáctica entre niños monolingües de habla inglesa y EII (Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002, pp. 369-400; Lesaux y Siegel, 2003, pp. 1005-1019; Wade-Woolley y Siegel, 1997, pp. 387-406). En la mayoría de estos estudios los niños monolingües obtienen puntuaciones superiores a los niños EII en las tareas *oral cloze*, a pesar de no existir diferencias entre ellos cuando son comparados en tareas de lectura de palabras. Esto último se ha constatado en el estudio de Wade-Woolley y Siegel (1997, pp. 387-406) que incluía una muestra de niños EII de distintas L1, como por ejemplo el cantonés, mandarín, guyaratí, urdu, panyabí y portugués. Sin embargo, también se han encontrado estos resultados en los pocos estudios realizados en Canadá que han examinado contextos idiomáticos específicos, v. gr.: en panyabí; Chiappe y Siegel (1999, pp. 20-28); en portugués Da Fontoura y Siegel (1995, pp. 139-153). Un patrón de resultados diferentes se ha dado en árabe: Abu-Rabia y Siegel (2002, pp. 661-678), e italiano: D'Angiulli, Siegel y Serra (2001, pp. 479-507). Tanto en el caso de los niños EII árabes como portugueses no se encontraron diferencias significativas, hallazgos que sugieren que la adquisición o desarrollo de la conciencia sintáctica parece variar en función de los diferentes contextos idiomáticos. Por otra parte, los estudios que han demostrado que los niños EII tienen más dificultades en conciencia sintáctica fueron realizados con niños más pequeños (Chiappe y Siegel, 1999, pp. 20-28; Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002, pp. 369-400; Lesaux y Siegel, 2003, pp. 1005-1019; Wade-Woolley y Siegel, 1997, pp. 387-406). En cambio, en edades posteriores los grupos parecen igualarse. Una posible explicación sería que los niños EII mayores al haber internalizado el aprendizaje de una lengua son capaces de aplicar ese conocimiento implícito al aprendizaje de otras.

En general, los estudios que se han realizado en Canadá apoyan la teoría de la interdependencia lingüística (Lipka, Siegel y Vukovic, 2005). En la mayoría de estos estudios el rendimiento de los niños EII que tenían como lengua materna el portugués (Da Fontoura y Siegel, 1995, pp. 139-153), el italiano (D'Angiulli, Siegel y Serra, 2001, pp. 479-507) y el árabe (Abu-Rabia y Siegel, 2002, pp. 661-678), al ser comparados con grupos monolingües de edades comprendidas entre 9 y 14 años sobre el subtest de lectura del *Wide Range Achievement Test (WRAT3)* (Wikilson, 1993), demostraron tener un rendimiento similar. En muchos de los estudios los autores informan que los niños EII se habían incorporado a la escuela por algunos meses antes de ser evaluados. También incluían como factores a considerar en la interpretación de los hallazgos el lenguaje de instrucción, el estatus socioeconómico de ambos grupos, exposición al lenguaje escrito y métodos de enseñanza de la lectura.

4.2 VARIABLES PREDICTORAS DEL RENDIMIENTO EN LECTURA DE PALABRAS EN MONOLINGÜES Y EII

192

También las variables que tienen un impacto sobre el desarrollo del lenguaje escrito en alumnos EII han sido objeto de estudio en el tópico que nos ocupa. Uno de los principales predictores del rendimiento en lectura de palabras entre monolingües de habla inglesa son las habilidades de procesamiento fonológico y, en particular, la CF (Stanovich y Siegel, 1994, pp. 24-53; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994, pp. 73-87). En un estudio ya clásico que se realizó con niños monolingües que habían sido clasificados con problemas en lectura en primer grado, se observó que sus habilidades lectoras eran bastante estables hasta el cuarto grado (Juel, 1988, pp. 437-447). Sin embargo, en el caso de los niños EII el rendimiento podría no ser tan estable a lo largo de este tiempo. Es decir, estos niños necesitarían estar más expuestos al inglés para poder lograr un rendimiento similar en lectura en L2. Las habilidades de lectura en niños EII también están correlacionadas con las habilidades de procesamiento fonológico (para revisiones ver August y Shanahan, 2006) y, en cambio, la competencia lingüística no parece ser un buen predictor de las habilidades de descodificación en niños EII (Durgunoglu y otros, 1993, pp. 453-465; Geva, Yaghoub-Zadeh y Schuster, 2000, pp. 121-154; Gottardo, 2002, pp. 46-90; Gottardo y otros, 2001, pp. 530-542). A pesar de esa independencia entre la competencia lingüística y las habilidades de reconocimiento de palabras, un desarrollo deficiente de

