

ACCESO AL E-BOOK GRATIS

- [+] Diríjase a la página web de la editorial www.tirant.com
- [+] En *Mi cuenta* vaya a Mis promociones <https://www.tirant.com/mispromociones>
- [+] Introduzca su mail y contraseña, si todavía no está registrado debe registrarse
- [+] Una vez en Mis promociones inserte el código oculto en esta página para activar la promoción

Código Promocional



Rasque para visualizar

No se admitirá la devolución de este libro si el código promocional ha sido manipulado



INFORMACIÓN

PVP	20€
WEB	www.miriadahispanica.com
DIRECTOR	Agustín Reyes-Torres University of Virginia in Valencia Program Calle Ramón Gordillo 4. 46010 Valencia, España
EDITORIAL	Tirant lo Blanch - Humanidades Artes gráficas 14, Bajo dcha. Tels. 0034-963610048/50 Fax. 0034-963694151 46010 Valencia
ISSN	2171-5718
DEPÓSITO LEGAL	S. 533-2010
LUGAR DE EDICIÓN	Valencia
PERIODICIDAD	Semestral
DISEÑO DE CUBIERTA	Ignacio Fito sobre el mapa de América de Diego Gutiérrez de 1562
DISEÑO INTERIOR	
PRODUCCIÓN Y	Enrique Celma Marín
ADMINISTRACIÓN	Servicio de programas universitarios
AVISO LEGAL	<i>Se permite la reproducción parcial de los contenidos para uso didáctico siempre que se cite la procedencia de los mismos.</i>



SUMARIO

CRÉDITOS	7
PRÓXIMO CALL FOR PAPERS.....	11
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN.....	13

BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN

El plurilingüismo y la educación valenciana.....	23
JOSEP V. GARCIA RAFFI <i>Universitat de València</i>	
«MaMi aiLobu»: la escritura emergente en inglés en preescolares hispanohablantes.....	45
ÁNGELES MOLINA ITURRONDO <i>Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras</i>	

Comparing Reading Profiles of Biliterate Latino/a Children in Elementary School: Evidence from the simple view of reading.

C. PATRICK PROCTOR

Boston College

JEFFREY R. HARRING & REBECCA D. SILVERMAN

University of Maryland

Moving Towards Biliteracy: Varying Paths of Bilingual Writers in Two-Way Immersion Programs.

ELIZABETH HOWARD

University of Connecticut

SABINA NEUGEBAUER

Loyola University Chicago

Bilingüismo en contexto monolingüe:
Contra la corriente. 107
CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ ORDÓÑEZ
Universidad Nacional de Colombia

LENGUAJE ACADÉMICO COMO EXPERIENCIA BILINGÜE

Un modelo formativo de aprender a
escribir y escribir para aprender en el
primer año de universidad: base con-
ceptual y resultados de impacto. 129
SOLEDAD CONCHA, PAOLA MIÑO,
PAULETTE ANDRADE Y RIVA QUIROGA
*Universidad Diego Portales, Facultad de
Educación, Chile*

Emergent Bilingual Children's Early
Experiences with Academic Language
in Show-and-Tell Activity. 155
SABRINA F. SEMBIANTE
Florida Atlantic University
MILEIDIS GORT
The Ohio State University

Habilidades de lenguaje académico y
su asociación con la comprensión de
lectura en la escuela primaria y media:
Un nuevo constructo operacional. ... 179
PAOLA UCCELLI
Harvard Graduate School of Education
ALEJANDRA MENESES
Pontificia Universidad Católica de Chile

Bilingual Learners and the Purposes of
Language Assessment. 207
KELLIE ROLSTAD, JEFF MACSWAN, AND
NATALIA GUZMAN
University of Maryland

Mecanismos de exclusión: Ideologías lin-
güísticas y ambigüedades en la concep-
tualización de lenguaje académico..... 225
LUIS E. POZA
University of Colorado Denver

RESEÑAS 245

OTROS ENLACES DE INTERÉS 255

CONTENIDOS DE *MIRÍADA HISPÁNICA*. 259

NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN.. 265



CRÉDITOS

DIRECTOR

Agustín Reyes-Torres
Universitat de València

SUBDIRECTOR

José Enrique Peláez Malagón
Universitat de València

SECRETARIO EDITORIAL

Sergio Arlandis
University of Pennsylvania

CONSEJERO EDITORIAL

José Eliseo Valle
Universitat de València

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN

Sonia Valiente Alber
Hispanic Studies Program University of Virginia

EDICIÓN DIGITAL/WEBMASTER

David Celma
Hispanic Studies Program University of Virginia

COLABORADORES

Antonio Aguilar
Hispanic Studies Program University of Virginia

María del Puig Andrés
Universidad Católica de Valencia

Ma^a Pilar Guitart
Universidad Católica de Valencia

Jesús Peris
Hispanic Studies Program University of Virginia

Mabel Richart
Universitat de València

COMITÉ EDITORIAL

Carlos Cabrera
Universidad de Salamanca
Toni Cella
University of Virginia
Julia Cuervo Hewit
Penn State University
Daniel Chornet-Roses
University of Saint Louis (Madrid)
Andres Fisher
Appalachian State University
Aurora Hermida-Ruiz
University of Richmond

Maria Mabrey
University of South Carolina
Matthew Marr
Penn State University
Ignacio Ramos Gay
Universitat de València
Esperanza Román-Mendoza
George Mason University
Fernando Tejedo-Herrero
University of Wisconsin-Madison
Susan Walter
University of Denver

COMITÉ EVALUADOR Y CIENTÍFICO

Juan Carlos Abril
Universidad de Granada
Marta Albelda
Universitat de València
Juan Antonio Ardila
University of Edinburgh
Andrew Anderson
University of Virginia
Joaquín Azagra Ros
Universitat de València
Rafael Beltrán
Universitat de València
Teresa Bordón
Universidad Autónoma de Madrid
Herbert Tico Braun
University of Virginia
Susan Carvalho
University of Kentucky
Daniel Chavez
University of Virginia
Luis Correa-Diaz
University of Georgia
Mark P. Del Mastro
College of Charleston
Gianfranco Depretris
Universidad de Turin
Francisco Javier Díez de Revenga
Universidad de Murcia
Irma Emiliozzi
Universidad de Lomas de Zamora,
Buenos Aires.
Edward Friedman
Vanderbilt University
Jesús G. Maestro
Universidad de Vigo
Miguel Ángel García
Universidad de Granada
David Gies
University of Virginia

Manel Lacorte
University of Maryland
Blanca Lopez de Mariscal
Tecnológico de Monterrey
Ángel López García
Universitat de València
Nancy Marino
Michigan State University
Enric Mateu
Universitat de València
Francoise Morcillo
Université d'Orléans
Sylvia Nagy-Zekmi
Villanova University
Rafael Núñez-Cedeño
University of Illinois, Chicago
Ana Ortega
Universidad Católica de Valencia
Brian Owensby
University of Virginia
Patrocinio Ríos Sánchez
Middlebury College (Madrid)
Domingo Ródenas
Universitat Pompeu Fabra
José Rafael Saborit Viguer
Universitat Politècnica de València
Laura Scarano
Universidad Nacional del Mar de Plata y
CONICET
Jacobó Sefami
University of California, Irvine
Andrea Smith
Shenandoah University
Eduardo Urbina
Texas A&M University
Mary Vasquez
Davidson College
Luis Veres
Universitat de Valencia

MIRÍADA HISPÁNICA - NÚMERO 13

Edición Otoño 2016

Call for Papers:

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: IMAGINACIÓN, SENTIDO CRÍTICO Y TRANSFORMACIÓN

La edición número 13 de *Miríada Hispánica* girará en torno a cualquier aspecto relacionado con la literatura infantil-juvenil y su capacidad para desarrollar la imaginación de sus jóvenes lectores y su sentido crítico. La imaginación, al igual que el pensamiento, es uno de los procesos cognoscitivos fundamentales que nos diferencia de la actividad instintiva de los animales irracionales y que irrefutablemente pueden ser estimulados a través de los libros. En palabras de Antonio Muñoz Molina, «mucho antes que el dominio del lenguaje se ha desarrollado esa herramienta fundamental de la literatura que es el deseo y la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de adivinar sus pensamientos y predecir sus reacciones» (2014). Establecer conexiones entre las imágenes de la realidad y los sueños, dar forma sensible a las ideas, hacer que los animales hablen, las alfombras vuelven y las cosas aparezcan y desaparezcan como por arte de magia constituye la base para el desarrollo de la competencia literaria y el pensamiento crítico.

Invitamos a todo investigador, profesor y estudiante de posgrado que lo desee, a participar mandándonos sus artículos cuyo contenido podría estar relacionado con algunas de las siguientes líneas temáticas:

- Las aventuras de la imaginación. Obras y personajes que transportan a los lectores hasta la sutil frontera que separa a la realidad de la fantasía, pues todo lo que es lógico para el adulto, puede ser fantástico para el niño, y lo que al adulto le sirve para descansar, al niño le sirve para gozar.
- Realidad vs ficción. Innovación y controversia en los temas de las obras infantiles-juveniles del Siglo XXI.
- Capacidad de la literatura infantil y juvenil para provocar un sentido crítico en los lectores, fomentar su sensibilidad y transformarlos.
- La fantasía como estímulo de la creatividad. Estudio de obras representativas.
- Los cuentos infantiles como fuente esencial para reafirmar la identidad del lector tanto de manera colectiva como individual.
- El uso del lenguaje como clave del éxito de las obras infantiles-juveniles.
- Condicionamientos sociales, históricos e ideológicos en la literatura infantil y juvenil.

Las contribuciones deberán ser enviadas por correo electrónico antes del 15 enero de 2016 a miríada.hispanica@uvavalencia.org. (Normas de estilo y publicación a consultar en las páginas finales de esta edición o en www.miriadahispanica.com).

Miriada Hispánica llega a su edición número 10 justo cinco años después de su primera publicación en mayo de 2010. A lo largo de todo este tiempo, la revista ha ido creciendo y también lo hemos hecho los que formamos parte de su equipo de redacción. La constancia ha sido sin duda una de las grandes claves; las otras han sido el afán por seguir mejorando, el trabajo diario y el contacto regular con los autores, con los lectores y con los miembros del equipo editorial.

Durante estos años hemos continuado alternado los números monográficos abiertos a la recepción de contribuciones con la invitación de conocidos profesores que se han encargado de seleccionar y editar los artículos publicados. Quisiéramos agradecer el trabajo de Jorge Urrutia de la Universidad Carlos III, Edward H. Friedman de Vanderbilt University, Manel Lacorte de la University of



PRÓLOGO

Maryland, Cristina Martínez-Carazo de la University of California en Davis y la presente edición de María Brisk y C. Patrick Proctor de Boston College. Por otro lado, hemos mantenido la edición impresa, pero también hemos creado la versión online www.miriadahispanica.com a la que se puede acceder de manera gratuita y con la que esperamos incrementar la difusión de la revista.

De esta manera llegamos a Mayo 2015 en la que iniciamos una nueva etapa de la mano de la editorial Tirant lo Blanch. Nos posicionamos de una

manera más firme en la ciudad de Valencia, pero siempre con el objetivo y la ambición de mantener nuestras miras internacionales, de seguir llegando a todos los países que integran la miríada hispánica y de abrazar su multiculturalidad.

La edición 10, dedicada al bilingüismo en el mundo hispánico, se gestó en Boston College cuando tuve la oportunidad de conocer a la profesora Brisk, gran especialista en el mundo de la educación, en la instrucción de futuros maestros y en educación bilingüe. Nacida en Argentina, realizó sus estudios de Master en Georgetown University y su Doctorado en la University of New Mexico. Acumula más de 40 años de experiencia docente y es catedrática de la «Lynch School of Education» en Boston College desde 1999. Entre sus publicaciones más recientes cabe mencionar *Bilingual Education:*

From compensatory to quality schooling (2006), *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers* (2007), *Language, culture, and community in teacher education* (2008) y *Engaging Students in Academic Literacies: Genre-based Pedagogy for K-5 Classrooms* (2015). Por su parte, Patrick Proctor, coautor de la edición, es profesor también de Boston College, realizó su doctorado en Harvard University y se especializa en la educación bilingüe y en el desarrollo de la literacidad en niños bilingües en escuelas primarias. A ambos, nuestro más sincero agradecimiento por aceptar nuestra invitación y por elaborar esta décima edición en la que participan profesores de Puerto Rico, Chile, Perú, Colombia, España y Estados Unidos.

AGUSTÍN REYES-TORRES
Director *Miríada Hispánica*

El uso de más de una lengua durante el proceso de formación de un estudiante es una práctica común en los sistemas educativos actuales, desde la escuela primaria hasta la universidad. Sin embargo, los propósitos han variado a través de la historia. Las clases privilegiadas siempre han considerado el conocimiento de lenguas como un enriquecimiento y una ventaja educativa, pero los decretos gubernamentales que requieren que todos los niños en una sociedad sean educados producen dilemas sobre cómo educar a aquellos estudiantes cuya lengua materna es distinta de la lengua oficial o nacional empleada en la enseñanza. Estos dilemas derivan en la creación de distintos modelos de instrucción y formación para estos estudiantes. En aquellos países donde hay minorías autóctonas se puede observar que éstas han usado la educación bilingüe como un instrumento para la preservación de sus respectivas lenguas nativas, amenaza-



INTRODUCCIÓN

das por la extinción. Ciertamente, el fenómeno actual que más afecta los programas y planes de educación y el bilingüismo es la constante inmigración global por razones económicas y políticas, que al margen de las causas, es un hecho real con el cual hay que convivir necesariamente. Del mismo modo, otra situación que se ha producido es la diversidad tanto en los conocimientos como en la lingüística que los estudiantes traen consigo, incluyendo la variedad de alfabetización de las familias. El resultado es la gran diferencia que podemos encontrar entre la lengua cotidiana y la usada en la

escuela en los libros, en la escritura, y hasta en la expresión oral con respecto a disciplinas tales como las matemáticas, ciencias, historia, literatura y otras que se desarrollan a nivel escolar. Estas diferencias lingüísticas, como veremos, son consideradas como un tipo de bilingüismo por algunos investigadores.

El propósito de este volumen es presentar investigaciones o trabajos conceptuales sobre distintos aspectos del bilingüismo en la educación desde la perspectiva de investigadores norteamericanos, suramericanos y europeos que estudian temas de la instrucción y formación a partir de la escuela primaria y hasta los niveles superiores de la educación universitaria.

Los artículos incluidos en este volumen examinan una variedad de dimensiones. Molina Iturrondo y Sembiente y Gort se concentran en la educación infantil. Proctor et al. y Howard y Neugebauer muestran la investigación realizada con estudiantes de los primeros cursos de primaria y Ucelli y Meneses con los de cuarto a sexto grado. Por otro lado, Concha et al. y Ordoñez se centran en la enseñanza y preparación universitaria. Finalmente, García Raffi, Poza y Rolstad et al. presentan temas generales.

El número está dividido en dos secciones con cinco artículos cada una. La primera constituye un estudio de distintos aspectos del bilingüismo en la educación, y la segunda explora la

variedad que se produce en el lenguaje académico dependiendo de si el contexto educativo coincide con la lengua materna o si, por el contrario, se produce en la segunda lengua de los estudiantes. En ambos casos, los investigadores mantienen que el lenguaje académico representa un nuevo idioma para los estudiantes, muy distinto de la lengua cotidiana.

BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN

Para empezar, García-Raffi expone en su artículo (El plurilingüismo y la educación valenciana) las tensiones que existen en países o regiones multilingües donde la educación tiene una influencia determinante en la continuidad y la vigencia de las lenguas autóctonas. Este autor presenta el caso de Valencia, una región de España donde el Valenciano (variedad del Catalán), es el idioma original de la región. El español, sin embargo, por circunstancias históricas, tiene la fuerza de ser el idioma oficial del país y esto va en detrimento del uso del valenciano. Además, debido a la globalización mundial, los programas escolares también incluyen la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés.

El resto de los artículos se enfocan en la investigación de distintos aspectos del alfabetismo o literacidad. El («MaMi aiLobu»: la escritura emergente en inglés en preescolares hispanohablantes) de Molina Iturrondo

investiga el «deletreo inventado» de niños pre-escolares en Puerto Rico (cuyo lengua materna es el español), escribiendo en inglés. Muestra como el deletreo inventado de estos niños bilingües es distinto debido al uso de la fonología de las dos lenguas como recurso para deletrear. Proctor, Harring y Silverman (Comparing Reading Profiles of Biliterate Latino/a Children in Elementary School: Evidence from the simple view of reading) investigan el proceso de la lectura de estudiantes de escuela primaria que son bilingües pero que reciben instrucción solamente en inglés. Demuestran como el deletreo y el conocimiento de la lengua influencia la comprensión de la lectura en inglés y en español de forma distinta. El artículo (Moving Towards Biliteracy: Varying Paths of Bilingual Writers in Two-Way Immersion Programs) de Howard y Neugebauer también se centra en los niños de primaria pero el enfoque es el desarrollo de la escritura en español e inglés. Estas autoras estudian la influencia de la lengua o lenguas predominantes del hogar en el desarrollo de destrezas básicas de la escritura. Por último (Bilingüismo en contexto monolingüe: Contra la corriente) Ordoñez investiga como promover el bilingüismo en un contexto monolingüe. Presenta los resultados de un proyecto para desarrollar el inglés como segunda lengua en el contexto universitario. Basándose en el uso de tutores y recursos virtuales en pequeños grupos, el programa logra el desarrollo del inglés oral y escri-

to a niveles inesperados respecto de los sistemas tradicionales.

Estos artículos demuestran cuan complejo es el bilingüismo y como su uso dentro del contexto social y educativo puede tener un gran impacto en distintos aspectos del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

LENGUAJE ACADÉMICO COMO EXPERIENCIA BILINGÜE

Una preocupación actual en términos del aprendizaje del idioma es la aptitud de los estudiantes de usar y comprender el idioma en los institutos de enseñanza, ya sean escuelas primarias o secundarias así como también en ámbitos universitarios.

En el caso de estudiantes inmigrantes, ellos se enfrentan no solo con un lenguaje diferente del cotidiano sino con un segundo idioma. Los artículos en esta sección exploran esta situación en relación a situaciones en las cuales la lengua académica puede ser la nativa o la segunda lengua. La sección se cierra con un artículo que cuestiona esta división entre lengua cotidiana y lengua académica.

Concha, Miño, Andrade y Quiroga presentan (Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de impacto) el caso de una universidad chilena en la que se desarrolló un pro-

grama para la enseñanza del lenguaje académico en varias disciplinas. En este programa los profesores en las distintas disciplinas trabajaban en coordinación con un profesor del idioma para desarrollar el léxico necesario para funcionar bien en esa disciplina, especialmente en el lenguaje escrito. El artículo (Emergent Bilingual Children's Early Experiences with Academic Language in Show-and-Tell Activity de Sembiente y Gort combina los dos temas de esta edición de *Miríada Hispánica*, pues investiga la producción oral de los estudiantes en programas bilingües en el contexto de «Show and Tell» (explicando a la clase una experiencia personal) y como está actividad ayuda al desarrollo de aptitudes lingüísticas académicas. Ucelli y Meneses proponen un constructo o procedimiento teórico, llamado *habilidades claves de lenguaje académico* (HCLA). El HCLA incluye un conjunto de habilidades correspondientes a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el lenguaje cotidiano. En su artículo (Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: Un nuevo constructo operacional) presentan un estudio sobre el potencial de este constructo para predecir niveles de comprensión de lectura en estudiantes de 4º a 6º grado.