la competencia lingüística sí puede llegar a impedir el desarrollo de la comprensión lectora en niños EII (August y Shanahan, 2008). Mucha de la investigación en bilingüismo ha analizado el rol de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en L2. Se ha encontrado que la CF no solo se transfiere de L1 a L2 (Cisero y Royer, 1995, pp. 275-303) sino que también la CF en L1 predice el rendimiento en lectura de palabras en L2 (Durgunoglu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993, pp. 453-465; Quiroga y otros, 2002, pp. 85-111). Además, la CF de L1 en primer grado predice la lectura de palabras en L2 en segundo grado para niños EII de habla hispana (Lindsey, Manis y Bailey, 2003, pp. 482-494; Manis, Lindsey y Bailey, 2004, pp. 214-224). Sin embargo, la mayoría de estos investigadores ha encontrado que el conocimiento de las letras en L1, velocidad de nombrado en L1, y CF en L2 que predicen la lectura de palabras en L2, no fueron estables a lo largo del tiempo. Por tanto, cuando se han estudiado las variables predictoras de L2 sobre las habilidades de reconocimiento de palabras entre niños EII, se ha demostrado que son muy similares a las que se han identificado hace unas décadas de investigación con niños de habla inglesa. Así, por ejemplo, habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico que predicen el desarrollo posterior de la lectura en niños EII son consistentes con aquellos hallazgos encontrados en el caso de los monolingües. También se ha demostrado que las habilidades de procesamiento fonológico, tales como la CF, la velocidad de nombrado, y la memoria fonológica, evaluadas en la primera o segunda lengua, predicen también la habilidad de reconocimiento de palabras en inglés en el caso de los niños EII. Gottardo (2002, pp. 46-90) encontró que las variables predictoras más importantes de lectura de palabras en inglés fueron el procesamiento fonológico en L1 y en L2, la lectura en la lengua nativa, y el vocabulario (inglés). En este sentido, esta autora ha sugerido qué medidas del vocabulario oral deberían ser contempladas además de las medidas de procesamiento fonológico cuando se está evaluando a niños EII con posibles dificultades en lectura.

Otro tema de interés ha sido el análisis de la relación entre competencia lingüística (*English oral proficiency*) y aprendizaje del lenguaje escrito en inglés. Las medidas de competencia lingüística en inglés correlacionan positivamente con la lectura de palabras y pseudopalabras en inglés, pero no constituyen en sí mismas, o no son, predictores importantes de estas habilidades. En cambio, otros aspectos del procesamiento fonológico en inglés (v. gr.: CF, velocidad de nombrado, memoria fonológica) fueron predictores mucho más certeros de esas

habilidades. Este hallazgo tiene lugar si la competencia lingüística fue evaluada con medidas globales de competencia, o medidas de habilidades específicas, como por ejemplo vocabulario o sensibilidad gramatical, o a través de la valoración de los profesores. Según el NAEP en niños de cuarto grado de primaria se observa una clara ventaja en las puntuaciones que obtienen en pruebas o tests de vocabulario aquellos niños que viven en hogares donde solo se habla inglés, a diferencia de aquellos niños que viven en hogares donde se habla otra lengua además del inglés (NCES, 2003). Además, la investigación previa ha demostrado que los niños EII poseen menos vocabulario en inglés que los niños monolingües y, por tanto, conocen menos acerca del significado de estas palabras (August y otros, 2005, pp. 50-57).

También, se ha demostrado que las medidas de vocabulario son un buen predictor para el éxito de la lectura en una segunda lengua (Fitzgerald, 1995a, pp. 115-152; 1995b, pp. 145-190). Por tanto, la principal conclusión es que hay solamente una modesta relación entre competencia lingüística en inglés y reconocimiento de palabras en inglés en el caso de alumnos EII que proceden de distintos contextos lingüísticos e instruccionales. No obstante, aunque la competencia lingüística en sí misma no puede ser un predictor clave de las habilidades de reconocimiento de palabras, es muy probable que, al menos, esté estrechamente relacionada con habilidades fonológicas subyacentes (CF, velocidad de nombrado, y memoria fonológica) que predicen las habilidades de reconocimiento de palabras en niños EII y niños que aprenden a leer en su primera lengua. Así, por ejemplo, Carlisle y otros (1999, p. 459-478) demostraron que la competencia lingüística en la lengua nativa y en la segunda lengua estaban relacionadas con el desarrollo metalingüístico en ambas lenguas y el rendimiento en la comprensión lectora del inglés.