Por su parte, Rolstad, MacSwan y Guzmán (Bilingual Learners and the Purposes of Language Assessment)

proponen que este enfoque en el lenguaje académico ha resultado en una evaluación injusta de la aptitud para la segunda lengua de alumnos que recién entran al sistema escolar. Las conclusiones son que, al ser evaluados respecto del lenguaje académico, estos estudiantes tienen aptitudes bajas para la segunda lengua. Estos investigadores proponen que inicialmente los estudiantes deberían ser evaluados con consideración a su *estatus sociolingüístico*, es decir las diferencias lingüísticas debido a su situación socioeconómica. Solo una vez que han sido incorporados a la enseñanza y han aprendido el lenguaje académico se los debería examinar para evaluar su aptitud y conocimiento de este nuevo idioma y específicamente la variedad usada en las disciplinas escolares. Por otra parte, Poza (Mecanismos de exclusión: Ideologías lingüísticas y ambigüedades en la conceptualización de lenguaje académico) arguye que la noción de aprender el registro académico es como aprender una nueva lengua. Esto ha resultado en políticas educativas que ponen en desventaja a los estudiantes que necesitan estudiar y perfeccionar este lenguaje. Las escuelas los enrolan en clases especiales para aprender este lenguaje académico siguiendo el modelo de enseñanza de la segunda lengua. Sin embargo, el desarrollo de este lenguaje viene de experiencias auténticas donde esta lengua se usa en el contexto de las distintas disciplinas.

El tema de la adquisición del lenguaje académico es relativamente reciente en la educación (ver Ucelli y Meneses en este número para un resumen histórico del desarrollo de este concepto). Por lo tanto hay todavía mucho que explorar especialmente las políticas educativas que resultan de la aplicación de este concepto. Un concepto que puede ayudar a tomar buenas decisiones es la noción de que en todo texto existe y se produce en un contexto cultural y de situaciones específicas (Halliday & Metthiassen 2004). Los recursos lingüísticos que se debe proveer a los estudiantes son los que necesitan para funcionar dentro de esos contextos.

En este volumen, los artículos tratan temas de lectura, escritura, planificaciones nacionales y el lenguaje académico. Por lo tanto, el bilingüismo no es simplemente el uso de dos idiomas, sino una constelación de factores que rodean e influyen al concepto. Estos factores afectan tanto la formación de nuestros estudiantes como las planificaciones lingüísticas escolares y nacionales. La inmigración, la escuela, la universidad son algunos de los contextos en que se desarrolla el bilingüismo, y así esperamos que esta edición de *Miríada Hispánica* sirva para ampliar la noción del bilingüismo.

MARÍA ESTELA BRISK Y
C. PATRICK PROCTOR
Boston College

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M.
(2004). *An introduction to functional grammar. Third Edition*. London:
Hodder Arnold.



ARTÍCULOS



BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN



JOSEP V. GARCÍA RAFFI¹

Grup ELCIS-Universitat de València - *Josep.Garcia-Raffi@uv.es*

Artículo recibido: 06/07/2014 - aceptado: 03/11/2014

EL PLURILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN VALENCIANA²

RESUMEN:

Este informe ofrece una visión sincrónica de la situación lingüística educativa valenciana. Históricamente el territorio valenciano ha sido geográficamente bilingüe (catalán/aragonés-español) desde su fundación en el siglo XIII. Los cambios políticos que ha sufrido, han supuesto transformaciones sociolingüísticas importantes que han ocasionado que una de las dos lenguas, el catalán, haya pasado y pase por situaciones de minorización. La educación se enfrenta en estos momentos con el reto de progresar con la lengua autóctona dentro del marco plurilingüe que ofrece la Europa de hoy, donde el inglés se está convirtiendo también en lengua vehicular en la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Plurilingüismo, educación, lengua minorizada, política lingüística, valenciano/catalán.

ABSTRACT:

This paper offers a synchronic review of the educational linguistic situation in the Valencian Community. This community has been geographically bilingual (Catalan/Aragonese-Spanish) since its foundation in the thirteenth century. Political changes occurred throughout its history have brought about significant sociolinguistic transformations. These have made it possible for one of the two languages, Catalan, to have gone, in the past, and to go, in the present, through moments of minorization. At present education

¹ (València, 1961) es doctor en Filología y profesor de la Facultat de Magisteri (UV). Sus campos de investigación son la didáctica de la lengua y la literatura (con publicaciones en revistas especializadas como *Lenguaje y textos*), la educación literaria en contextos multiculturales y multilingües (con intervenciones en diversos congresos), la sociolingüística y la cultura del País de Gales, las relaciones entre literatura y periodismo y la literatura catalana contemporánea. Ha estudiado sobre todo la literatura catalana del exilio republicano y la obra de Lluís Ferran de Pol, sobre quien ha publicado numerosos trabajos y editado algunos de sus textos inéditos.

² Este trabajo se incluye en el proyecto UV-INV-PRECOMP13-115502 de la Universitat de València.

in this community faces the challenge to make progress with the native language within the multilingual framework offered by Europe, where English is rapidly becoming the vehicular language in teaching.

KEY WORDS: Multilingualism, Education, Minorized language, Language policy Valencian/Catalan

1. NOTAS DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA VALENCIANA Y DE UN ESTADO PLURILINGÜE

1.1. *Un conflicto lingüístico y un proceso de substitución lingüística*

En la actualidad, y dentro de la sociedad de la comunicación y la Europa plurilingüe que vivimos, los valencianos deberían ser capaces no sólo de participar en situaciones comunicativas en cualquiera de las dos lenguas oficiales (el catalán/valenciano³ y el español) que coexisten en su territorio, sino también de tener facilidad para hacerlo en otra lengua europea. Sin embargo, es cierto que tan sólo una parte de la población puede hacerlo, lo que origina problemas de igualdad. Los catalanohablantes son los únicos que se pueden declarar por lo mínimo bilingües, por su conocimiento también del español, y, por tanto, una parte de la sociedad valenciana se mantiene en un monolingüismo en español por lo que respecta a una de las lenguas oficiales del país donde viven.

Desde una perspectiva de sociolingüística histórica ya en el siglo XVI la nobleza valenciana comenzó un proceso de bilingüización social que afectó también la cultura y los usos administrativos y eclesiásticos. En el siglo XVIII los decretos de Nueva Planta a partir de la conquista borbónica (después de la Guerra de Sucesión, 1707-1714) supusieron una importante y constante castellanización de la educación, la justicia y la administración. Esta tendencia continuará durante los siglos XIX y XX por la actitud diglósica de la burguesía, ayudada por las diferentes corrientes migratorias de castellanohablantes en el territorio valenciano y las dictaduras de Primo de Rivera y el general Franco y los importantes cambios de comunicación de los *media*. Esta situación (una castellanización dinámica socialmente expansiva y descendente) ha erosionado profundamente el valenciano que está en un proceso de minorización. Según los datos de la *Enciclopèdia de la Llengua Catalana* (2007 172), los catalanohablantes del territorio valenciano representan el 32,5% del total, cosa que indica que uno de cada tres habitantes es bilingüe. El resto de la población, así como la sociedad valenciana en general,

³ En este informe utilizamos la denominación de valenciano y catalán de manera sinonímica, teniendo en cuenta que decir valenciano es decir el catalán hablado en el País Valenciano. La denominación valenciano es la usada popularmente por la población y por el sistema educativo en general (a excepción de las universidades que usan habitualmente la denominación de catalán).

se incluyen dentro de lo que los sociolingüistas denominan diglosia: la situación que se da cuando hay dos lenguas en contacto y sólo una de ella se percibe como de prestigio (la que se utiliza en situaciones comunicativas y textos formales); la otra lengua, pues, se percibe como de prestigio bajo y se asocia con la lengua coloquial y diversos prejuicios, entre ellos el de ser una lengua relegada al ámbito familiar o incluso «de pueblo» (Suay y Sanginés 2010).

El valenciano es un dialecto del catalán en su variante occidental. El catalán es una lengua románica resultante de la evolución local del latín, que se habla en Cataluña, las Islas Baleares, gran parte del Antiguo Reino de Valencia, el Principado de Andorra, el Rosellón francés y la ciudad de L'Alguer en Cerdeña (Italia). La extensión total del territorio donde se habla el catalán es de unos 60.000 kilómetros cuadrados; el número de hablantes es de unos nueve millones, frente a los más de 11 millones de personas que lo entienden. El catalán presenta grandes semejanzas con las lenguas vecinas de la comunidad románica, especialmente con el español, el francés y el portugués, pero con tendencias originales e independientes. Diatópicamente se ha dividido en dos grandes dialectos: oriental (català septentrional, central, balear y alguerés) y occidental (català nord-occidental y valencià). Aunque su descripción lingüística ofrece una importante tendencia unitarista

la historia social más reciente [...] está llena de planteamientos disgregadores. Si se argumenta que cualquier definición satisfactoria de una comunidad lingüística ha de superar las consideraciones estrictamente lingüísticas y debe abordar aspectos de carácter sociológico (y psicológico), inmediatamente aparecerán preocupantes interrogantes que se abren cuando se pretende delimitar el colectivo catalanohablante (Pradilla 87).

1.2. *España como estado plurilingüe: el marco legal*

La constitución española de 1978 reconoce la pluralidad nacional y lingüística y la oficialidad del español en todo el territorio así como el resto de las lenguas españolas que se hablan en las diferentes comunidades autónomas: el vasco en Euzkadi y Navarra, el catalán (con sus diferentes nombres administrativos o políticos), en Cataluña, País Valenciano, Islas Baleares y una zona de Aragón fronteriza con Cataluña y el gallego en Galicia. Este nuevo estatus lingüístico legal, que venía a reconocer la Península Ibérica como un espacio plurilingüe (López 13), abrió consecuentemente el establecimiento de las diferentes legalidades territoriales que se derivaban de los estatutos de autonomía y de las leyes de política lingüística que redactaron los gobiernos autónomos de los diferentes territorios con lengua diferente del español. Además, en España (donde hay 17 comunidades autónomas), hay otras lenguas con menor reconocimiento por su situación minoritaria respecto al catalán,

español, gallego y vasco: el bable (o asturiano), el aranés y el aragonés. Sin embargo la Constitución española no nombra ninguna lengua excepto el castellano

que posee la categoría de lengua de estado [...] Esta realidad legislativa se encuentra en la base de unas opciones autonómicas que han realizado una apuesta por un modelo a caballo entre los principios de *territorialidad* (paridad del catalán en las comunicaciones institucionalizada) y de *personalidad* (derecho de los usuarios a ser atendidos en la lengua que deseen) (Pradilla 97).

Por tanto, sólo ofrece la cooficialidad, no define el territorio donde se habla y no hay ninguna referencia clara a la política lingüística que debe llevarse a cabo. En cambio más de un 30% del total de la población española habita en territorios con doble oficialidad lingüística, donde la catalanohablante es la más numerosa. Nos encontramos paradójicamente que esta constitución y las diferentes leyes que la han desarrollado continuamente no reconocen con la misma importancia esta realidad multilingüe (Boix-Fuster 2008, Turell 2007). Además, las diferentes normativas lingüísticas del gobierno central y de los diferentes gobiernos autonómicos entran en colisión más de una vez lo que origina recursos y contrarrecursos que a veces llegan hasta el Tribunal Constitucional. Es el ejemplo de la nueva ley de educación del gobierno de España, la LOMCE, que está recurrida ante el Tribunal Constitucional por la Generalitat de Cataluña.

1.3. *La situación legal y sociolingüística del valenciano: entre el conflicto y la normalización lingüísticas*

El catalán posee una situación legal diferente en los territorios o países donde se habla, porque son comunidades administrativas diferentes. Además desde el principio se instauró un problema terminológico en la política y los medios de comunicación cuando se hacía referencia tanto al español como al resto de las lenguas de España: lengua nacional, regional, autonómica... Después de la aprobación de la Constitución española, el marco legislativo más importante para una comunidad autónoma es el estatuto de autonomía. El de la Comunidad Autónoma Valenciana, aprobado en 1982, dice que:

- Los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma son el valenciano y el castellano.
- La Generalitat Valenciana garantizará el uso normal y oficial de las 2 lenguas y adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento.
- Se otorgará especial protección y respeto a la recuperación del valenciano (DOCV, núm. 74 de 15.07.1982).

En este estatuto se delimitan los territorios de predominio lingüístico del valenciano y del castellano en la comunidad autónoma, ya que históricamente el País Valenciano es geográficamente bilingüe: la zona costera, más habitada, habla catalán mayoritariamente y en la del interior, al poniente (La Hoya de Buñol, Los Serranos, El Alto Palancia...), el castellano es predominante. Esta distribución proviene, en parte, de la repoblación cristiana de catalanes y aragoneses en el siglo XIII y después de los diferentes cambios poblacionales producidos por anexiones territoriales de Castilla (comarcas de la Plana de Utiel y Requena y el Alto Vinalopó), expulsiones religiosas como la de los moriscos, repoblaciones murcianas (Vinalopó Mitjà, Bajo Segura en los siglos XVIII-XIX), etc. Esta delimitación que certificó el estatuto fue básica para el desarrollo ulterior de las diferentes políticas lingüísticas. Por ejemplo, en la educación se estableció la posibilidad de exención del estudio de la lengua catalana en aquellos territorios que han sido históricamente castellanohablantes, decisión que siempre toman los servicios administrativos de la Conselleria d'Educació y que crean alteraciones importantes en el currículum de un alumno que la haya conseguido, porque puede llegar a la universidad sin conocimiento reglado de la lengua autóctona o querer acceder a la función pública valenciana (puestos para los cuales se necesita un nivel mínimo de catalán) sin ningún tipo de formación en esta lengua. Esta exención a la asignatura de valenciano, en secundaria, según datos del curso 2005/06, se concede a un 28,66% del alumnado en Alacant, un 21,73% en València y un 8,67% en Castelló (Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià, STEPV 2011).

El tercer marco legislativo que afecta a la política lingüística del territorio valenciano es la LUEV (4/1983 de 23 de noviembre), Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, que en su artículo 18.19 hace referencia a la obligación de la enseñanza del valenciano y los niveles de competencia que deben adquirirse:

El valenciano y el castellano son lenguas obligatorias en los planes de enseñanza de los niveles no universitarios [...]. En los territorios de predominio lingüístico castellano, la incorporación del valenciano se llevará a cabo de manera progresiva. Además, los alumnos deberán estar capacitados para utilizar, oralmente y por escrito, el valenciano en igualdad con el castellano (Ley 4/1983 DOCV nº 133 de 01.12.1983).

En esta ley se vuelve a reconocer el derecho de exención de la enseñanza del valenciano en los territorios de predominio lingüístico castellano, además del alumnado que justifique una residencia temporal en la comunidad. Por el contrario en los territorios valencianohablantes, los alumnos tienen la obligación de recibir la enseñanza en valenciano y en castellano. Es una ley basada en la cooficialidad del catalán (diferente a las leyes aprobadas en otros territorios catalanohablantes como Cataluña y las Islas Baleares donde el catalán tiene una situación legal de mayor presencia y normalización) en la educación y en la administración y alguna referencia a

los medios de comunicación. Sobre la LUEV se ha ejercido toda clase de críticas por su falta de desarrollo pero hay acuerdo que fue un paso importante para organizar una planificación lingüística e intentar poner las bases que pararan la substitución lingüística del valenciano, por ejemplo, ayudó a rehacer la interrupción de la transmisión familiar del valenciano: abuelos valencianohablantes que recuperan con sus nietos a través de la actividad escolar la lengua que negaron a sus hijos (Montoya 4). En 1990 se publicó también el Pla Triennal per a la Promoció de l'Ús del Valencià a la Comunitat Valenciana. Fue una propuesta de acción normalizadora que fue más intencional que efectiva en el aumento del uso social de la lengua.

La situación lingüística de la Comunidad Valenciana ofrece además una particularidad calificada de entre todos los procesos de normalización de las lenguas cooficiales en España como «quizá el más conflictivo» (Bierbach, 2000, p. 20). Los cambios políticos que comportaron el final de la Dictadura franquista y la iniciación del sistema democrático hizo que el valenciano (variante dialectal del catalán, como es definido siempre por la comunidad científica internacional) fuera centro de diversos conflictos políticos porque había dos concepciones de la autonomía y de los derechos lingüísticos. Ya a finales del franquismo los anhelos de libertad y de democracia habían estado unidos a la reivindicación de conseguir una autonomía política, una normalidad de uso de la lengua autóctona y la incorporación de ésta al sistema educativo. Y esto creó enseguida un conflicto con los sectores sociales y políticos más conservadores y contrarios a la autonomía política y más reacios a la normalización lingüística del valenciano.

En este conflicto sobre la lengua se fue más lejos de lo que suponía la normalización, porque también afectó el nombre que la designaba y la normativa. La palabra valenciano o lengua valenciana tiene una tradición onomástica desde hace siglos como lengua hablada en el Antiguo Reino de Valencia. Esta denominación no había supuesto un secesionismo lingüístico respecto al catalán. Sin embargo, en el siglo XX y, especialmente al final de la Dictadura franquista, esta denominación particularista ligada a la normal diferencia dialectal y a la conciencia sociolingüística del valencianohablante fue convertida por algunos sectores sociales y políticos en un argumento secesionista y ha servido para enfrentar a una parte de la sociedad valenciana contra la universidad y la educación en general y los diferentes sectores culturales, partidarios de la unidad de la lengua catalana más allá de este particularismo onomástico. Es lo que se ha llamado una «modalidad lingüística como prenda política» (Bierbach 20). Esta polémica dura ya más de treinta años y se basa fundamentalmente en las señas de identidad que incluyen también el nombre del territorio y los signos que lo representan, el nombre del idioma e incluso la ortografía y la gramática que se debe usar porque algunas personas claramente quieren que se separen del diasistema catalán. Sin embargo:

La qüestió fonamental que es dirimeix no és només [...] si el 'valencià' és o no 'català'. En realitat, allò que es discuteix és si la societat valenciana vol emprendre un procés de normalització lingüística i fer del català la llengua pública i l'eix de cohesió social. O bé si es prefereix mantenir com una 'senya d'identitat' que es reverencia en dates assenyalades com si fos una relíquia, mentre que el castellà és, de fet i de dret, l'única llengua que s'usa i es promou (Esteve, Teodoro 9).

En la actualidad se ha producido una institucionalización del nombre de valenciano y lengua valenciana que aparece como nombre mayoritario para denominar la lengua e incluso el Parlamento valenciano creó una autoridad normativa oficial paralela a la existente, ligada a la tradición unitarista catalana y de la universidades: la Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL). Este organismo aunque reconoce implícitamente la unidad de la lengua catalana y publicita una normativa próxima a la catalana, institucionaliza únicamente el nombre particularista y ha aceptado en su normativa y en su diccionario (oficiales para la Generalitat Valenciana) variedades y formas léxicas hasta hace poco no admitidas como normativas en el conjunto de la lengua catalana.