194

5 APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Uno de los principales temas de debate en este campo de estudio es si los alumnos que tienen dificultades para aprender la lengua escrita en inglés las tienen debido a que poseen un conocimiento limitado del inglés o a dificultades de aprendizaje, por lo cual muchas veces los maestros dudan en enviar a estos alumnos a educación especial (EE) (ED y NICH, 2003). En la revisión de Klingner, Artiles y Méndez Barletta (2006, pp. 108-128) se pone de relieve que muchos niños EII

son más vulnerables a ser ubicados en los servicios de EE aunque no siempre está claro que presenten realmente una DA. Así, por ejemplo, en una gran cantidad de estudios no se dispone de información precisa acerca del nivel de competencia lingüística que tienen los niños, tanto en inglés como en la lengua materna, y esto suele ser debido a que no se cuenta con medidas adecuadas para evaluar esta competencia. Tampoco hay que olvidar que la adquisición de una segunda lengua, además de ser un proceso complejo, depende de una multiplicidad de factores y no solo del nivel de competencia lingüística que se tenga en la lengua materna, contexto sociocultural, actitudes, personalidad y estatus. Por otro lado, los estudios que han incluido observación de los alumnos en el aula aportan información relevante ya que ofrecen otra perspectiva para poder entender mejor las dificultades que puedan experimentar los alumnos EII. En este sentido, el conflicto cultural y factores afectivos como la motivación parecen ser críticos, además de los factores socioculturales que, por supuesto, juegan un papel central que influye sobre las experiencias escolares de los alumnos. Por eso, la decisión de ubicar a estos niños en EE está condicionada por múltiples factores. Se ha sugerido incluso que la toma de decisiones respecto a este tipo de reubicación se debe, algunas veces, a la confusión que se genera en parte del profesorado a la hora de discernir lo que tiene que ver con el desarrollo y aprendizaje de una segunda lengua de las DA propiamente dichas; y otras, a los sesgos que se introducen en el proceso de diagnóstico de las necesidades educativas específicas. Así, por ejemplo, los tests de inteligencia que se suelen utilizar en el proceso de diagnóstico tienden a subestimar el potencial de grupos culturales y lingüísticos minoritarios (Abedi, 2002, pp. 83-89; MacSwan, Rolstad y Glass, 2002, pp. 395-420). Por ello, la falta de competencia en inglés suele ser confundida con la presencia de déficit en inteligencia (Oller, 1991), o también con una DA (Ambert, 1986, pp. 21-41).

También, en ocasiones, se ha concluido que aprender una segunda lengua produce retraso en el desarrollo de la inteligencia verbal cuando la evidencia demuestra todo lo contrario (August y Hakuta, 1997; Hakuta, 1990, pp. 47-59). En definitiva, cuando se está evaluando a niños EII con objeto de decidir si requieren o no los servicios de EE se presta poca atención a la lengua nativa de estos, siendo recomendable realizar la evaluación en ambas lenguas. Klingner, Artiles y Méndez Barletta (2006, pp. 108-128) han señalado que este fenómeno de prestar poca atención a la lengua nativa de los niños se refleja en todos los estudios que se han realizado en los últimos veinte años. Por otra

parte, estos mismos autores señalan que se han realizado pocos estudios sobre intervención en niños EII con DA o que están luchando por adquirir las destrezas de lectura y escritura en la escuela. Se sabe, por ejemplo, que en la intervención temprana los programas más efectivos son aquellos que combinan el entrenamiento en CF, pero aún se ignora el rol que juega la instrucción en la lengua nativa y qué tipo de enfoques trabajan mejor; estudios futuros deberían tener en cuenta el contexto sociocultural y variables afectivas como la motivación. Asimismo, se requiere más investigación sobre las aulas de educación especial que instruyen a niños que proceden de contextos culturales y lingüísticos diferentes. Factores todos estos que pueden ayudar a explicar la sobrerrepresentación de alumnos EII en este tipo de aulas.

6 CONCLUSIÓN

De los estudios que se han realizado con población de habla no inglesa que aprende el inglés como segunda lengua, especialmente en Canadá, se demuestra que los procesos básicos como el procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria son diferentes en niños con DA y normolectores de grupos monolingües, y en los EII. Esto sugiere que los niños EII que experimentan dificultades con la lectura y escritura tienen las mismas deficiencias cognitivas que las que presentan monolingües que también experimentan dificultades con estas destrezas académicas. Por tanto, las implicaciones educativas de estos hallazgos es que un diagnóstico similar de DA se haría en ambos grupos pero evaluando tales habilidades en sus respectivas lenguas. En el caso de los estudios que incluyen ortografía transparente, los hallazgos parecen apoyar tanto la teoría de la interdependencia lingüística como la teoría basada en la dependencia ortográfica. Es decir, la primera teoría establece que los procesos que son importantes para el aprendizaje de la lectura y escritura en la primera lengua también lo serán para el aprendizaje de la lectura y escritura de una segunda lengua. No obstante, hay otras habilidades, tales como la conciencia sintáctica y la memoria de trabajo, que requieren un cierto grado de exposición del idioma antes de que los niños EII puedan alcanzar niveles similares a los de los grupos nativos.

En síntesis, dos conclusiones importantes se pueden extraer de la revisión hasta ahora realizada: la primera de ellas es que la evaluación para niños EII con riesgo de fracaso en lectura y escritura debería incluir las mismas medidas que son utilizadas para evaluar las dificultades de

aprendizaje en niños nativos. La segunda, que la exposición a una lengua que presenta una ortografía más regular y predecible en cuanto a las reglas de CGF, como el árabe, el español y el portugués, puede tener efectos de transferencia positiva para el aprendizaje de una segunda lengua en niños estudiantes de idioma inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- ABEDI, Jamal (2002). «Assessment and Accommodations of English Language Learners: Issues, Concerns, and Recommendations», en *Journal of School Improvement*, vol. 3, n.º 1.
- ABU-RABIA, Salim y SIEGEL, Linda S. (2002). «Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children», en *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 31, n.º 6.
- ADAMS, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- AMBERT, Alba N. (1986). «Identifying Language Disorders in Spanish-Speakers», en *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, vol. 2, n.º 1.
- AUGUST, Diane y HAKUTA, Kenji (eds.) (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Learners*. Washington, DC: National Academy Press.
- AUGUST, Diane y OTROS (2005). «The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners», en *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, n.º 1.
- AUGUST, Diane y SHANAHAN, Timothy (eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf>.
- (eds.) (2008). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Nueva York: Taylor & Francis.
- AVALOS, Mary A. (2003). «Effective Second-Language Reading Transition: From Learner-Specific to Generic Instructional Models», en *Bilingual Research Journal*, vol. 27, n.º 2.
- BADDELEY, Alan (1986). *Working Memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- BARRIO BARRIO, José Félix (dir.) (2000). *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*. Ottawa: Oficina de Educación y Ciencia, Embajada de España.

- BERNINGER, Virginia W. y OTROS (2002). «Writing and Reading: Connections between Language by Hand and Language by Eye», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 35, n.º 1.
- BRADLEY, Lynne y BRYANT, Peter (1983). «Categorizing Sounds and Learning to Read – a Causal Connection», en *Nature*, n.º 301.
- CARLINO, Florencia (2006). «La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. , n.º 38/2. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>>.
- CARLISLE, Joanne y OTROS (1999). «Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children who are Becoming Bilingual», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, n.º 4.
- CARVER, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, vol. 26.
- CHALL, Jeanne S. (1987). «Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning», en Margaret G. McKeown y Mary E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1996). *Stages of Reading Development*. (2.ª ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- 198 CHIAPPE, Penny y SIEGEL, Linda S. (1999). «Phonological Awareness and Reading Acquisition in English and Punjabi-Speaking Canadian Children», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n.º 1.
- SIEGEL, Linda S. y WADE-WOOLLEY, Lesly (2002). «Linguistic Diversity and the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 6, n.º 4.
- CISERO, Cheryl A. y ROYER, James M. (1995). «The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness», en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, n.º 3.
- CUMMINS, James (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», en *Review of Educational Research*, vol. 49, n.º 2.
- D'ANGIULLI, Amedeo, SIEGEL, Linda S. y SERRA, Emily (2001). «Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 22, n.º 4.
- DA FONTOURA, Helena A. y SIEGEL, Linda S. (1995). «Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 7, n.º 1.
- DURGUNOGLU, Aydin Y., NAGY, William E. y HANCIN-BHATT, Barbara J. (1993). «Cross-Language Transfer of Phonological Awareness», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n.º 3.