Este conflicto identitario valenciano tiene unos momentos más álgidos que otros, según los intereses políticos coyunturales, porque la cuestión del valenciano va ligada estrechamente al problema de la lengua común compartida en el dominio lingüístico catalán. Los partidos políticos conservadores o regionalistas han tenido una postura secesionista o, en algunos casos, claramente anticatalanista y con poco interés hacia la normalización lingüística del valenciano:

el acceso al Gobierno Valenciano del partido Popular en 1995 cerró una etapa de doce años (1983-1995) de gobierno del PSPV-PSOE caracterizada por una tímida intervención institucional y, a la vez, inauguró un nuevo ciclo que se podía catalogar como un caso de contraplanificación lingüística» (Pradilla 100).

Al otro lado del espectro político, los partidos de izquierda, los partidos valencianistas y nacionalistas y los sindicatos mayoritarios de trabajadores ofrecen una postura (con matices) unitarista de la lengua catalana y a favor (con también diferentes intensidades) de políticas lingüísticas normalizadoras del valenciano, a veces bien próxima a lo que se ha llamado «nacionalismo lingüístico» (Turell 27).

2. EL PLURILINGÜISMO EDUCATIVO VALENCIANO: DIACRONÍA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La situación del plurilingüismo en la Comunidad Valenciana viene enmarcada por el modelo administrativo de la educación y la política lingüística en esta

comunidad autónoma y las diferentes respuestas que genera, los avances teóricos sobre el plurilingüismo, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de las lenguas⁴. El plurilingüismo es descrito como las lenguas que usa un mismo individuo desde la L1 (lengua materna, nativa...) o L2 (segunda lengua) a las que va adquiriendo posteriormente: L3 o LE (lengua extranjera). Este conocimiento de varias lenguas supone una interacción real en su competencia comunicativa que incluye la competencia (parcial o total) lectora, hablar y escuchar, la comprensión de textos y la competencia plurilingüe y pluricultural. También el desarrollo de esta competencia lingüística supone el dominio de la lengua en múltiples contextos y el uso funcional mínimo de una lengua extranjera. Según Grosjean (1989), la persona plurilingüe posee un repertorio verbal constituido por diferentes variedades de dos o más lenguas que puede utilizar de manera funcional en sus actividades comunicativas (habilidades interlingüísticas o intralingüísticas), de adquirir e integrar conocimientos procedentes de diferentes campos del saber en cualquiera de las lenguas que conoce, de utilizar estrategias comunicativas específicamente bilingües, posee estrategias avanzadas de aprendizaje lingüístico, suele presentar actitudes favorables hacia otras lenguas y culturas y hacia los grupos sociales a los que corresponden, y puede experimentar experiencias interlingüísticas entre las lenguas que conoce tanto a nivel de competencia como de actuación.

La enseñanza del valenciano/catalán ha sido calificada como una historia de un deseo insatisfecho (Pellicer 2006), porque todos los intentos de recuperar el valenciano escolar han chocado con la oposición de un poder político que dificultaba su normalización, las leyes educativas centralistas españolas y la frustración creada cada vez que se intentaba organizar un ámbito de normalidad educativa y que las dictaduras correspondientes la cortaban de raíz. La más larga, la del General Franco. Los primeros intentos de enseñar valenciano después de la muerte del dictador (1975), datan de agosto de 1979 (todavía sin unas instituciones autonómicas consolidadas) con el decreto de bilingüismo. Antes, en 1978

se había puesto en marcha un Plan Experimental de enseñanza del valenciano en el que participaron 144 centros de EGB (Educación General Básica), 27 de BUP y 9 de Formación Profesional de primera grado; y gracias al cual recibieron enseñanza del valenciano un total de 24.592 alumnos (Carlos 26).

Pero es a partir de la aprobación de la LUEV en 1983 cuando se institucionaliza la enseñanza del valenciano y su uso como lengua vehicular en diferentes programas. Desde hace tres décadas se han intentado poner las bases de una recuperación

⁴ La comparación con las situaciones de plurilingüismo educativo de otras comunidades autóctonas españolas como el País Vasco, Catalunya, Galicia... o de otros países sería una tarea apasionante pero alejada del objetivo de este trabajo.

del valenciano en algunos ámbitos de uso. La educación, en todos sus niveles, fue desde el primer momento clave para empezar un proceso de normalización lingüística.

La Comunidad Valenciana tiene una variada legislación que afecta al uso y la enseñanza de las lenguas en la educación. Por una parte están todas aquellas leyes y decretos de ámbito estatal y después toda la normativa que genera la Conselleria d'Educació o la Generalitat Valenciana. En el Estado español se publicó (por no nombrar leyes educativas anteriores) la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), donde se explica en el capítulo II, art. 17 el derecho y obligación de conocer la lengua castellana, y en el caso de que hubiere, la lengua cooficial. Además, la necesidad de adquirir, al menos, la competencia básica de una lengua extranjera que debe ser introducida en el primer ciclo (6-8 años) de la Educación Primaria. Además da la posibilidad administrativa de introducirla en el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años) e incluso también, una segunda lengua extranjera en la Educación Primaria (6-12 años). Los mismos objetivos se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Posteriormente se publica el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria, acompañando a la LOE y definiendo la competencia en comunicación lingüística, así como estableciendo en el anexo III la posibilidad de retrasar la incorporación del castellano hasta el inicio del segundo ciclo de Educación Primaria (8 años) en los programas de inmersión o en otro tipo de programas; respetando siempre las horas señaladas para cada área en el conjunto de la etapa, los objetivos y los contenidos mínimos. La nueva ley de educación para todo el estado, la LOMCE, impulsada por el gobierno conservador del Partido Popular, fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 10 de diciembre de 2013 sin consenso político. Está en fase de aplicación (pero aplazados algunos de sus términos) y entra en colisión, entre otros, con la gestión de la educación en las comunidades autónomas españolas y los objetivos lingüísticos de las comunidades autónomas bilingües (la conservación y normalización de las lenguas propias de cada territorio y los modelos de inmersión lingüística), lo que ha provocado ya el rechazo de la comunidad escolar y la interposición de diferentes recursos judiciales.

La Conselleria d'Educació, Ciència i Cultura de la Generalitat Valenciana en estas últimas décadas ha ido legislando sobre el plurilingüismo en la educación valenciana. A finales de los años 90 se publica un documento importante: es el Decreto 233/1997 de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de la Educación Infantil y Primaria donde se establecen tres programas de educación bilingüe que explicaremos más adelante: 1. Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV). 2. Programa de Inmersión Lingüística (PIL) y 3. Programa

de Incorporación Progresiva (PIP). Un año más tarde, en 1998, aparece otra orden que intenta avanzar hacia el plurilingüismo: la del 30 de junio de 1998 por la que se establecen los requisitos básicos para aplicar en los centros educativos un programa de educación bilingüe. Estos programas se denominan bilingües enriquecidos debido a la incorporación temprana del inglés (o el francés), como lengua vehicular, desde primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años).

Una década después publica el Decreto 111/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria donde se autoriza la implantación de programas plurilingües en los que se podrá impartir (a partir de la petición del centro) una parte de las áreas curriculares en inglés (lengua extranjera). Después llegó la orden de 19 de mayo de 2009, por la que se establece la organización, la estructura y el funcionamiento de un programa experimental plurilingüe que tiene como objeto que el alumno adquiera el dominio simultáneo del valenciano, castellano e inglés. Finalmente publica un decreto, 127/2012 del 3 de agosto, que regula el plurilingüismo en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Valenciana. Posteriormente la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política lingüística, ha determinado los centros docentes que forman parte de la Red de Centros Docentes plurilingües en la Comunidad Valenciana, así como la organización, la estructura y el funcionamiento de los programas plurilingües para el curso 2013-2014 desde el segundo ciclo de la Educación Infantil (8-10 años).

Por tanto, y tratando de resumir, los programas de educación bilingüe en el sistema educativo valenciano desde los años noventa del siglo pasado hasta el 2013 son: PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano), PIL (Programa de Inmersión Lingüística en Valenciano), PIP (Programa de Incorporación Progresiva) y PEBE (Programa de Educación Bilingüe Enriquecido).

2.1. *PEV: Programa de Enseñanza en Valenciano*

Este programa está preparado para un alumno mayoritariamente valencianohablante donde el catalán es la principal lengua de instrucción y tiene la consideración de lengua propia de los alumnos. El español es incorporado progresivamente y adquiere una cantidad de horas parecidas a las del catalán. Posteriormente se incorpora la lengua extranjera.

Tabla 1
PEV: PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN VALENCIANO

	1er Ciclo	2º Ciclo	3er Ciclo
Catalán	4 horas y 13 horas en área no lingüística	3 horas y 12,5 horas en áreas no lingüísticas	3 horas y 10,5 horas en áreas no lingüísticas
Español	4 horas	3 horas y 1,5 horas en áreas no lingüística	3 horas y 2 horas en áreas no lingüísticas
Inglés (lengua extranjera)	1,5 horas	2,5 horas	4 horas

2.2. PIL: Programa de Inmersión Lingüística en Valenciano

Este programa que sólo existe en la Educación Primaria está diseñado para el alumno mayoritariamente castellanohablante que tiene una actitud sociolingüística positiva hacia la lengua catalana y su uso escolar como lengua vehicular. Fundamentalmente se usa en centros de mayoría castellanohablante en zonas oficialmente catalanófonas. La escolarización temprana en esta lengua consigue que adquiera rápidamente una competencia lingüística que de otra manera no se conseguiría. El castellano es incluido como asignatura en el primer ciclo de primaria, aunque hasta hace poco se podía retrasar hasta el segundo ciclo (8-10 años). Se busca un aprendizaje basado en una comprensión y expresión eficaces para aumentar la corrección y el dominio del valenciano hacia el final de la etapa de primaria (10-12 años) y, así, en la secundaria obligatoria (12-16 años) se le puede incluir en un programa PEV.

Tabla 2
PROGRAMA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN VALENCIANO

Opción A	1er Ciclo	2º Ciclo	3er Ciclo
Catalán	4 horas y a) 16 horas en áreas no lingüísticas (1º) o b) 14 horas áreas no lingüísticas (2º)	3 horas y 9,5 horas en áreas no lingüísticas	3 horas y 8,5 horas en áreas no lingüísticas
Español	3 horas	3 horas y 4,5 horas en áreas no lingüísticas	3 horas y 4 horas en áreas no lingüísticas
Inglés (lengua extranjera)	1,5 horas	2,5 horas	4 horas

Opción B	1er Ciclo	2º Ciclo	3er Ciclo
Catalán	5 horas y 16 horas en áreas no lingüísticas	3 horas y 8 horas en áreas no lingüísticas	3 horas y 7 horas en áreas no lingüísticas
Español		4 horas y 5 horas en áreas no lingüísticas	4 horas y 4,5 horas en áreas no lingüísticas
Inglés (lengua extranjera)	1,5 horas	2,5 horas	4 horas

Este programa, aunque con los nuevos cambios legislativos ha desaparecido, todavía es posible aplicarlo en el curso 2014-2015 porque se tiene en cuenta en las instrucciones de la administración para el ciclo de Primaria como una especie de variedad o diseño particular del nuevo PPEV que describiremos más adelante.

2.3. PIP: Programa de Incorporación Progresiva

Este programa tiene el castellano como lengua prioritaria en la enseñanza y la aplicarán los centros de mayoría castellanohablante que aunque se encuentren en una zona de predominio lingüístico valenciano no aplican ni el PIL ni el PEV. Para que el alumno tenga una competencia básica en catalán, recibe como mínimo el área de Conocimiento del Medio (donde se incluyen contenidos históricos, sociales y naturales) en valenciano a partir de tercero de primaria. En la enseñanza secundaria el PIP implica que a parte de la asignatura de valenciano, el estudiante reciba dos asignaturas como mínimo en esta lengua.

Tabla 3
PIP: PROGRAMA DE INCORPORACIÓN PROGRESIVA

	1er Ciclo	2º Ciclo	3er Ciclo
Catalán	4 horas 3 horas de Conocimiento del Medio	3 horas 4 horas de Conocimiento del Medio 1,5 horas de área no lingüística	3 horas 4 horas de Conocimiento del Medio 2 horas de área no lingüística
Español	4 horas de lectoescritura y 10 en horas de área no lingüística	3 horas y 8,5 horas en áreas no lingüística	3 horas y 6,5 horas en áreas no lingüísticas
Inglés (lengua extranjera)	1,5 horas	2,5 horas	4 horas

2.4. *PEBE: Programa de Educación Bilingüe Enriquecido*

Fue un intento de programa trilingüe porque incorporaba la lengua extranjera como lengua vehicular. Así, las dos lenguas oficiales en el territorio valenciano junto a la lengua extranjera serían lenguas vehiculares y, por tanto, formarían un programa plurilingüe, es decir, que a los tres programas ya establecidos se le añadía la introducción del inglés (u otra lengua extranjera) desde la primera escolarización:

Los centros educativos públicos o privados concertados, dependientes de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana pueden incorporar, desde el 1º ciclo de Educación Primaria, un programa de educación bilingüe enriquecido, integrando una lengua extranjera con carácter vehicular, en sus aprendizajes.

(Punto 1.1. del apartado 1º)

El programa se debía hacer de manera gradual, curso a curso, en los centros que obtuvieran dicha autorización hasta la finalización de las enseñanzas básicas. Consistía en adelantar la enseñanza de la lengua extranjera (LE) de los 8 años (3º de primaria 2º ciclo) a los 6 años en el primer ciclo de primaria.

2.5. *Los nuevos programas a partir del decreto de 2012: PPEC y PPEV*

Actualmente la administración educativa valenciana quiere superar el sistema anterior para generalizar, al menos, una lengua extranjera. Este programa viene regulado por el Decreto 127/2012 del 3 de agosto del Consell, por el que se organiza el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Se puso en marcha en el curso 2012-2013 dentro de un plan de acción plurilingüe y establece 2 programas lingüísticos que sustituirán los anteriores:

- PPEC (Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano)
- PPEV (Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano)

La primera cosa a destacar es la ausencia de cualquier programa de inmersión lingüística tan necesario para progresar en la normalización lingüística del valenciano. Los dos programas plurilingües quieren conseguir que los estudiantes valencianos tengan una competencia igual en las dos lenguas oficiales y el dominio funcional de una extranjera, en este caso del inglés (o el francés) que se utilizará como lengua vehicular en la explicación de contenidos del currículum. En el PPEC el aprendizaje de la lectura y la escritura se hará en primer lugar en castellano, para posteriormente introducir el valenciano. El aprendizaje formal del lenguaje escrito se introducirá a partir del primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años). En el PPEV el aprendizaje de la escritura y la lectura se hará principalmente

en valenciano, pero de forma simultánea se deberá enseñar en castellano, intentando un tratamiento integral de las lenguas, además el Conocimiento del Medio se impartiría en catalán desde primero.

Los centros deben elaborar el Diseño Particular del Programa (DPP) que han decidido aplicar. El plan tiene que concretar los objetivos académicos para cada etapa de la educación obligatoria: infantil (3-6 años), primaria (6-12 años) y secundaria (12-16 años) en el programa elegido dentro del contexto particular. También diseña la proporción del uso de las lenguas vehiculares y establece el momento de la introducción a la lectoescriptura. Además se organiza un plan de actuación para atender al alumnado de nueva incorporación al sistema educativo para corregir las carencias en las lenguas oficiales. Además, el documento debe explicar el tratamiento y la incorporación de la lengua extranjera, que mayoritariamente es el inglés. Este diseño particular del programa en cada centro abre la posibilidad que se alteren los porcentajes de uso escolar del valenciano. Con la puesta en marcha de la LOMCE en el curso 2014-2015 un centro que se acoja al PPEV podría reducir las sesiones en valenciano solo a 14 —un 46% del total—, porque esta ley general del estado ha dividido entre ciencias sociales y naturales lo que antes era Conocimiento del Medio y ha incorporado la asignatura de Cultura del Pueblo Valenciano, materias que la Conselleria d'Educació permite que se realicen en castellano. Por el contrario, en escuelas e institutos con el programa plurilingüe en castellano, las sesiones en esta lengua podrían llegar a 18 —un 60% del total—. Y como ha sucedido otras veces los sindicatos educativos y la asociación Escola Valenciana acuden a la justicia interponiendo recursos ante los tribunales, lo que judicializa en exceso la situación escolar.

En la Educación Secundaria Obligatoria (12-16) y en el Bachillerato (16-18) los programas fundamentales han sido el PIP y el PEV y cambiarán como lo han hecho en Primaria. Sin embargo la realización de los programas es desigual porque el uso de la lengua vehicular depende de la competencia lingüística del profesor, y la falta de competencia lingüística en catalán de una parte del profesorado perjudica el uso de esta lengua en el aula. Los alumnos de secundaria tienen una lengua extranjera de estudio obligatorio: inglés o francés y de manera excepcional alemán o italiano. Además, es posible estudiar también uno de estos idiomas de forma optativa dentro del currículum. El intento de ofrecer el chino mandarín como una asignatura optativa en el curso 2010-2011 por parte de la Conselleria d'Educació acabó en los tribunales de justicia que finalmente anularon el convenio marco con una institución china y no llegó, por tanto, a implantarse. Como en Primaria, se ha introducido fundamentalmente el inglés como nueva lengua vehicular para enseñar una materia no lingüística en diversos centros.

Dejamos fuera de este informe la situación del plurilingüismo en las universidades valencianas que presentan una situación diversa y compleja. Hay que tener en cuenta para ello que sean universidades públicas (hay cinco) o privadas (dos), el territorio donde se ubican y lo que consignent sus estatutos respecto al valenciano. Las cinco universidades públicas tienen una posición común en defensa de la lengua catalana y se integran en la Xarxa Lluís Vives que incluye la mayoría de las universidades públicas y privadas del ámbito lingüístico catalán. La docencia universitaria valenciana en catalán aparece de manera irregular y el español es lengua mayoritaria de instrucción, y el inglés, desde hace unos años, es lengua de enseñanza vehicular en grupos de grados y postgrados que vienen en muchos casos catalogados lingüísticamente.

3. UN PROYECTO PLURILINGÜE Y LA RECUPERACIÓN DE UNA LENGUA MINORIZADA

La visión de la efectividad de los modelos bilingües que ha establecido tradicionalmente la educación valenciana han sido revisados por Vicent Pascual (2011) que afirma que sólo el PEV y el PIL han conseguido los objetivos curriculares de dominio de las dos lenguas oficiales mientras que el PIP descuida el valenciano y que además los alumnos (mayoritariamente castellanohablantes) que siguen este programa han conseguido rendimientos inferiores no sólo en valenciano sino también en el resto de las áreas curriculares. En esta misma opinión coincidía el comité de expertos de la Carta europea que avisó que el estado incumplía las obligaciones asumidas por él y afirmaba que «a excepció del model d'immersió lingüística [...] cap dels altres models arriba al nivell exigít pels compromisos específics contrets per Espanya» (Castellà 19) y considerando que los modelos bilingües con la lengua vehicular en catalán serían propios de niveles inferiores al escogido por el Estado Español. Y, por tanto, instaba a que se establecieran modelos educativos fundamentalmente en valenciano con una generalización de la inmersión lingüística.