- EHRI, Linnea C. y WILCE, Lee S. (1980). «The Influence of Orthography on Readers' Conceptualization of the Phonemic Structure of Words», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 1, n.º 4.
- FITZGERALD, Jill (1995a). «English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States: A Research Review», en *Journal of Reading Behavior*, vol. 27, n.º 2.
- (1995b). «English-as-a-Second-Language Learners' Cognitive Reading Processes: A Review of Research in the United States», en *Review of Educational Research*, vol. 65, n.º 2.
- y SHANAHAN, Timothy (2000). «Reading and Writing Relations and Their Development», en *Educational Psychologist*, vol. 35, n.º 1.
- GEVA, Esther, YAGHOUB-ZADEH, Zhoreh y SCHUSTER, Barbara (2000). «Part IV: Reading and Foreign Language Learning: Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children», en *Annals of Dyslexia*, vol. 50, n.º 1.
- GEVA, Esther y SIEGEL, Linda S. (2000). «Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in Two Languages», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 12, n.ºs 1-2.
- GOMBERT, Jean Émile (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: Chicago University Press.
- GOTTARDO, Alejandra (2002). «The Relationship between Language and Reading Skills in Bilingual Spanish-English Speakers», en *Topics in Language Disorders*, vol. 22, n.º 5.
- y OTROS (2001). «Factors Related to English Reading Performance in Children with Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n.º 3.
- HAKUTA, Kenji (1990). «Language and Cognition in Bilingual Children», en Amado M. PADILLA, Halrford H. FAIRCHILD y Concepción M VALDEZ y (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage Publications.
- HØIEN, Torlei y OTROS (1995). «Components of Phonological Awareness», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 7, n.º 2.
- JIMÉNEZ, Juan E. (1992). «Metaconocimiento fonológico: un estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad escolar», en revista *Infancia y Aprendizaje*, n.º 57.
- y HARO, Carmen (1995). «Effects of Word Linguistic Properties on Phonological Awareness in Spanish Children», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n.º 2.
- y O'SHANAHAN, Isabel (2008). «Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol., n.º 45/ 5. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>>.

- JUEL, Connie (1988). «Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n.º 4.
- KAME'ENUI, Edward y SIMMONS, Deborah (2001). «Introduction to This Special Issue: The DNA of Reading Fluency», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n.º 3.
- KLINGNER, Janette K., ARTILES, Afredo J. y MÉNDEZ BARLETTA, LAURA (2006). «English Language Learners Who Struggle With Reading. Language Acquisition or LD?», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 39, n.º 2.
- KNIGHT, Stephanie L., PADRON, Yolanda N. y WAXMAN, Hersholt C. (1985). «The Cognitive Reading Strategies of ESL Students», en *TESOL Quarterly*, vol. 19, n.º 4. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- LESAUX, Nonie K. y SIEGEL, Linda S. (2003). «The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language», en *Developmental Psychology*, vol. 39, n.º 6.
- LIBERMAN, Isabelle y OTROS (1974). «Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child», en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 18, n.º 2.
- LINDGREN, Scott D., DE RENZI, Ennio y RICHMAN Lynn C. (1985). «Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States», en *Child Development*, vol. 56, n.º 6.
- 200 LINDSEY, Kim A., MANIS, Franklin R., BAILEY, Caroline E. (2003). «Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n.º 3.
- LIPKA, Orly, SIEGEL, Linda S. y VUKOVIC, Rose (2005). «The Literacy Skills of English Language Learners in Canada», en *Learning Disabilities Research y Practice*, vol. 20, n.º 1.
- LUNDBERG, Ingvar, FROST, Jørgen y PETERSEN, Ole-Peter (1988). «Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children», en *Reading Research Quarterly*, vol. 23, n.º 3.
- LUNDBERG, Ingvar, OLOFFSON, Åke y WALL, Stig (1980). «Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten», en *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 21, n.º 1.
- MACSWAN, Jeff, ROLSTAD, Kellie, GLASS, Gene V. (2002). «Do Some School-Age Children Have No Language? Some Problems of Construct Validity in the Pre-LAS Espanol», en *Bilingual Research Journal*, vol. 26, n.º 2.
- MANIS, Franklin R., LINDSEY, Kim A., BAILEY, Caroline E. (2004). «Development of Reading in Grades K-2 in Spanish-Speaking English-Language Learners», en *Learning Disabilities Research and Practice/Council for Exceptional Children*, vol. 19, n.º 4.
- MIRAMONTES, Ofelia B. (1987). «Oral Reading Miscues of Hispanic Students: Implications for Assessment of Learning Disabilities», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 20, n.º 10.