Sin embargo el modelo plurilingüe actual que presenta la administración educativa valenciana pretende establecer un 33% funcional en todas las lenguas que usan en la educación valenciana. Pero en cambio la introducción fundamentalmente del inglés (mayoritaria como lengua extranjera) en la enseñanza como lengua vehicular necesita un esfuerzo muy importante de formación del profesorado, que no se está realizando. Hay un estancamiento de la enseñanza en la lengua propia porque no aumenta el número de alumnos que reciben la educación en los programas donde el valenciano es una lengua vehicular mayoritaria. Así lo hace el 35% en EI i EP, el 20,1% en ESO y Bachillerato. Esto es destacable porque significa que la administra-

ción educativa valenciana no asegura la continuidad de los programas de enseñanza en valenciano entre las diferentes etapas educativas y, por tanto, hay una fragmentación entre ellas. Además hay un desequilibrio en la aplicación según la zona, el territorio donde se aplica, la titularidad pública o privada de los centros (STEPV 2011).

El porqué de esta situación después de tantos años de intentar una educación bilingüe o plurilingüe (donde el catalán tenga un peso importante) hay que buscarlo en razones de política lingüística por parte de las administraciones valencianas de las dos últimas décadas que no han aumentado o incluso han entorpecido la posibilidad de estudiar en valenciano. Tampoco ha aumentado el interés por parte de los valencianos en estudiar en catalán porque no hay verdaderas campañas de normalización o promoción lingüísticas que vayan cambiando una idea de autoodio que tradicionalmente ha tenido un sector de la población valenciana. También hay que señalar la importante llegada de alumnos inmigrantes en las dos últimas décadas que se han encontrado con una sociedad que presentaba una desigualdad lingüística. Además debemos incidir que el sistema escolar valenciano presenta una desigualdad clara por lo que respecta al uso del catalán como lengua vehicular entre la escuela pública y la escuela privada concertada (centros que aunque son de titularidad privada —tienen propietario—, reciben una importante subvención de la administración y donde los padres también pagan diferentes cuotas). Mientras que un 93,09% de los alumnos matriculados en programas con uso importante del valenciano como lengua vehicular está en la educación pública, sólo un 6,32% lo hace en centros privados concertados y un 0,59 en centros privados (STEPV 2011). Las políticas educativas del actual gobierno de la Generalitat Valenciana no dejan de aumentar la concertación de la educación, lo que ha repercutido negativamente en el uso del catalán en el aula:

La actitud lingüística de la enseñanza concertada privada a favor del castellano ha determinado, de facto, un panorama en el que el valenciano parece tener espacio únicamente en la enseñanza pública. [...] No hace falta advertir que la potenciación de la enseñanza privada y la permisividad irresponsable a la hora de vigilar el cumplimiento de la legalidad constituyen dos apuestas de carácter ideológico que refuerzan el proyecto conservador» (Pradilla 109).

Además, si bien los primeros años de llegada de alumnado inmigrante se pusieron en marcha diferentes programas de atención lingüística (entre ellos, el programa de Compensatoria, gracias al cual los alumnos recibían un mínimo de 3 horas extra de catalán con la finalidad de llegar en 2 años al nivel exigido), desde hace 3 cursos dichos programas han desaparecido en la mayoría de los centros, así que no se contempla ningún tipo de inmersión en catalán para los alumnos procedentes de otros lugares. A todo esto hay que añadir, como han denunciado sindicatos de enseñanza y asociaciones de padres, que en el contexto de recesión económica que

vivimos desde hace más de cuatro años se han producido recortes en las partidas presupuestarias que afectaban directamente a la promoción, ayuda y asesoría didáctica del valenciano (STEPV 2011).

Ante los efectos que puede tener este decreto de plurilingüismo del gobierno valenciano, Escola Valenciana-Federació d'Associacions per la Llengua (FEV) que es una entidad cívica formada por veintinueve asociaciones culturales, educativas y defensa del valenciano y que tiene el apoyo de las universidades valencianas ha dejado oír su importante voz. El principal objetivo de la EV-FEV es la normalización lingüística en todos los ámbitos de uso de la lengua, con especial incidencia en el sistema educativo valenciano. A partir de la aprobación del Decreto del plurilingüismo de 2012 elaboraron diferentes documentos donde proponían el plurilingüismo aditivo.

La educación plurilingüe no cuestiona los principios didácticos y educativos valiosos que hay en el trasfondo de las reformas educativas recientes, como son la globalización, el constructivismo o el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, entre otros, sino que lo que hace, principalmente, es enmarcar la intervención educativa en el aula en materia de lenguas en unos parámetros más amplios —políticos, organizativos y de gestión— que sitúan la educación lingüística en el centro del sistema educativo (Pascual 2006 19). Todas estas características, a pesar de las opiniones de personas monolingües que se pueden encontrar, no provocan a la persona bilingüe ninguna confusión mental ni mezcla indiscriminada de lenguas; más bien al contrario: si la experiencia bilingüe o plurilingüe ha sido gratificante y profunda, se puede esperar el dominio de dos o tres lenguas, un mayor desarrollo cognitivo, y una creatividad y flexibilidad cognitivo-lingüística superiores a las de la persona monolingüe (Pascual 2006 23). Las características anteriores que resultan determinantes para la planificación y la actuación educativa dentro del modelo de educación plurilingüe y pluricultural, han sido concretadas de manera operativa en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2003), en su definición de competencia plurilingüe y pluricultural. Uno de los objetivos explícitos de los sistemas educativos dentro de este modelo, que es la competencia para comunicar lingüísticamente y para interactuar culturalmente, es que un actor social debe poseer, en grados distintos, el dominio de diversas lenguas y la experiencia de diversas culturas. Los sistemas educativos tienen que concienciar a todos los europeos de esta competencia plurilingüe y pluricultural, más o menos desarrollada según personas y contextos, de valorarla, de iniciarla durante los primeros aprendizajes y de continuarla y fomentarla a lo largo de la vida. Porque esta competencia plurilingüe y pluricultural constituye los cimientos de la comunicación en el espacio europeo, pero sobre todo el de la tolerancia lingüística, condición para el mantenimiento de la diversidad lingüística (Pascual 2006 23).

Vivir en catalán como lengua minorizada, en muchos territorios donde se habla, se hace cada vez más complejo en el mundo multicultural y multilingüe que vivimos. El catalanohablante ha adquirido, en muchos casos, una conciencia de dimisión y sumisión lingüística y de prejuicios hacia su lengua y sus hablantes que se va heredando y que se perpetúa ante la falta de una real normalización lingüística:

Le territoire valencien continue de s'inscrire dans une configuration diglossique fortement marquée par une prédominance du castillan. Le processus de «(re)valencianisation», souvent jugé insuffisant ou d'une lenteur excessive, a néanmoins permis d'obtenir un certain nombre de résultats tangibles. En moins de vingt ans, les Valenciens sont parvenus, non pas à une normalisation linguistique achevée, mais à une amélioration sensible de leurs compétences et à un usage croissant de la langue régionale (Martin 132-133).

Hay un peligro constante

que los catalanohablantes dejen de usar la lengua y, principalmente, dejen de transmitirla intergeneracionalmente. Este abandono es lo que ya ha ocurrido en las grandes ciudades valencianas, empezando por Alicante y Valencia y acabando en Castellón [...] En todas estas zonas las parejas lingüísticamente mixtas acaban eligiendo la lengua castellana en la relación con los hijos (Boix-Fuster 273).

El predominio del castellano en situaciones comunicativas es una tendencia estable que hace que el valenciano tenga una posición de inferioridad porque no llega al 40% en ningún ámbito de uso. Cualquier proyecto de planificación lingüística tiene dos vías básicas: la de la Administración (Pública) y sus medios de comunicación y la de la educación, la del sistema educativo general (desde la escuela infantil a la universidad). Y eso no sucede en la Comunidad Valenciana, entre otras cosas, porque hay una falta absoluta de medios de comunicación (escritos, audiovisuales) en valenciano. Un ejemplo clarividente es el de la radio y televisión públicas (RTVV) que fue cerrada en 2013 por el gobierno valenciano aduciendo razones económicas. Una radio y televisión públicas que, aunque no emitían totalmente en catalán, hacían posible una presencia significativa del valenciano en los *mass media*, más aún cuando este gobierno valenciano había cerrado anteriormente los repetidores de emisión (que eran de propiedad privada) que hacían posible ver y oír la radio y la televisión públicas de Cataluña que emiten íntegramente en catalán (TV3 y Catalunya Ràdio). Por tanto, las políticas lingüísticas de los gobiernos valencianos de estas dos últimas décadas sólo han apoyado la recuperación (y tímidamente) en la educación y débilmente en otras instituciones sociales. Y Caldas y Caldas (2002) muestra que la fuerza más poderosa para el desarrollo de una lengua en particular es la sociedad, luego la escuela y, por último, la familia. Es evidente que en una situación de minorización de un idioma en un país con un conflicto lingüístico como la Comunidad Valenciana

la administración ha de contribuir a que las comunicaciones institucionalizadas supongan una exposición a la lengua catalana de los sectores de la población alóctonos, de manera que este nuevo contexto facilite la adquisición de una competencia cuando menos referida a la recepción. La enseñanza, en cambio, debe ocuparse de la bilingüización efectiva de toda la población. El efecto combinado de ambas ha de proporcionar, en definitiva, la disponibilidad de unas funciones simbólicas de prestigio para la lengua (Pradilla 106)

Para concluir definitivamente en la situación actual y real de multilingüismo en Europa, con unos ciudadanos interesados y necesitados de adquirir lenguas para comunicarse internacionalmente, la sociedad valenciana tendría que corregir antes la desigualdad lingüística que vive y para ello que mejor que la organización de un buen sistema educativo plurilingüe donde la lengua propia de los valencianos sea vehicular en un porcentaje importante de la vida escolar. El ámbito educativo no es el único que garantiza la resistencia de una lengua minorizada en un proceso de substitución lingüística pero sí que es imprescindible su presencia y su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bierbach, C. (2000). «Cuatro idiomas para un Estado - ¿cuántos para una Región Autónoma? Observaciones acerca del debate sobre plurilingüismo y política lingüística en España». G. Bossong y F. Báez de Aguilar, eds., *Identidades lingüísticas en la España autonómica* (17-37). Madrid: Vervuet-Iberoamericana.
- Boix-Fuster, E. (2008). «25 años de la Constitución Española. Las ideologías lingüísticas en la configuración del Estado español». K. Süselbeck, Müselbeck y P. Masson, eds., *Lengua, Nación e Identidad. La regularización del plurilingüismo en España y América Latina* (271-301). Madrid: Iberoamericana-Vervuert Verlag.
- Caldas, S. J. y Caron-Caldas, S. (2002). «A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities». *Applied Linguistics*, 23(4), 490-514.
- Carlos Herrera, J. (2006). *Lenguas y normalización en España*. Madrid: Gredos.
- Castellà Surribas, S. J. (2006). *Cap a un estat plurilingüe. Una lectura en positiu de l'informe del Comitè d'Experts de la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries, sobre el compliment per l'Estat Espanyol en relació a la llengua catalana*. [Barcelona]: Observatori de la llengua catalana.
- Comunidad Valenciana. *Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de Uso y Enseñanza del Valenciano* (1983). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Edición en línea: http://www.docv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983_802514.pdf. [Consultado en abril de 2014]
- Esteve, A., Esteve, F. y Mercè, Teodoro (2005). *El nom, la unitat i la normalitat. Informe sobre el reconeixement del català com a llengua oficial i pròpia del País Valencià*. Barcelona: Observatori de la llengua catalana.
- Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person». *Brain and Language*, 36, 3-15.
- López García, A. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Martin, F. (2002). «Pays Valencien: La revendication d'une "langue régionale"». H. Boyer y C. Lagarde, eds., *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique?* (123-136). París: L'Harmattan.
- Montoya, B. (2008). «La transmissió familiar del valencià i la Llei d'Ús i Ensenyament». *Saó. Monogràfic*, 42, 4-5.
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- Pascual, V. (2011). *Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. València: Escola Valenciana. Edición en línea: http://www.fev.org/lesclaus/Mo-del_escola_plurilingue.pdf [Consultado en abril de 2014]
- Pellicer Borràs, J. E. (2006). *Història d'un desig insatisfet. L'ensenyament del valencià fins a 1939*. Catarroja: Perifèric.

- Pradilla Carmona, M. À. (2007). «La comunidades catalanohablantes». M. T. Turell, eds., *El plurilingüismo en España* (81-132). Barcelona: Institut Interuniversitari de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra.
- Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià (2011). *De l'entrebanc a la involució. Informe sobre l'ensenyament en valencià*. Edición en línea: www.intersindical.org/stepv/polival/informevalencia2011.pdf [Consultado en septiembre de 2014].
- Suay, F. y Sanginés, G. *Sortir de l'armari lingüístic*. Barcelona: Angle, 2010.
- Turell, M. T. (2007). «La composición plurilingüe de España: más allá de Babel». M. T. Turell, eds., *El plurilingüismo en España* (17-77). Barcelona: Institut Interuniversitari de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra.
- Vallverdú, Francesc, dir. (2007). *Enciclopèdia de la Llengua Catalana* (2007). Barcelona: Edicions 62.



ÁNGELES MOLINA ITURRONDO¹

Universidad de Puerto Rico - amolinaaiturrondo@gmail.com

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 03/11/2014

«MAMI AILOBU»: LA ESCRITURA EMERGENTE EN INGLÉS EN PREESCOLARES HISPANOHABLANTES

RESUMEN:

Repaso de literatura que aborda el fundamento teórico de la escritura emergente en inglés como segunda lengua, en preescolares hispanohablantes inmersos en ambientes educativos bilingües. Se discute el desarrollo de la escritura en inglés en preescolares en los Estados Unidos y en Puerto Rico para identificar características fonológicas de la escritura en inglés y su relación con el dominio del español como vernáculo. Se hace referencia a investigaciones realizadas en Puerto Rico que documentan deletreo inventado con la presencia de la fonología del español en la escritura emergente en inglés, en el cual predomina el uso de vocales.

PALABRAS CLAVE: Deletreo inventado, conciencia fonológica, escritura emergente bilingüe, alfabetización bilingüe, niños preescolares.

ABSTRACT:

Review of the literature that includes the theoretical foundations of emergent writing in English as second language, in Spanish-speaking preschoolers, immersed in bilingual educational settings. The development of writing in English in preschoolers in Puerto Rico is discussed, in order to identify its phonological characteristics and its relationship to Spanish as a first language. Research conducted in Puerto Rico is reviewed, documen-

¹ Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Posee un doctorado en Educación Temprana de la Universidad de Boston y estudios postdoctorales en la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Harvard. Su línea de investigación focaliza en la lectura y la escritura emergentes. En el 2013, editó libro *Lo importante en...* la enseñanza de la lectoescritura, publicado por Ediciones SM. Es autora de literatura infantil; entre otros, *Sapo Sapito, sapote* de Ediciones Santillana; *Esto era una vez en el fin del mundo*, publicado por Ediciones SM, por el cual recibió el Premio Nacional de Literatura Infantil otorgado por el PEN Club de Puerto Rico en 2009.

ting the presence of invented spelling with the phonological characteristics of Spanish, with predominance of vowels.

KEY WORDS: Invented spelling, Phonological Awareness, Emergent bilingual writing, Bili-teracy, Preschool children.

En Puerto Rico, aunque el español es la primera lengua, en virtud de la estrecha relación política de más de un siglo con los Estados Unidos, el inglés se enseña como segunda lengua en las escuelas públicas y privadas. La aspiración es que los puertorriqueños se conviertan en ciudadanos bilingües. Pero lo cierto es que muchos de los puertorriqueños se acercan al inglés como una lengua extranjera (Torres González, 2002). En términos de la didáctica de alfabetización en inglés en el nivel de educación inicial, predomina el uso de cuadernos y de hojas de trabajo en las que los estudiantes llenan blancos con la palabra correcta en inglés; o parean las ilustraciones con las palabras correspondientes. En la mayoría de los jardines de infantes públicos, el inglés se ofrece como una clase especializada cuyo énfasis es la dimensión oral y el aprendizaje memorístico de los colores, numerales y de otro vocabulario sencillo. Estos acercamientos didácticos de instrucción directa, no proveen oportunidades para la exploración espontánea de la escritura emergente en inglés, ni para la reinención de la escritura en inglés o el uso de deletreo inventado.

En lo que respecta a la educación privada, existen colegios con una diversidad de acercamientos didácticos de educación bilingüe. En algunos de estos colegios se usan abordajes constructivistas y comunicativos; se proveen modelos de escritura correcta en inglés y español; y se hacen lecturas frecuentes de literatura infantil en ambas lenguas, alentando la exploración simultánea de la escritura en español y en inglés. En una cantidad considerable de estos colegios, la expectativa es que los pequeños se alfabeticen de manera emergente —aprendan a hablar, leer y escribir— simultáneamente en español y en inglés en salones de clases bilingües desde el nivel preescolar. La alfabetización emergente incluye las manifestaciones de lectura y de escritura temprana y personales que preceden la lectoescritura convencional en los años preescolares. Esta incluye hacer garabatos, dibujos, y producir escritura simulada para escribir mensajes (Sulzby, 1992) y la escritura con deletreo inventado (C. Chomsky, 1971; Read, 1971; 1975; Read and Treiman, 2013).

La escritura con deletreo inventado fue identificada inicialmente en la década de los 70 por Charles Read, en niños y niñas angloparlantes que intentaban hacer sus primeros escritos en inglés. También está documentada en niños y niñas que hablan otros idiomas como francés (Newfoundland and Labrador Language Programs, 2010; Rieben, Ntamakiliro, and Gonthiery, 2005) y árabe (Matar Aljelajel,

2006); y en niños que se alfabetizan en dos lenguas simultáneamente, como es el caso del español y el inglés (Fernández Negrón, 2013; Geiser, Escamilla, Hopewell & Ruiz, 2006; Reyes, 2006; Molina Iturrondo, 1999). Ese es el tema que se discutirá de manera general en este artículo; las características fonológicas de deletreo inventado en la escritura emergente en inglés de niños y niñas hispanohablantes, que se alfabetizan en ambas lenguas simultáneamente.

El artículo se compone de cuatro secciones. En la primera sección, se discute el fundamento teórico del desarrollo de la escritura emergente en inglés y español como vernáculos. En la segunda sección se discuten investigaciones sobre el desarrollo de la escritura en inglés en niños y niñas preescolares en los Estados Unidos y en Puerto Rico para identificar las características generales de la escritura en inglés; y la relación que esta actividad tiene con el dominio del español y su fonología como primera lengua. En la tercera sección se aborda la evolución de la escritura emergente en inglés como segunda lengua. Finalmente, se examinan las implicaciones educativas que se desprenden de las investigaciones que se mencionan.

1. MARCO TEÓRICO

La literatura de investigación sobre la escritura inicial en inglés de preescolares angloparlantes es abundante a partir de la década del setenta. En Australia, se destaca el trabajo pionero de Clay (1975), quien estudió la escritura espontánea e inventada como medio para la representación conceptos sobre la palabra escrita, en preescolares sin instrucción formal de lectoescritura. En los Estados Unidos, se destaca el artículo de C. Chomsky (1971), quien propuso que los preescolares deben explorar primero la escritura, para acercarse a la lectura a través de esta. También están los estudios de caso sobre la exploración de la escritura y del deletreo inventado de Bissex (1980) y de Schikedanz (1990) quienes documentaron la alfabetización inicial de sus hijos. Bissex (1980) y Schikedanz (1990) proveyeron evidencia sobre cómo sus hijos reinventaron la escritura y recurrieron al deletreo inventado, manifestando desarrollos similares. En sus formas personales de escritura, inicialmente predominaron las consonantes; y posteriormente, fueron incorporando las vocales. Un hallazgo notable que se desprende de las dos investigaciones es que al producir deletreo inventado, ambos niños reflejaron sus conocimientos implícitos de la fonología del inglés, su lengua vernácula.

El trabajo de Ferrerio y Teberosky (1982) con preescolares hispanohablantes en Buenos Aires, marcó un hito en la investigación sobre la escritura emergente en español, usando la teoría de Jean Piaget como marco teórico. Esta investigación

constituye un referente en torno a la evolución de la escritura en español en preescolares que aún no habían sido alfabetizados formalmente, pero que formulaban y probaban hipótesis implícitas sobre las características que deben tener las palabras escritas. Ferrerio y Teberosky (1982) propusieron que los niños pequeños se acercan a la escritura como un objeto de conocimiento, sobre el cual construyen conocimiento mediante la interacción sociocultural cotidiana con el lenguaje escrito.

Estas investigadoras ubicaron su trabajo en el modelo epistemológico de Piaget. Este postula que el conocimiento se construye internamente en interacción con objetos y personas. La posición epistemológica de Piaget plantea que el conocimiento no se absorbe del ambiente a través de los sentidos porque no existe por sí mismo en el ambiente. Con este planteamiento Piaget retó la postura empirista que predominaba en la primera mitad del siglo XX, que afirmaba que el conocimiento estaba en el ambiente y se absorbía por los sentidos. Piaget enfocó sus investigaciones en examinar cómo la interacción con objetos produce construcción de conocimiento lógico-matemático.

Ferrerio y Teberosky (1982) aplicaron los planteamientos epistemológicos piagetianos a la construcción de conocimiento nuevo sobre cómo funciona la palabra escrita. Estas investigadoras propusieron que, en la sociedad alfabetizada, los preescolares interactúan con la lengua oral y escrita, informal y cotidianamente como objetos de conocimiento. Mediante estas interacciones, los preescolares reinventan el lenguaje escrito en su interés por comprenderlo y asimilarlo a los esquemas mentales. Ocasionalmente surgen conflictos cognitivos entre el conocimiento del niño sobre cómo se escribe y la información que surge de su interacción con los modelos de escritura que observa en el ambiente. El niño acomoda sus esquemas mentales y en el proceso, elabora hipótesis que se reflejan en las maneras de escribir las palabras para que sean legibles.

La distinción conceptual que hace el pequeño entre el dibujo y la escritura, marca el punto de partida de la creación de hipótesis sobre las características que deben exhibir los trazos para ser considerados palabras legibles (Vygotsky, 1978; Teberosky, 2000). Entre otras debe estar presente una cantidad mínima de letras y suficiente diversidad en estas; dos de las primeras hipótesis que elaboran los pequeños. En términos del desarrollo de la escritura, evoluciona desde una etapa pre-silábica, silábica, silábica-alfabética y finalmente alfabética. Reyes (2006) informó hallazgos similares en su investigación con niños bilingües que hablaban inglés y español, que se explican en función de los planteamientos teóricos de Ferrerio y Teberosky (1982).

En torno al deletreo inventado que surgió en la escritura de los preescolares que participaron en el estudio de Ferrerio y Teberosky (1982), este manifestó inicialmente el uso estable de las vocales. En las etapas más avanzadas de la escritura, los preescolares integraron paulatinamente las consonantes, lo cual contrasta con los hallazgos de Bissex (1980) y de Schickedanz (1990) sobre la presencia inicial de las consonantes en la escritura emergente en inglés de sus hijos angloparlantes. Estos hallazgos sugieren que en el deletreo inventado inicial, en español predominan las vocales y en inglés predominan las consonantes; y que existe una estrecha relación entre deletreo inventado inicial y las características fonológicas de cada lengua vernácula. Hallazgos similares a los de Ferrerio y Teberosky fueron informados por Pollo, Kessler and Treiman (2009) después descubrir que en el deletreo inventado que produjeron niños brasileños predominaban las vocales. El español y el portugués son lenguas romances que surgen del latín. En ambas predominan los sonidos vocálicos.

2. ALFABETIZACIÓN BILINGÜE EMERGENTE

La selección de las investigaciones que se incluye en el repaso de literatura a continuación, se basa en estudios cualitativos y cuantitativos con niños y niñas de edad preescolar habla hispana o bilingües que están explorando la escritura y producen deletreo inventado en su vernáculo —inglés o español— y en la segunda lengua; y que discuten las características fonológicas de la escritura con deletreo inventado. En torno a las investigaciones sobre la alfabetización bilingüe emergente, estas sugieren que el uso del deletreo inventado es prevalente en la escritura de los preescolares que han tenido oportunidades y apoyo para explorar libremente este tipo de escritura. También apuntan a la presencia de la fonología del español en la escritura emergente en inglés, y al predominio de las vocales cuando el español es la primera lengua.

En la niñez preescolar, Reyes (2006) define la alfabetización bilingüe emergente focalizando en el aspecto dinámico y simultáneo del aprendizaje del inglés y del español:

...niños pequeños (cuyas edades oscilan entre los tres y cinco años) que hablan una lengua vernácula que no es inglés y están participando en un proceso dinámico de desarrollo de competencias orales y escritas bilingües (en este caso inglés y español) con el apoyo de sus comunidades (esto es, padres, escuela y comunidad) (p. 268, traducción de la autora).

El dinamismo procesal al cual hace referencia Reyes (2006) se entronca en la interacción y en la exploración cotidiana —en ocasiones lúdica— de ambas lenguas, en sus modalidades oral y escrita, con el apoyo de madres, padres, maestros y pares más competentes que alientan estas exploraciones. A partir de la década de los ochenta, la literatura ha evidenciado que la interacción y la exploración de la escritura en los años preescolares apoyan y contribuyen a la alfabetización emergente (Chomsky, 1971; Dyson, 1989, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1982; Hall, Larson y Marsh, 2003; Schickedanz, 2012; Teale, 1982). Este hallazgo se sostiene tanto para la lectura y escritura iniciales en español como vernáculo, como para el inglés como segunda lengua (Brisk, 2011; Moll, Saéz y Dworin, 2001; Reyes, 2006).

En sus orígenes, la escritura emergente de los preescolares surge del garabato como un acto motriz sin significado conceptual (Vygotsky, 1978). Dyson (1982; 1990) y Molina Iturrondo (1999) examinaron el garabateo como el punto de partida común para el dibujo y para la escritura. Ambas investigadoras documentaron la estrecha interacción ente las narrativas del preescolar y la representación del significado de estas mediante dibujos y escritura inventada. También proveyeron evidencia en torno a la flexibilidad y el dinamismo de los trazos, que en un momento pueden representar una imagen e inmediatamente, una palabra o una frase. No obstante, en el transcurso de la evolución de estas representaciones, los trazos que representan dibujos y los que representan lenguaje se separan conceptualmente en la mente del niño pequeño. De ahí en adelante, los garabatos que representan imágenes se transforman en garabatos con nombre; en renacuajos y eventualmente en figuras humanas esquemáticas (Kellogg, 1969; Lowenfeld, 1947). Mientras tanto, los garabatos que representan lenguaje, asumen características globales de escritura, convirtiéndose en trazos horizontales y ondulados que sugieren escritura cursiva; y en garabatos discretos y ensortijados que sugieren letras. Estos garabatos ensortijados, paulatinamente empiezan a manifestar una organización horizontal y de arriba hacia abajo en la superficie del papel, transformándose en escritura simulada que incorpora seudoletas y letras (Clay, 1975; Molina Iturrondo, 1999; Schickedanz, 1990). Los preescolares que interactúan en ambientes alfabetizados donde pueden explorar libre y creativamente la escritura mediante el garabateo y la invención de letras, eventualmente comienzan a producir escritura con deletreo inventado.

El deletreo inventado es una manera transitoria de escribir las palabras a base de sus sonidos, sin conocer aún la ortografía correcta o convencional (Howard, Green & Arteagoitia, 2012; Read, 1971, 1975). Las producciones escritas con deletreo inventado reflejan la conciencia fonológica que el preescolar está adquiriendo y usando para representar por escrito los sonidos que escucha en las palabras (Cisero & Royer, 1995). Por ejemplo, un preescolar cuyo vernáculo es inglés, podría escribir *bk* cuando intenta escribir *bike* (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000, p. 5). Por

otro lado, un preescolar cuyo vernáculo es español, podría escribir *O* cuando intenta escribir *oso*; *ii* para escribir *titi*; *mmm* para representar *mamá* (Molina Iturrondo, 1999, p. 269). La escritura con deletreo inventado, además de ser una expresión de la conciencia fonológica emergente, es una manifestación temprana de la construcción incipiente del principio alfabético que subyace en la escritura en español y en inglés; y que se fundamenta en la relación entre las letras y los sonidos (Ferrerio & Teberosky, 1982). Este incluye tres aspectos: cada letra tiene un nombre y sonido; las palabras se componen de letras con sonidos particulares; y existe una relación sistemática entre los nombres y sus sonidos (Adams, 1990). En años recientes se ha demostrado que la conciencia fonológica es un precursor necesario para la lectura convencional (National Reading Panel, 2000). Además, es el mejor predictor de las habilidades de los pequeños para distinguir textos alfabéticos de textos que no lo son (Anthony, Williams, McDonald, Corbitt-Shindler, Carlson & Francis, 2006).

El deletreo inventado fue identificado por Read (1971, 1975) en la década del 70. A partir de ese momento, este precursor de la escritura convencional despertó interés en investigadores y educadores que entendieron la necesidad de estudiarlo, cultivarlo y celebrarlo como estrategia de aprendizaje en el nivel preescolar e inicial. Read y Treiman (2013) hicieron un recuento de las investigaciones sobre el deletreo inventado realizadas durante los pasados cuarenta años, destacando la presencia de este tipo de escritura en una gran cantidad de niños y niñas; y no únicamente en niños con una conciencia fonológica superior como Read sugirió en los años setenta.

3. LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA EMERGENTE EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Molina Iturrondo (1999) se enmarcó en la teoría de Vygotsky para fundamentar un estudio de caso longitudinal desde el nacimiento hasta el primer grado, sobre la alfabetización emergente de su hija Adriana, una niña puertorriqueña, en Puerto Rico. La investigación se fundamentó en la premisa que sostiene que en una sociedad alfabetizada, los preescolares llevan a cabo múltiples interacciones espontáneas, lúdicas e informales con la lengua escrita; y con los hablantes de esa lengua. Estas interacciones, mediatizadas por lectoescritores competentes, los ayudan a entender cómo funciona y se representan las palabras mediante la escritura. En lo que a la creación de la escritura se refiere, las interacciones crean andamios conceptuales que permiten a los niños pequeños moverse hacia sus zonas de desarrollo próximo (Steward, 1995). Además, facilitan la interiorización de la lengua escrita como herramienta cognitiva de corte sociocultural, lo que a su vez ejerce influencias contundentes en el logro del pensamiento conceptual. De esta manera, la escritura se convierte en una herramienta para pensar y aprender.

Como parte de la investigación, Molina Iturrondo (1999) examinó la evolución de la escritura en inglés de Adriana, cuando cursaba el jardín de infantes y el primer grado en una escuela de inmersión de inglés. La investigadora descubrió que la escritura emergente de Adriana, reflejaba conocimientos implícitos de la fonología del español como vernáculo; y sus conocimientos emergentes del inglés como segunda lengua que estaba adquiriendo. Entre los cientos de producciones escritas de Adriana, cuando cursaba el jardín de infantes, se destaca una en la cual hizo un dibujo junto con un mensaje usando deletreo inventado: («Mami, I love you mami, mami, I Love you»):

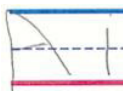
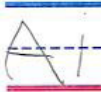
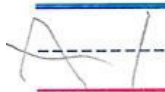
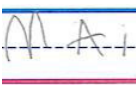
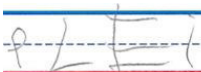
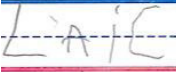
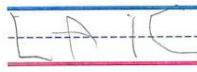
MaMi
aiLobu'
MaMi
Mami
ailobu
aiLobu» (p. 250)

Reyes (2001) llegó a conclusiones similares al documentar la interacción entre los conocimientos implícitos de las reglas fonológicas del español y de inglés en la escritura emergente de una muestra de niños de primer grado. Es decir, que cuando el vernáculo es español, el pequeño capitaliza en los conocimientos implícitos del español al reinventar la escritura en inglés. Esto implica que los preescolares bilingües cuya primera lengua dominante es el español, producen escritura con deletreo inventado en la cual predominan las vocales. Estos señalamientos también fueron evidenciados por Gerser, Escamilla, Hopewell y Ruiz (2006), Kamii y Manning (1999), Manning (2004), Raynolds y Uhry (2010), Riojas-Clark (1995).

Fernández Negrón (2013) examinó el deletreo inventado de tres preescolares hispanohablantes aprendiendo el inglés como segunda lengua, en un salón de clase de jardín de infantes de inmersión de inglés en Puerto Rico. Fernández Negrón (2013) investigó la naturaleza del deletreo inventado que producían los preescolares; si transferían características fonológicas del español al deletreo inventado en inglés; y la consistencia de las representaciones fonológicas de diversas producciones textuales en inglés de los preescolares. La investigadora descubrió que con frecuencia, la producción de la escritura con deletreo inventado, fue mediatizada por la verbalización en voz alta de las palabras que el preescolar intentaba escribir. Esta actividad pareció facilitar la representación escrita. Este hallazgo se puede explicar en virtud de la teoría de Vygotsky, que sostiene que un pequeño que no ha interiorizado aun el lenguaje oral como herramienta para pensar conceptualmente, usa el lenguaje privado —pensamiento en voz alta—sobre todo, si la tarea que enfrenta es cognitivamente demandante. Otro hallazgo fue la invención de esquemas men-

tales y gráficos de los sonidos del inglés usando fonología del español que trataban de representar por escrito y cuya representación convencional desconocían. Como demuestra la tabla 1, en la escritura de palabras de uso frecuente, estos esquemas fueron estables a lo largo de las cuatro semanas del estudio, lo que coincide con los hallazgos de Read (1971). También coincide con los hallazgos de Vernon y Ferreiro (1999) sobre la relación entre la escritura emergente y el desarrollo de la conciencia fonológica. Según Vernon y Ferrerio (1999) la conciencia fonológica —componente esencial en el deletreo inventado— es un aspecto evolutivo y concomitante a la alfabetización cuyo desarrollo se afecta positivamente mediante la exploración de la escritura.

Tabla 1
MUESTRAS DE ESCRITURA CON DELETREO INVENTADO DE PEDRO

Palabras de Uso Frecuente	9 de marzo de 2012	16 de marzo de 2012	23 de marzo de 2012	29 de marzo de 2012
I	 (Ai)	 (Ai)	 (Ai)	 (Ai)
My	 (MAi)	 (MAi)	 (MAI)	 (MAI)
See	 (Si)	 (Si)*	 (Si)	 (Si)
Play	 (PLPi)	 (PLEi)	 (PLEi)	 (PLEi)
Like	 (LAiC)	 (LAiC)	 (LAiC)	 (LAiC)

Nota. Diagrama publicado con la autorización de la autora M. Fernández Negrón (2013)

Dice Fernández Negrón (2013) sobre su hallazgo:

...se documentó mediante los escritos de los participantes, cómo ellos utilizaban el deletreo inventado en español al no conocer ciertos convencionalismos del lenguaje y en inglés, utilizando sus conocimientos fonológicos del español como lengua materna. Por ejemplo, Lucas escribió *oi* para representar la palabra hoy. Este ejemplo muestra cómo utilizó el deletreo inventado en español ya que aún no conoce ciertos convencionalismos del lenguaje, como lo son el uso de la /h/ como letra no sonora y el uso de la /y/ en la palabra «hoy» (p. 76)

La investigación de Fernández Negrón (2013) evidenció el uso de la fonología del español en la escritura con deletreo inventado de los tres preescolares. Igualmente, documentó el predominio de las vocales, lo que coincide con hallazgos de investigaciones previas (Reyes, 2006; Raynolds y Uhry, 2010; Manning, 2004, Molina Iturrondo, 1999).

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Apoderarse de la escritura en español y en inglés, requiere múltiples oportunidades para producir escritura inventada que refleje las ideas de los pequeños sobre cómo se escribe. También refleja conocimientos implícitos sobre la fonología de las dos lenguas que se tratan de representar. En este proceso, ocurre una transferencia de las reglas fonológicas de español como vernáculo, lo que facilita comenzar a representar la escritura en el inglés como segunda lengua, recurriendo al deletreo inventado. Por otro lado, es usual encontrar la mezcla de ambas lenguas en las producciones escritas, lo que no debe ser motivo de preocupación para el maestro. La alternancia de códigos ha sido documentada en las primeras etapas del bilingüismo, tanto oral como escrito (Gort, 2006).

Las formas personales de escritura usando deletreo inventado, surgen en ambientes educativos alfabetizados y enriquecidos con lenguaje oral y escrito, en ambas lenguas —español e inglés— donde se promueve y se celebra la exploración de la escritura libremente; y se incorporan modelos abundantes de escritura correcta con los cuales los pequeños escritores están en interacción constante. Estos son ambientes donde se provee literatura infantil en ambas lenguas y se lee en voz alta todos los días. También se fomentan las exploraciones espontáneas, creativas y lúdicas de la escritura, que se han identificado como un factor que apoya el desarrollo de la conciencia fonológica. Los pequeños deben tener oportunidades diarias de explorar libremente la escritura así como de llevar sus diarios, donde combinan el dibujo y la escritura en sus iniciativas para representar gráficamente sus ideas usando sus propios recursos cognitivos y lingüísticos. El apoyo e interés de los maestros

son esenciales ya que crean andamios conceptuales y didácticos mediante la interacción y ayuda al pequeño escritor. Pero además, las actividades educativas que se lleven a cabo a diario, deben incorporar un componente de escritura que permita a los pequeños a usar sus representaciones gráficas personales —dibujos, escritura simulada y deletreo inventado— para representar lo que aprenden en cada lección a diario, usando la escritura y el deletreo inventado; lo que a su vez redundará en un refinamiento de la conciencia fonológica que se refleja en el deletreo inventado.