- NCES (2003). *National Assessment of Educational Progress 2003, Reading Assessments*. Washington, DC: US Department of Education, IES.
- NICHD (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institutes of Health (NIH) Publication n.º 00-4754. Washington, DC: US Government Printing Office.
- OLLER, J.W. (1991). Language testing research: Lessons applied to LEP students and programs. En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient students' issues: Focus on evaluation and measurement: Vol 2* (pp. 42-123). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.
- PADRON, Yolanda N. y WAXMAN, Hersholt C. (1988). «The Effect of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement», en *TESOL Quarterly*, vol. 22, n.º 1.
- PERFETTI, Charles A. (1985). *Reading Ability*. Nueva York: Oxford University.
- (1999). «Comprehending Written Language: A Blueprint of the Reader», en Colin M. BROWN y Peter HAGOOT (eds.), *The Neurocognition of Language*. Nueva York: Oxford University Press.
- QUIROGA, Teresa y OTROS (2002). «Phonological Awareness and Beginning Reading in Spanish-Speaking ESL First Graders: Research into Practice», en *Journal of School Psychology*, vol. 40, n.º 1.
- SCHMIDLEY, Dianne (2003). «The Foreign-Born Population in the United States: March 2002», en *Current Population Reports*, P20-539, US Census Bureau. Washington, DC. Disponible en: <<http://www.census.gov/prod/2003pubs/p20-539.pdf>>.
- SIEGEL, Linda S. (1992). «An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n.º 10.
- (1993). «The Development of Reading», en Hayne W. Reese (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 24. San Diego: Academic Press.
- (2002). «Bilingualism and Reading», en Ludo VERHOEVEN, Carsten ELBRO y Pieter REITSMA (eds.), *Precursors of Functional Literacy*. Philadelphia: John Benjamins. (Serie Studies in Written Language and Literacy, n.º 11).
- SNOW, Catherine E., BURNS, M. Susan y GRIFFIN, Peg (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- STANOVICH, Keith E. (1986). «Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity», en Joseph K. TORGESEN y Bernice Y. L. WONG (eds.), *Psychological and Educational Perspectives in Learning Disabilities*. Nueva York: Academy Press.
- y SIEGEL, Linda S. (1994). «Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Mode», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n.º 1.

- STATISTICS CANADA (2005). <<http://www.statcan.gc.ca/>>. (Consulta: 24-7-05).
- SWANSON, H. Lee y SIEGEL, Linda (2001). «Learning Disabilities as a Working Memory Deficit», en *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, vol. 7, n.º 1.
- SWANSON, H. Lee y SÁEZ, Leilani (2003). «Memory Difficulties in Children and Adults with Learning Disabilities», en H. Lee SWANSON, Karen R. HARRIS, y Steve Graham (eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. Nueva York: The Guilford Press.
- TREIMAN, Rebecca (1991). «Phonological Awareness and its Roles in learning to Read and Spell», en Diane J. Sawyer y Barbara J. Fox (eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspective*. Nueva York: Springer-Verlag.
- (1992). «The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell», en Philip. B. GOUGH, Linnea C. EHRI y Rebecca TREIMAN, *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (ED) - NICHHD (2003). *Symposium summary. National Symposium on Learning Disabilities and English Language Learners*. Washington, DC.
- ZEHLER, Annette M., y OTROS (2003). *Descriptive Study of Services to LEP Students and LEP Students with Disabilities: Volume I Research Report*. Arlington: Development Associates, Inc.
- 202 WAGNER, Richard K., TORGESEN, Joseph K. y RASHOTTE, CAROL A. (1994). «Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study», en *Developmental Psychology*, vol. 30, n.º 1.
- WADE-WOOLLEY, Lesly y SIEGEL, Linda S. (1997). «The Spelling Performance of ESL and Native Speakers of English as a Function of Reading Skill», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 9, n.ºs 5-6.
- WILKINSON, Gary, S. (1993). *The Wide Range Achievement Test 3*. Wilmington: Jastak Associates.