La reinención de la escritura en inglés y español ocurre concurrentemente y de manera flexible. Además, está vinculada con el dibujo y con narrativas orales que inventa el pequeño. Los docentes deben alentar a los pequeños para que capitalicen en sus conocimientos implícitos del español vernáculo y los transfieran al reinventar la escritura en inglés y español. En el nivel de educación preescolar e inicial, la exploración libre de la escritura debe verse de manera lúdica y creativa, entendiendo que refleja la alternancia de esquemas fonológicos que se entroncan en el dominio del español como lengua vernácula y en la conciencia fonológica emergente. Muchos maestros ignoran el deletreo inventado o lo limitan, presumiendo que es un mal hábito que se consolidará de manera permanente en la escritura infantil. Otros maestros, particularmente monolingües en inglés, podrían sorprenderse y preocuparse debido a que el deletreo inventado de los niños bilingües dominantes en español, se manifiesta de manera distinta al que produce un niño monolingüe y dominante en inglés. No obstante, es necesario entender que las representaciones de deletreo inventado varían dependiendo del lenguaje dominante del niño. Además, la escritura con deletreo inventado y las representaciones no convencionales de los sonidos de las palabras, son expresiones transitorias y no constituyen un mal hábito de escritura, ni se consolidan como maneras permanentes de escribir. Por el contrario, son eslabones evolutivos que reflejan los conocimientos metalingüísticos incipientes del pequeño escritor sobre la fonología del español como su lengua dominante; y las transferencias que hace al inglés cuando escribe espontáneamente. Por lo tanto, en los salones preescolares y de educación inicial bilingües, hay que descartar las metodologías rígidas de instrucción directa basadas en cuadernos de trabajos y en hojas fotocopiadas con ejercicios repetitivos para llenar blanco; y hacer espacio para que los escritores en ciernes, produzcan libremente escritura con deletreo inventado. Esta modalidad de escritura debe celebrarse y alentarse ya que es una expresión del crecimiento cognitivo y lingüístico de los pequeños que están apoderándose simultáneamente de dos lenguas, español e inglés; un reto que debe enfrentarse desde temprano en la vida para asegurar un verdadero bilingüismo que sume competencias, capacidades de pensamiento y de redacción para enfrentar el complejo mundo del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Anthony, J. L., Williams, J., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C.D., & Francis, D.J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 239.
- Bissex, G. L.(1980). *GYNS AT WRK: A child learns to read and write*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brisk, M. E. (2011). Learning to Write in the Second Language: K-5. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 40.
- Chomsky, C. (1971, March) «Write first, read later», *Childhood Education*, 296-299.
- Cisero, C.A. & Royer, J. M. (1995).The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.
- Clay, M. (1975). *What did I write*. Auckland, New Zeland: Heinemann.
- Dyson, A. H. (1982). Interrelationships: Drawing and early writing. *Visible Language*, 16(4), 360-381.
- Dyson, A. H. (1990). Symbol makers, symbol weavers: How children link play, pictures and print. *Young Children*, 45(2), 50-57.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers: Friends learning to write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A, H. (1991). The roots of literacy development: Play, pictures and peers. In B. Scales, M. Almy and S. Erving Tripp (eds.), *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.
- Fernández Negrón, M. (2013). *El deletreo inventado en la escritura de tres aprendices preescolares en un programa de inmersión en inglés en Puerto Rico*. Tesis inédita: Universidad de Puerto Rico.
- Ferrerio, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, New Hampshire.
- Geiser, D., Escamilla, K. Hopewell, S. & Ruiz, O.A. (2007). *Transition to biliteracy: Focus on writing of Spanish-English emerging bilinguals*. Paper presented at the Annual proceedings of the American Education Research Association, Chicago, Illinois.
- Gort, M. (2006). Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 323-354.
- Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (eds.). (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London, England: Sage.
- Howard, E.R., Green, J. D. & Arteagoitia, A. (2012). Can yu rid ay rot? A developmental investigation of cross-linguistic spelling errors among Spanish-English bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 35(2). doi:10.1080/115235882.2012.703637

- Kamii, C. & Manning, M. (1999). Before «invented» spelling: Kindergarteners awareness that writing is related to the sounds of speech. *Journal of Childhood Education*, 14(1), 16-25.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: National Press Books.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Co.
- Manning, M. (2004). Invented spelling. *Teaching Pre K-8*, 35(2), 86-87.
- Matar Aljelajel, K. (2006). *Invented spelling in Arabic: What do United Arab Emirates (U.A.E.) know about Arabic spelling*. Doctoral dissertation, The University of Arizona. Retrieved from http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/195470/1/azu_etd_1551_sip1_m.pdf
- Molina Iturrondo, Á. (1999). *Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años*. Río Piedras, Puerto Rico: editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moll, L.C., Sáez, R. & Dworin, J. (March, 2001). Exploring Biliteracy: Two student case examples of writing as a social practice. *The Elementary School Journal*, 101(4), 435-449.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Neuman, S. Copple, C. & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Newfoundland and Labrador Language Programs. (2010). *Developing Spelling Skills in the French Immersion Classroom Primary and Elementary Support Document*. Canada, Newfoundland and Labrador: Department of Education. Retrieved from http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/autres_documents/Developing_Spelling_Skills_in_the_French_Immersion_Classroom_2010.pdf
- Steward, P. E. (1995). *Beginning writing in the zone of proximal development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pollo, T.C., Kessler, B. & Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Psychology*, 104(4), 410-426.
- Raynolds, L. B., & Uhry, J. K. (2010). The invented spellings of non-Spanish phonemes by Spanish-English bilingual and English monolingual kindergarteners. *Reading and Writing*, 23(45), 495-513.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1-34.
- Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Read, C. & Treiman, R. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick (eds.), *Rich languages from poor inputs* (pp. 197-211). New York: Oxford University Press.

- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267-292. doi: 10.1177/1468798406069801
- Rieben, L. Ntamakiliro, L. & Gonthiery, B. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling, *The Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Riojas-Clark, E. (1995). «How did you learn to write in English when you haven't been taught in English?»: The language experience approach in a dual language program. *The Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 611-627.
- Schickedanz, J. A. (2012). *Much more than the ABC's: The early stages of reading and writing*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Schickedanz, J. A. (1990). *Adam's writing revolutions: One child's literacy development from infancy through grade one*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- Sulzby, E. (1992). Research directions: Transitions from emergent to conventional writing. *Language Arts*, 69, 290-296.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia, España. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
- Teale, W. (1982). Towards a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts* (59), 555-570.
- Torres González, R. (2002). Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico
- Vernon, C.S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



C. PATRICK PROCTOR¹ - *charles.proctor@bc.edu*
Boston College

JEFFREY R. HARRING² - *harring@umd.edu*

REBECCA D. SILVERMAN³ - *rdsilver@umd.edu*
University of Maryland

Artículo recibido: 07/07/2014 - aceptado: 03/10/2014

COMPARING READING PROFILES OF BILITERATE LATINO/A CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL: EVIDENCE FROM THE SIMPLE VIEW OF READING

ACKNOWLEDGEMENTS:

The research reported here was funded by a grant from the Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, to the University of Maryland (No. R305A090152). The opinions expressed are those of the authors and do not represent views of the institute or the U.S. Department of Education.

¹ Associate Professor of Literacy and Bilingualism in the Lynch School of Education at Boston College. Dr. Proctor's principal area of focus is on English language learners in US public schools and their language and literacy achievement. His work focuses on language and reading development, bilingualism and bilingual education, and educational technology. In his research on praxis, Dr. Proctor is developing a language-based reading intervention with fourth grade Spanish-English bilinguals in active participation with principals and teachers in urban schools in the Northeast United States.

² Associate Professor of Measurement, Statistics and Evaluation in the Department of Human Development and Quantitative Methodology at the University of Maryland. Dr. Harring teaches quantitative methods courses encompassing topics on experimental design, multiple regression analysis and advanced graduate seminars on longitudinal data analysis, simulation design, computational statistics, and finite mixture models. His research focuses on methods for repeated measures data, nonlinear structural equation models, and mixtures of both linear and nonlinear growth models.

³ Associate Professor in Special Education at the University of Maryland. Her research focuses on language and literacy development and intervention for children at risk for experiencing difficulty in school, including children from low socioeconomic backgrounds, children from English learning backgrounds, or children with language and literacy related disabilities. Dr. Silverman has conducted numerous studies in pre-kindergarten through fifth grade classrooms. Findings from these studies have been published in such journals as *Reading Research Quarterly*, *Elementary School Journal*, *Scientific Studies of Reading*, *Educational Psychology*, and *Contemporary Educational Psychology*

Comparing Reading Profiles of Biliterate Latino/a Children in Elementary School: Evidence from the simple view of reading.

ABSTRACT:

In this correlational study, we analyzed data from 71 Spanish-English biliterate students in grades 3 (n=21), 4 (n=23), and 5 (n=27) with the goal of investigating the applicability of the Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) in English and in Spanish for this population. The simple view posits that decoding (the ability to read words) and linguistic comprehension (the ability to understand language) both contribute uniquely in predicting reading comprehension, but that they also theoretically and statistically interact with one another. Using this model, we sought to determine whether the reading process was comparable between Spanish, a transparent orthography, and English, an opaque orthography. We collected analogue measures of reading comprehension, real-word reading (a proxy for decoding), and language proficiency (measures of syntax, morphology, and broad vocabulary) in Spanish and English to model the Simple View. Results showed that, for Spanish, language skills and decoding both made significant contributions to reading comprehension, in line with theoretical predictions. However, no interactions between decoding and language were detected. In English, by contrast, decoding and language both made independent contributions to reading in addition to a significant interaction effect that showed students with weaker language skills benefitting more from decoding than students with stronger language skills.

KEY WORDS: Reading Comprehension, Simple View of Reading, Bilingual, Biliteracy, Language proficiency, Spanish

RESUMEN:

En este estudio, analizamos datos de una muestra de 71 estudiantes bilingües (español e inglés) en 3º, 4º, y 5º grado con el objetivo de investigar la aplicabilidad de la Perspectiva Sencilla de la Lectura (i.e., the Simple View of Reading; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) en inglés y en español para esta población. Esta perspectiva sugiere que las habilidades de leer palabras (*decoding*) y comprender lenguaje (*linguistic comprehension*) hacen contribuciones únicas a la predicción de la comprensión de lectura, y que también son relacionadas entre sí teóricamente y estadísticamente. Usando este modelo, queríamos determinar si el proceso de la comprensión de lectura era comparable entre español, una ortografía transparente, e inglés, una ortografía opaca. Tomamos medidas de la comprensión de lectura, la lectura de palabras reales (para representar *decoding*), y de sintaxis, morfología, y vocabulario amplio (para representar *linguistic comprehension*), en inglés y español para modelar esta sencilla perspectiva. Los resultados indican que, para español, destrezas de *linguistic comprehension* y *decoding* contribuyeron significativamente a la comprensión de lectura, según predicciones teóricas. Sin embargo, no habían interacciones entre los dos variables. En inglés, destrezas de *decoding* y *linguistic comprehension* también hicieron contribuciones únicas, y además detectamos una interacción significativa que mostró que

estudiantes con niveles bajos de lenguaje beneficiaron más de la habilidad de leer palabras que estudiantes con mejores habilidades de lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de lectura, Simple View of Reading, bilingüe, habilidades de lenguaje, español.

The purpose of this study was to investigate the applicability of the Simple View of Reading (SVR; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) separately in two languages (Spanish and English) among a sample of upper elementary Spanish-English bilingual children who were able to read in both languages (i.e., they were biliterate). The current research adds to the literature on the SVR in its investigation of Spanish reading as it compares with English. Since English is an opaque orthography (marked by many irregularities in pronunciations) and Spanish is orthographically transparent (consistent sound-symbol relationships), the relative contributions of word reading skills and language proficiency may differ across languages, providing insights into the nature of the reading process with implications for instruction, particularly in Spanish-English bilingual settings.

1. WHAT IS THE SIMPLE VIEW OF READING?

The Simple View of Reading was developed to be a parsimonious model of English reading, and is unique in having been applied to non-native English speakers as well as to non-English languages. Across contexts, the SVR has been shown to be a robust quantitative model for explaining reading comprehension among elementary and middle school-aged children. According to the SVR, reading comprehension is comprised of two distinctive processes: decoding and linguistic comprehension. Decoding is the process of taking graphic information and converting it to linguistic form, whereby one reads the words, sentences, and paragraphs that are written on a page or screen. Comprehending what one reads, however, requires appropriate linguistic comprehension, defined as “the process by which, given lexical (i.e., word) information, sentences and discourses are interpreted” (Gough & Tunmer, 1986, p. 7).

When considering the relative contributions that decoding and linguistic comprehension make to reading comprehension, a developmental perspective is required (Hoover & Gough, 1990). For younger children who are first learning to read (i.e., around 6 years of age in the United States), decoding assumes the stronger predictive role in reading comprehension. This is because at this age children must devote significant cognitive energy to recognizing and sounding out novel words

and sound combinations (see Laberge & Samuels, 1974). Fortunately, in most alphabetic languages decoding is a finite process, consisting of a limited number of letters and sounds. Thus, with some instruction and lots of practice, most typically developing children «crack the code» and become relatively efficient at word reading.

Over time, as decoding becomes increasingly automatic, the texts children have to read in the upper elementary and middle grades become increasingly complex. It is at this point in development that language skills are hypothesized to explain more variation in reading comprehension (Hoover & Gough, 1990). That is, when the reader accurately and efficiently decodes a text, he or she has successfully converted that graphic information into language, which must then be comprehended. Thus, linguistic comprehension is dependent on the semantic, lexical, and syntactical stores available to the reader (Perfetti, 1988). However, put simply, linguistic comprehension is the ability to understand language.

Gough and Tunmer (1986) argued the direct relationships that are hypothesized to exist between decoding (i.e., *D*) and linguistic comprehension (i.e., *LC*) as predictors of reading comprehension (RC) cannot be simply understood as $D + LC$ (that is, an *additive* model). Such a model suggests, for example, that if one merely possesses LC, then he or she would be able to read for comprehension absent decoding skill, which is clearly impossible. Thus, the product of decoding and linguistic comprehension, i.e., $D \times LC$, is added to the model. By establishing a multiplicative model, an individual whose decoding or linguistic comprehension skills were non-existent (i.e. equal to 0), would possess no ability to read for comprehension. For example, a literate, monolingual English-speaking student could easily be taught to decode written Spanish. However, being unable to understand Spanish results in $LC=0$, and thus $RC=0$. By contrast, if $D=0$, one lacks the ability to convert graphic information into linguistic form. This total absence of *D* eliminates any possibility that LC processes will be activated through text interaction. In either case, if *D* or $LC=0$, then $RC=0$.

2. INTRA-LINGUISTIC RESEARCH ON THE SIMPLE VIEW

The majority of research carried out using the SVR as a theoretical and empirical framework has been conducted in English with monolingual English speakers (Joshi, Tao, Aaron, & Quiroz, 2012). Findings from this monolingual line of research have varied somewhat in the means by which decoding, linguistic comprehension, and reading comprehension are operationalized. Generally, however, the hypothe-

sized roles of decoding (Adolf, Catts, & Little, 2006; Dreyer & Katz; Johnston & Kirby, 2006; 1992; Tilstra, McMaster, Van Den Broek, Kendeou, & Rapp, 2009) and linguistic comprehension (Adolf et al., 2006; Conners, 2009; Joshi & Aaron, 2000; Savage, 2006; Tilstra et al., 2009) emerge as stable predictors of reading comprehension.

Some research has found that augmenting the SVR model with additional predictors explains additional variation in reading comprehension, while other work shows that adding unique predictors to the SVR model allows for the estimation and testing of mediation hypotheses. For example, Tilstra et al. (2009) worked with 271 students in fourth, seventh, and ninth grade, finding that, among fourth graders, performance in providing verbal definitions for words (metalinguistic knowledge) predicted an additional 18 percent of variation in reading comprehension when the variable was entered into regression models before listening comprehension. However, when entered into the regression model after listening comprehension, it only explained an additional five percent of variation, suggesting a good amount of shared variance between the two measures with reading comprehension. Silverman, Speece, Harring, and Ritchey (2012) worked with 248 fourth grade students and found that adding a fluency measure to the SVR eliminated the significance of the direct relationship between decoding and reading comprehension. Instead, decoding was significantly predictive of fluency, which in turn predicted reading comprehension. There are many examples of researchers augmenting the SVR in monolingual research. However, one inescapable conclusion from the breadth of research in this domain is that the essential components of the SVR appear to serve as a sort of «psycholinguistic nucleus» (Proctor, 2006) for understanding the reading process among English monolingual children.

3. THE SIMPLE VIEW IN MULTILINGUAL CONTEXTS

Despite the simplicity of the model (or perhaps because of it), the SVR is distinctive from other empirically-testable models of reading comprehension due to its relatively broad application to Spanish-English bilingual children who are learning to read in English (e.g., Gottardo & Mueller, 2009; Mancilla-Martínez, Kieffer, Biancarosa, Christodolou, & Snow, 2011; Proctor, Carlo, August, & Snow, 2005), and for its more recent applications to non-English languages, with a notable emphasis on the role of orthography in understanding reading development in the context of the SVR (e.g., Florit & Cain, 2011; Joshi et al., 2012; Protopapas, Mouzaki, Sideris, Kotsolakou, & Simos, 2013; Verhoeven & vanLeeuw, 2012). Here we review the broad findings in these two domains of reading research.

3.1. *English SVR with Spanish-English Bilingual Learners*

One of the first rigorous tests of the SVR was conducted with a longitudinal sample of Spanish-English bilingual children in first through fourth grade (Hoover & Gough, 1990). Grade-level cross-sectional analyses addressed three hypotheses: 1) that $D \times LC$ explained unique variance in reading comprehension above that of $D + LC$; 2) for less skilled readers, the relationship between decoding and linguistic comprehension would be weaker; 3) changes in D would affect the relationship between LC and RC . Results supported all three hypotheses. Understanding the interactions between decoding and linguistic comprehension were deemed crucial for articulating cogent models of reading comprehension, particularly as they pertained to reading instruction in schools.

Subsequently, a good deal of English SVR research with Spanish-English bilingual children in the U.S. has been conducted, and provides additional developmental nuance to Hoover & Gough's (1990) early findings. In the early grades, when children are in their first years of exposure to reading instruction, Gottardo and Mueller (2009) tested a bilingual SVR model with a group of 131 first and second grade Spanish-English bilingual children. Results were consistent with SVR in that English D and LC made significant contributions to English RC , with the effect of decoding substantially stronger ($B=.81$) than that of linguistic comprehension ($B=.21$). However, no $D \times LC$ interactions were tested.

In the middle elementary grades, Proctor et al. (2005) worked with a sample of 135 Spanish-English fourth grade bilingual students and found that decoding and linguistic comprehension made contributions to reading comprehension, with the effect of linguistic comprehension being substantially stronger (total $B=.67$) than that of decoding (total $B=.3$). While the main effect finding was consistent with the SVR, all interaction testing was non-significant. Lesaux et al. (2010) worked with 87 Spanish-English bilingual children in fourth and fifth grades to test the SVR, but with no interaction testing. Findings showed a strong and significant relationship between linguistic comprehension and reading, with a non-significant effect of decoding.

Finally, in early secondary settings, Mancilla-Martínez et al. (2011) revealed some unusual findings. Following a cohort of 55 Spanish-English bilingual students from the beginning of fifth grade through the beginning of seventh grade (final $n=43$) Mancilla-Martínez et al. (2011) used growth modeling techniques to estimate reading growth trajectories, and assessed the effects of fifth grade decoding and linguistic comprehension on fifth grade reading comprehension and its growth over time. Contrary to SVR hypotheses, findings suggested a stronger effect of decoding ($\gamma=.56$) on

reading comprehension than for linguistic comprehension ($\gamma=.3$). Thus, while most research in this domain appears to support at least the main effects component of the SVR, most studies of the English SVR have neglected the interaction dimension of the model (Gottardo & Mueller, 2009; Lesaux et al., 2010; Mancilla-Martínez et al., 2011), or found interactions to be non-significant (Proctor et al., 2005). Only Hoover and Gough (1990), in their original research conducted with Spanish-English bilingual students, found the interaction component of the SVR to improve the fit of the model. Given the limited range of studies with Spanish-English bilinguals that have tested the model as originally specified, more research is needed.

3.2. *SVR Research in non-English Languages*

In addition to having been tested, indeed conceptualized, with Spanish-English bilingual learners in the U.S., the SVR has also been modeled in languages other than English. Most of these studies were designed as empirical ruminations on the potential distinctiveness of the SVR in languages characterized by transparent orthographies. Specifically, the frequency of irregular spellings and pronunciations that characterize written English (i.e., the opacity of the orthography) create greater demands on learning to decode. As a result, decoding skill predicts large percentages of variation for younger children as compared with that of linguistic comprehension. However, for emergent readers of languages whose orthographies are transparent, decoding processes are typically mastered far more quickly. As a result, researchers who have conducted SVR studies in such languages hypothesize, and typically find, that the effects of decoding on reading comprehension become less predictive sooner than is typical in English.

Florit and Cain (2011) conducted a meta-analysis to explore this question. They sought to determine whether the relationships between LC and RC were stronger, and relationships between D and LC were weaker, at earlier levels of exposure to reading. The authors reviewed SVR studies conducted in English and compared findings with studies conducted in non-English languages with transparent orthographies (including Dutch, Finnish, French, German, Greek, Italian, Norwegian, and Spanish), taking into account the amount of time students had been exposed to formal reading instruction in the target language (i.e., 1 - 2 years of exposure vs. 3 - 5 years of exposure).

In English, for children who had been exposed to formal reading instruction for 1 - 2 years, Florit and Cain (2011) found average correlations between D and RC were .83 for nonword decoding and .80 for real word decoding, while the correlation between LC and RC was .38. For children having had between 3 - 5 years

of reading instruction, the role of decoding was decreased (to .61 and .78 respectively for non-word and word decoding), while the correlation between linguistic comprehension and reading comprehension rose to .71. By contrast, in transparent orthographies, the average correlation between D and RC for 1 - 2 years of exposure was .36 (for real word reading only; there were no studies that used non-word reading indicators) and the average correlation between LC and RC was .50. The correlations for studies that included students with 3 - 5 years of exposure to reading instruction were .45 and .68 for D and LC on RC, respectively. Thus, the role of D on RC remained relatively stable in these languages as compared with English, while the role of LC on RC was comparable across all languages.

More recent research has continued this line of inquiry, with increasing numbers of studies from young readers of Dutch (Verhoeven & van Leeuwe, 2012), Greek (Kendeou, Papadopoulos, & Kotzapolou, 2013; Protopapas, Mouzaki, Sideris, Kotsolakou, & Simos, 2013; Protopapas, Simos, Sideridis, & Mouzaki, 2012), Norwegian (Høien-Tengesdal, 2010), Malay (Lee & Wheldall, 2009), and Spanish (Joshi et al., 2012; Proctor, August, Snow, & Barr, 2010). All studies point to the utility of the SVR in these different languages (and for Chinese as well; see Joshi et al., 2012). Interestingly, across all studies of the SVR conducted with non-English languages, only 3 modeled the SVR for Spanish (Joshi et al., 2012; Proctor et al., 2006, 2010). Thus, more research on the SVR in Spanish and English for Spanish-English bilinguals is warranted.

4. THE PRESENT STUDY

The present study was designed to address the two major strands of research presented above. First, we sought to expand the research base on the SVR in English as it is applied to Spanish-English bilingual learners in elementary school. Second, we sought to similarly expand the research base on the SVR as it is applied in languages that are characterized by a transparent orthography, in this case Spanish, for which there exists only a limited amount of research. To accomplish this, we worked with a sample of 71 Spanish-English bilingual and biliterate Latino/a children in grades 3 - 5 in two school districts in the United States. We collected data, in Spanish and English, on analogue measures of real word reading (decoding) as well as syntax, morphology, and vocabulary knowledge (i.e., linguistic comprehension), and reading comprehension. We used structural equation modeling to test the SVR in both languages, assessing the main effects of D and LC on reading comprehension, followed by testing the interaction effect ($D \times LC$). For each language the best fitting model was identified.

5. METHOD

Participants. Participants were part of a larger three-year study of language and literacy development among Spanish-English bilingual children in the United States from one school district in Massachusetts and one school district in Maryland. The language of all classroom instruction in both districts was exclusively English. The initial pool of bilingual students in our sample consisted of 123 children in Grades 3 ($n=44$), 4 ($n=45$), and 5 ($n=34$). All of these children were able to read in English; however, not all the children were able to read in Spanish, due to the fact that few children had received formal Spanish reading instruction.

Since all schooling instruction was in English, we needed to determine which participating children could be reasonably expected to attempt the Spanish reading comprehension measure. To do this, we decided that students would need, at the very least, to show some emergent ability to read simple, high frequency Spanish words, which would allow for sentence-level processing like that required by the reading comprehension assessment we used for the study (see Measures section below).

We began our assessment of the students' Spanish decoding skills with the first six words that start the real word reading section of the Woodcock-Muñoz Language Survey - Revised (WMLS-R; Woodcock, Muñoz-Sandoval, Reuf, & Alvarado, 2005) *Identificación de letras y palabras* subtest. The initial six Spanish words were *una, ser, al, del, lápiz, and suyo*. Students who were able to read all six words correctly, completed the assessment to ceiling (see Measures section) and were subsequently assessed for Spanish reading. Students who misread one or more of these words were not considered for the current study (see Proctor & Silverman, 2011 for additional details). Of the initial 123 students, 71 met that basic threshold for Spanish reading. In Grade 3 there were 21 students; in Grade 4, there were 23 students; and in Grade 5 there were 27 students. Twenty-four of the students were from the Massachusetts district, while 47 were from the Maryland district. Fifty-six percent of the sample was female, 94 percent of the sample received free or reduced lunch from their respective schools, 63 percent were classified as limited in English proficiency, and 76 percent of the students were born in the U.S.

Procedure. Data were collected in the Spring of the 2009 - 2010 academic year. For each language, children were assessed on decoding (1 measure), linguistic comprehension (3 measures), and reading comprehension (1 measure). Trained graduate research assistants, who were native speakers, or fluent second language speakers, of the language of the assessment, individually administered all measures.

Measures. All measures were administered in Spanish and English. The test formats and scoring procedures were the same for each measure whether it was administered in Spanish or English, thus allowing for direct score comparison across languages (e.g., comparing word reading performance in Spanish with word reading performance in English).

Decoding. The WMLS-R (Woodcock et al., 2005) Letter-Word Identification subtest was used to operationalize decoding. On this measure, students were presented a list of real Spanish or English words ordered by increasing difficulty until 6 consecutive items were read incorrectly. In English, the internal reliability of this subtest is .98 for 8-year-old children and .96 for 11-year-olds (Woodcock et al., 2005). Standard scores (mean=100, SD=15) were used for all analyses.

Linguistic Comprehension. Mancilla-Martínez et al. (2011) contend that research on the SVR ought to operationalize LC using taking into account semantic (or word-level) knowledge «in addition to syntactic skills» (p. 351). We thus characterize LC with indicators of broad vocabulary as well as syntax. Additionally, given its established role as a linguistic predictor of reading comprehension (see Kieffer & Lesaux, 2008), we included an indicator of morphological awareness, in order to obtain a more robust indicator of the construct.

Vocabulary. Vocabulary was assessed using the WMLS-R Picture Vocabulary subtest. In this task, students were shown pictured items ordered by increasing difficulty and were asked to say aloud the names of each picture. Testing was discontinued after a student missed 6 consecutive items. Form A was administered to students. The internal reliability for children 8 and 11 years old on the English picture vocabulary test is .90 and .92 respectively (Woodcock et al., 2005). Standard scores (mean=100, SD=15) were used in all analyses.

Syntax. Syntax was assessed using the *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF; Semel, Wiig, & Secord, 2003) Formulated Sentences subtest. On this task, students were shown a picture and given a target word that was to be used in a single sentence that described the picture. For example, a sample target word on this measure is *children*, which is accompanied by a picture of two children playing a video game. One common response to this prompt is the utterance, «The children are playing a video game». Scores were calculated on a 0-2 coding scheme in which 0 indicated any of the following: Incomplete sentence; complete sentence with two or more deviations in syntax or semantics; complete sentence that is not meaningful; or failure to use the stimulus word; failure to reference the stimulus picture. A response that received a 1 was a complete sentence that demonstrated correct structure and had only one or two deviations in syntax or semantics. Finally,

a score of 2 represented a complete sentence that was semantically and syntactically correct and used a correct logical structure that was meaningful, complete, and grammatical. Testing was discontinued after a student responded incorrectly (i.e., scored 0) on 5 consecutive items. Test-retest reliability as reported in the CELF manual is .74-.79 for children ages 7.0-9.11 and internal consistency is .80-.82 for these same ages. Raw scores were used in all analyses as this measure was administered identically across all three grade levels, resulting in out-of-level raw scores that could not be standardized by age.

Morphology. Morphology was measured using the *Extract the Base* test (Anglin, 1993; August, Kenyon, Malabonga, Louguit, & Caglarcan, 2001; Carlisle, 1988). The test requires students to extract the base from a derived word (e.g., *farm* from *farmer*) when an examiner read aloud a target word (e.g., *farmer*) along with a contextual sentence (e.g., My uncle works on a ____). Students had worksheets showing the target words and sentences so they were able to follow the reading aloud of the prompt. Students then wrote the appropriate response in the blank area. Scores were calculated on a 0-1 coding scheme, where 0 indicated an incorrect response and 1 indicated a correct response that may or may not have been correctly spelled. If an item was incorrectly spelled, in order to receive credit, it must have been spelled in a phonologically plausible way (e.g., *proced* instead of *proceed*). August et al. (2001) report Rasch-based reliability at .98. Raw scores were used in all analyses as standard scores are not available for this measure.

Reading Comprehension. The WMLS-R Passage Comprehension subtest was used to capture this construct. In this measure, students silently read cloze passages in order of increasing difficulty and produced an oral response to an unfinished sentence. The examiner then marked the response as correct or incorrect. The internal reliability of the English passage comprehension assessment for children between 8.0 and 11.0 years old is .81-.91 (Woodcock et al., 2005). Standard scores (mean=100, SD=15) were used for analyses.

Analytic Plan. Structural equation modeling (SEM) was used to fit two identical SVR models (one in English, one in Spanish) to the language and literacy data collected from the students. SEM is comprised of two sets of equations; the first set relates measured variables to latent variables while the second set defines the relations between the latent variables in the model. A general schematic of the interaction latent regression model under investigation is displayed in Figure 1.

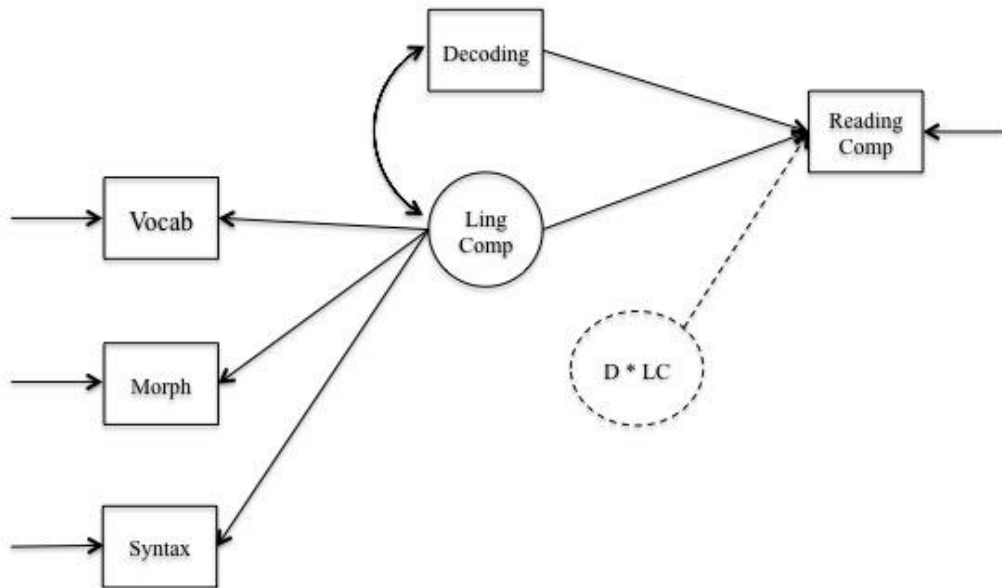


Figure 1. Path diagram of the additive relation between latent linguistic comprehension and decoding on reading comprehension. Note the interaction between decoding and linguistic comprehension (---) augments the additive regression model and will be tested separately.

The structural equation for the English and Spanish SVR models is represented as:

$$RC_i = \gamma_0 + \gamma_1(D)_i + \gamma_2(LC)_i + \gamma_3(D \times LC)_i + d_i$$

The additive regression model (i.e., $RC = D + LC$) was compared to the interaction model (i.e., $RC = D + LC + [D \times LC]$) using a difference in second-order bias correction version of Akaike's information criteria, denoted as AIC_c (see, e.g., Hurvich & Tsai 1989, 1995; Sugiura 1978), with smaller values representing better model fit. Thus, the change from the *additive* model ($RC = D + LC$) to the *interaction* model ($RC = D + LC + [D \times LC]$) is assessed by the change in AIC_c , as represented by Δ_i . A large value of Δ_i (i.e., ≥ 10) indicates that the interaction model better fits the data as compared with the additive approach, while a small change value (i.e., ≤ 2) indicates that the additive model is better fitting to the data.

6. RESULTS

6.1. Descriptive statistics and comparisons across languages

Table 1 presents the means, standard deviations, and min - max values for each measured variable. Paired sample *t*-tests were calculated for each construct in English and Spanish to determine relative strengths and weaknesses of the sample. In English, the students' reading comprehension performance was within a standard deviation of average (92.28), while in Spanish reading performance was more than 1 standard deviation below the standardized mean, at 83.43, which was a significant difference ($t(64)=4.6, p=.000$). Similar trends held for morphology and syntax, in which students' English proficiency was significantly different from their Spanish proficiency (see Table 1). On the measure of expressive vocabulary, however, students were approximately 1 standard deviation below the mean, with no significant difference between languages. Finally, students' Spanish and English decoding skills were significantly different from one another ($t(66)=1.99, p=.05$), this time in favor of Spanish. Decoding in both languages was comparable to monolingual averages (105.51 in Spanish vs. 100.46 in English).

Note that, while students were in grades 3, 4, and 5, the use of standard scores for reading comprehension, decoding, and vocabulary controlled for age. There were no grade-level differences detected for the raw score indicators of syntax or morphology in Spanish or English (*F*s ranged from .173 - 1.25, all *ps* $\geq$.295).

Table 1.

DESCRIPTIVE STATISTICS AND RESULTS FROM PAIRED T-TESTS FOR READING, DECODING, AND LINGUISTIC COMPREHENSION INDICATORS

	Mean	SD	Min-Max	t	df	p
Reading Comp						
Spanish	83.43	11.28	45 - 117	4.6	64	.000
English	92.28	12.16	48 - 117			
Decoding						
Spanish	105.51	19.61	54 - 140	-1.99	66	.050
English	100.46	13.52	70 - 127			
Linguistic Comp						
Spanish Vocab	83.88	21.04	24 - 136	1.12	64	.267
English Vocab	88.28	19.01	34 - 124			

	Mean	SD	Min-Max	t	df	p
Spanish Morph	19.1	5.84	6 – 29	3.33	62	.001
English Morph	22.59	4.7	4 – 28			
Spanish Syntax	26.54	8.26	3 – 43	2.25	68	.028
English Syntax	29.29	10.86	8 – 54			

Table 2 presents the correlations between the observed variables and can be examined both intra-and cross-linguistically. Within English, all decoding and linguistic variables correlated strongly and significantly with reading comprehension, save for the weaker (though still significant) relationship between syntax and reading comprehension. In Spanish, however, correlations were less strong, though still significant, save for the non-significant relationship between vocabulary and reading comprehension. Cross-linguistically, English decoding showed a weak positive correlation with Spanish decoding and reading comprehension ($r=.261$ and $.251$, respectively, $p < .05$). English vocabulary was negatively and significantly associated with Spanish vocabulary and morphology. Finally, the strongest cross-linguistic association was positive, and between English and Spanish syntax ($r=.463$, $p < .05$).

Table 2.
CORRELATIONS AMONG ENGLISH AND SPANISH OBSERVED VARIABLES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
English									
1. Reading Comp									
2. Decoding	0.635								
3. Vocabulary	0.682	0.631							
4. Morphology	0.702	0.699	0.748						
5. Syntax	0.365	0.135	0.444	0.441					
Spanish									
6. Reading Comp	0.125	0.251	0.096	0.171	0.036				
7. Decoding	0.16	0.261	0.126	-0.026	-0.19	0.407			
8. Vocabulary	-0.148	-0.092	-0.252	-0.233	0.095	0.182	-0.022		
9. Morphology	-0.225	-0.025	-0.275	-0.241	-0.01	0.406	0.27	0.36	
10. Syntax	0.139	-0.058	-0.029	0.049	0.463	0.334	-0.025	0.265	0.394

Note. Correlations in **bold** indicate p -values < 0.05

6.2. Structural Equation Model Testing

Table 3 compares the additive model ($RC=D + LC$) with the interaction model ($RC=D + LC + [D \times LC]$) for both English and Spanish, where fit statistics for each set of models are displayed. For the Spanish variables, the main effects model fit better than the interaction model ($AIC_{C(\min)}=2689.64$) with a very low change score ($\Delta_i=0.06$), while for the English variables, the interaction model fit better than the main effects model ($AIC_{C(\min)}=2394.143$) with a large change in AIC ($\Delta_i=20.68$). These results have implications for the visual representation of the SVR in each language.

Table 3.
STRUCTURAL EQUATION MODEL TESTING FOR ENGLISH AND SPANISH SIMPLE VIEW MODELS

Spanish Models	χ^2	df	P	CFI	AIC _C	Δ_i
$RC_i=\gamma_0 + \gamma_1 D_i + \gamma_2 LC$	7.72	4	0.102	0.921	2689.64	
$RC_i=\gamma_0 + \gamma_1 D_i + \gamma_2 LC + \gamma_3 (D \times LC) + d_i$	--	--	--	--	2689.70	0.06
English Models						
$RC_i=\gamma_0 + \gamma_1 D_i + \gamma_2 LC$	11.63	4	0.020	0.956	2414.81	
$RC_i=\gamma_0 + \gamma_1 D_i + \gamma_2 LC + \gamma_3 (D \times LC) + d_i$	--	--	--	--	2394.13	20.68

Note. RC=reading comprehension, LC=linguistic comprehension, D=decoding.

Tables 4 and 5 detail the parameter estimates for the best-fitting Spanish (additive) and English (interaction) models. For Spanish, the additive regression model coefficient for D was statistically significant at the $\alpha=0.05$ level, with a standardized effect of $\gamma=.30$ on reading comprehension, while the coefficient for LC was also statistically significant with a standardized effect of $\gamma=.47$. For English, effects of D and LC were both statistically significant, as was the interaction between D and LC. However, it was D that exerted the strongest standardized effect of the three terms ($\gamma=.50$), followed by LC ($\gamma=.20$), and their interaction ($D \times LC$; $\gamma=-.12$).

Table 4
PARAMETER ESTIMATES, STANDARD ERRORS, AND STANDARDIZED COEFFICIENTS FOR THE SPANISH SIMPLE VIEW OF READING

Parameter	Estimate	Standard Error	p-value	Standardized Coefficients
γ_0	37.99	18.59	0.041	n/a
γ_1	0.17	0.06	0.006	0.30
γ_2	0.54	0.22	0.014	0.47
γ_3	n/a	n/a	n/a	n/a

Table 5
PARAMETER ESTIMATES, STANDARD ERRORS, AND STANDARDIZED COEFFICIENTS FOR THE
ENGLISH SIMPLE VIEW OF READING

Parameter	Estimate	Standard Error	p-value	Standardized Coefficients
γ_0	55.89	12.38	<0.001	n/a
γ_1	0.96	0.48	0.045	0.50
γ_2	0.43	0.14	0.002	0.20
γ_3	-0.01	0.004	0.038	-0.12

Figures 2 and 3 graphically display the Spanish main effects results as a path model with standardized coefficients (Figure 2), while the English interaction model is better represented as a graph due to the added complexity introduced by the significance of the interaction term. Specifically, to examine the interaction in more detail, a graph of reading comprehension on decoding for low, medium, and high values of latent linguistic comprehension is shown (see Figure 3). Here decoding is centered and its range spans the central 95% of the distribution (i.e., ± 2 SD). At low levels of decoding, differences in reading comprehension among the three levels of linguistic comprehension are substantial with those individuals with higher levels (i.e., 75th percentile of LC) having the highest reading comprehension scores. Individuals with medium and low levels of LC, respectively, produced lower levels of reading comprehension. In contrast, at higher levels of decoding the differences in reading comprehension between the three levels of LC dramatically decrease. For example, at $D=-20$, the estimated reading comprehension scores for the three LC levels are 84.8, 91.9, and 99.0, whereas at $D=20$, they converge to 92.7, 95.2, and 97.8.

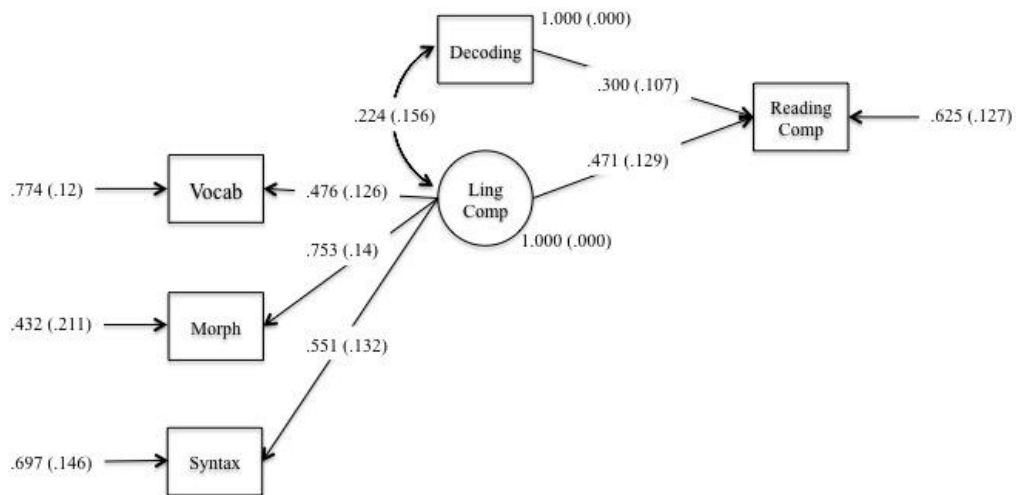


Figure 2. Best-fitting model for Spanish reading comprehension, without D x LC interaction.

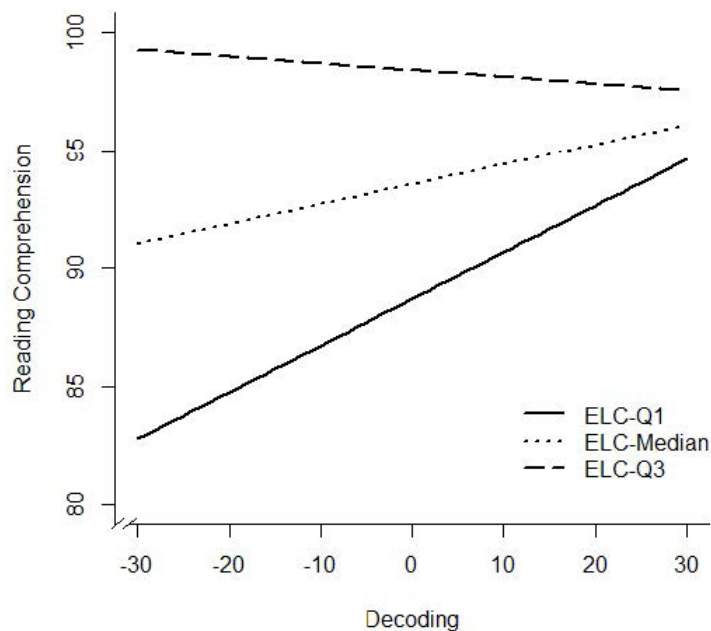


Figure 3. Plot of the best-fitting model for English reading comprehension, including interaction between latent linguistic comprehension and decoding. The three functions correspond to the quartiles of linguistic comprehension. *Note.* ELC=English Linguistic Comprehension; Q1=first quartile, or 25th %ile; Q3=third quartile, or 75th %ile.

7. DISCUSSION

The current study was designed to add to the SVR research base by testing the model with a sample of Spanish-English bilingual students in two ways. First, we investigated the SVR in English. Then, we examined the SVR in Spanish and compared the results to the analysis of SVR in English. The findings have implications for understanding reading processes for bilingual students across languages. The findings also raise questions about language of instruction and the means by which it may be implicated in affecting how decoding and language operate to predict reading outcomes.

7.1. *The SVR in English*

The current study was designed to investigate the usefulness of the SVR in both Spanish and English for children who were able to read in both of these languages. To our knowledge, no SVR study has applied the model in two languages to a sample of bilingual and biliterate readers.

Research on SVR in English with upper elementary students has been contradictory on the relative role of decoding versus linguistic comprehension in predicting reading comprehension. While most studies have shown that linguistic comprehension exerts a stronger role than decoding at this stage of development (e.g., Florit & Cain, 2011), some studies have suggested that decoding actually plays a stronger role than linguistic awareness (Mancilla-Martínez et al., 2011). Contrary to the original conceptualization of the SVR, most studies have not identified a significant the interaction between D and LC, which would suggest that the role of D on RC depends on the level of LC and vice versa.

In the current study, the enduring influence of D, even in upper elementary school, was evident. Specifically, the standardized effects for D, LC, and D x LC suggest that the strongest contribution to RC was from decoding ($\gamma=.50$), followed by linguistic comprehension ($\gamma=.20$), and finally by the interaction term ($\gamma=-.12$). This finding is remarkably consistent with results detailed in Mancilla-Martínez et al. (2011), who also found that decoding skills contributed more strongly to reading comprehension than did linguistic comprehension. In the current study, however, the interaction between D and LC was significant, showing that the relative influence of LC versus D depended on the level of LC the students had obtained. Specifically, at lower levels of LC, D exerted a stronger role in RC while at higher levels of LC, D played a weaker role in RC. These results map to Hoover and Gough's (1990) initial hypotheses, specifically that including the multiplicati-

ve combination of D x LC results in a better fitting model than one with just the additive contribution of D + LC. These results also confirm the contention that weak decoding, coupled with weak linguistic comprehension result in poor reading comprehension (Hoover & Gough, 1990), but they also suggest that students with lower LC may compensate by relying on D for reading comprehension, which may result in shallow understanding of text content. Given that, in the upper elementary grades, students are expected to learn from reading text, additional focus on supporting the LC of students in these grades is warranted. Indeed, holding decoding levels to average (i.e., 100), the differences in reading comprehension outcomes as a function of linguistic comprehension were notable. For an average decoder, the difference in reading comprehension for student at the 25th and 75th percentiles of LC equated to a moderate effect size ($d = .67$). Such a result affirms the importance of LC for students who are typical decoders.

It is a departure from previous research that high levels of decoding offset the effect of LC on RC for upper elementary-aged students with lower linguistic comprehension. This may be related to the use of the WMLS-R Passage Comprehension subtest to operationalize reading comprehension, as this measure has been shown to be particularly sensitive to decoding skill (Francis et al., 2006; Keenan, Betjemann, & Olson, 2008). Thus, in a sentence-based cloze measure such as the WMLS-R Passage Comprehension subtest, higher levels of decoding are likely to close language-based differences. More reading research that models reading comprehension as a latent variable comprised of distinctive indicators of comprehension is warranted.

7.2. *The Spanish SVR*

Unlike English, the SVR in Spanish was a more straightforward analysis in that the interaction term did not improve the fit of the model, and the standardized effects of D and LC on RC conformed to hypothesized expectations of the SVR. Florit and Cain (2011) found that the average correlation between D and RC for readers of transparent orthographies was .45 (95% CI=.40 - .50) while between LC and RC the average correlation was .68 (95% CI=.66 - .71). In the current study, the standardized paths between D and RC ($\gamma = .30$), and LC and RC ($\gamma = .47$) were different, however the relative effects were comparable. Thus decoding and linguistic comprehension were less strongly associated with reading comprehension here than has been found across SVR studies with transparent orthographies.

There are a number of possible interpretations for the finding that the interaction term did not improve the fit of the Spanish SVR model. However, little

research on the SVR in Spanish exists that can inform our understandings. Joshi et al. (2012) found that, in grade 3, decoding exerted a weaker effect on reading comprehension than linguistic comprehension, which is consistent with the current findings. However, Joshi et al. (2012) also found that the interaction term for $D \times LC$ explained substantial variation (60%) in RC in Spanish, which was not the case in the current study. More research is needed in this domain so as to inform our understanding of Spanish reading development among U.S. populations of Spanish-English bilingual children.

7.3. *Educational Implications*

The educational implications of the current study are clearer for the English results than they are for Spanish. Because the language of classroom instruction for all students was English, these results give further support to the need to focus on English language development in U.S. classrooms with bilingual learners. While unusually high levels of decoding (i.e., +2 standard deviations above the mean) offset the effects of language on reading comprehension, the more realistic interpretation of these results should be centered on the effects of language given average decoding skill (i.e., 100). When held constant, the effect of high versus low language proficiency predicting reading was substantial ($d=.67$). Indeed, the literature on bilingual learners' reading has converged on the conclusion that decoding skills typically develop to comparable levels among both bilingual and monolingual children (see Lesaux, 2006 for a review). We are left, then, with a clear need to promote English language development to push on improving comprehension outcomes for bilingual students. To this end, teachers should target academic vocabulary and its associated constructs (morphology and syntax; see Uccelli & Meneses, this issue), use small-group discussions, and provide consistent and structured opportunities for writing across content areas and written genres (see Baker et al., 2014; Brisk, 2014).

Results with respect to Spanish raise natural questions about the language of literacy instruction. The fact that the students in this sample did not receive formal Spanish literacy instruction is evident in their reading comprehension scores, which were more than 2 standard deviations below the norming sample mean. Would these relationships be different had the students received bilingual instruction in their schools, and were thus able to read in Spanish at levels comparable to their English (which was in the average range)? The answer to this question ought to be the focus of future SVR research. In this study, the students, even without instruction, navigated Spanish decoding with relative ease, likely due to the orthographic

overlap between Spanish and English. With Spanish literacy instruction, students would receive formal decoding instruction at school, and would likely perform to even higher levels than currently reported. However, the types of words encountered at higher levels of traditional word reading measures are highly unlikely to occur with any regularity in traditional texts, and as such, a law of diminishing returns is likely to accrue to decoding as it predicts comprehension (Florit & Cain, 2011). Similarly, given Spanish language instruction, language proficiency would also reach levels substantially higher than documented here, with implications for improved reading outcomes. Perhaps increasing average performance and variation in D and LC would result in the type of D x LC interaction that was missing from the current study. This is an open question for future research.

Finally, in considering future research of the SVR in the presence of bilingual instruction, researchers ought to think more openly about the cross-linguistic associations that might arise when academic language is developed to high levels in both Spanish and English. While some modest SVR cross-linguistic findings have been reported among Spanish-English bilinguals enrolled in bilingual programming (e.g., Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2008; Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006), findings are mixed (see Lesaux et al., 2010), and in each of these cases, bilingual instruction was transitional, such that Spanish was developed only to moderate levels. Studies of the SVR in maintenance bilingual programs would shed important light on the cross-linguistic nature of SVR among (relatively) balanced bilingual and biliterate children.

REFERENCES CITED

- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19, 933-958.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of Society Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238).
- August, D., Kenyon, D., Malabonga, V., Louguit, M., & Caglarcan, S. (2001). *Extract thebase*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics
- Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, C. P., Morris, J., Gersten, R., Haymond, K., Kieffer, M. J., Linan-Thompson, S., & Newman-Gonchar, R. (2014). Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school (NCEE 2014-4012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE. website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx.
- Brisk, M.E. (2015). *Engaging Students in Academic Literacies: Genre-based Pedagogy for K-5 Classrooms*. New York: Routledge.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22, 591-613.
- Dreyer, L., & Katz, L. (1992). An examination of «the simple view of reading.» *National Reading Conference Yearbook*, 41, 169-175.
- Florit E. & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Francis, D. J., Snow, C. E., August, D., Carlson, C. D., Miller, J., & Iglesias, A. (2006). Measures of reading comprehension: A latent variable analysis of the Diagnostic Assessment of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10, 301-322.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gottardo, A. & Mueller, J. (2009). Are first-and second-language factors related in predicting second language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 330-344.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Høien-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 451-469.
- Hurvich, C. M., & Tsai, C.-L. (1989). Regression and time series model selection in small samples. *Biometrika*, 76, 297-307.

- Hurvich, C. M., & Tsai, C.-L. (1995). Model selection for extended quasi-likelihood models in small samples. *Biometrics*, 51, 1077-1084.
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 19, 339-361.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple View of Reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Joshi, R.M., Tao, S., Aaron, P.G., & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Reading Psychology*, 45, 480-486.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281-300.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T.C., & Kotzapolou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 189-204.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 783-804.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). *Towards a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee L.W. & Wheldall, K. (2009). An examination of the simple view of reading among beginning readers in Malay. *Reading Psychology*, 30, 250-264.
- Lesaux, N. (2006). Development of literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 75-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesaux, N.K., Crosson, A.C., Kieffer, M.J., & Pierce, M. (2010). Uneven profiles. Language minority learners' word reading, vocabulary, and reading comprehension skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 475-483.
- Mancilla-Martínez, J., Kieffer, M.J., Biancarosa, G., Christodolou, J.A., & Snow, C.E. (2011). Investigating English reading comprehension growth in adolescent language minority learners: some insights from the simple view. *Reading and Writing*, 24, 339-354.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2008). A cross-linguistic investigation of English language learners' reading comprehension in English and Spanish. *Scientific Studies of Reading*, 12, 351-371.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Proctor, C.P. (2006). The simple view as psycholinguistic nucleus. Paper presented at the National Reading Conference, 56th Annual Meeting, Los Angeles, CA, December.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 159-169.

- Proctor, C.P., August, D., Snow, C.E., & Barr, C. (2010). The interdependence continuum: A perspective on the nature of Spanish-English bilingual reading comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 5-20.
- Proctor, C. P., Carlo, M. S., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246-256.
- Proctor, C.P. & Silverman, R.D. (2011). Confounds in assessing the associations between biliteracy and English language proficiency. *Educational Researcher*, 40, 62-64.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideris, G.D., Kotsolakou, A., & Simos, P.G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168-202.
- Protopapas, A., Simos, P.G., Sideridis, G.D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: a confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240.
- Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific Studies of Reading*, 10, 143-164.
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Silverman, R.D., Speece, D.L., Harring, J.R., & Ritchey, K.D. (2012). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17, 108-133.
- Sugiura, N. (1978). Further analysis of the data by Akaike's information criterion and the finite corrections. *Communications in Statistics, Theory and Methods*, A7, 13-26.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32, 383-401.
- Uccelli, P. & Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: Un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*.
- Verhoeven, L. & van Leeuw, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805-1818.
- Woodcock, R., Munoz-Sandoval, A., Reuf, M., & Alvarado, C. (2005). *Woodcock-Muñoz language survey-revised*. Itasca, IL: Riverside Publishing Company.



ELIZABETH HOWARD¹

University of Connecticut - elizabeth.howard@uconn.edu

SABINA NEUGEBAUER²

Loyola University Chicago - sneugebauer@luc.edu

Artículo recibido: 13/06/2014 - aceptado: 11/11/2014

MOVING TOWARDS BILITERACY: VARYING PATHS OF BILINGUAL WRITERS IN TWO-WAY IMMERSION PROGRAMS

ACKNOWLEDGEMENTS:

This work was supported by Grant No. 5-P01-HD39530 from the National Institute of Child Health and Human Development and from the Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education. However, the content of this paper does not necessarily represent the positions or policies of these agencies, and you should not assume endorsement by the Federal Government.

ABSTRACT:

This study investigates the English and Spanish lower-order writing development of 185 bilingual students in two-way immersion (TWI) programs and explores the extent to which home language exposure may explain different writing trajectories in each language. Students were administered English and Spanish basic writing skills assessments once

¹ Associate professor of bilingual education in the Neag School of Education at the University of Connecticut, where she teaches graduate courses on linguistic and cultural diversity and conducts research focusing on dual language education, biliteracy development, and the preparation of teachers to work with multilingual learners. She is currently a co-investigator of a federally funded research project exploring writing instruction and outcomes among English language learners. Her books include *Realizing the Vision of Two-Way Immersion: Fostering Effective Programs and Classrooms* and *Preparing Classroom Teachers to Succeed with Second Language Learners*.

² Assistant professor of reading in the School of Education at Loyola University Chicago, where she teaches courses on reading instruction and assessment and conducts research on the language and literacy development of linguistically diverse students. She has conducted experimental evaluations of vocabulary interventions in bilingual settings, multi-tiered contexts, and digital environments. She was previously an Institute of Education Sciences fellow as well as the Richard Tucker Fellow for the Center for Applied Linguistics. She has published in multiple journals and is a co-author of the forthcoming edition of *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*.

per year over four years, from second through fifth grade. Multi-level modeling revealed that students demonstrated significant growth in lower-order writing ability in both languages, but the rates of acceleration slowed over time. Moreover, increased use of a given language at home was significantly associated with higher writing ability in that language in 5th grade. However in English, students with higher levels of Spanish exposure at home exhibited a faster growth rate, thus approaching the performance of those with more English exposure at home.

KEYWORDS: Biliteracy, Two-way immersion, Writing development, Home language, Growth modeling

RESUMEN:

Este estudio investiga el desarrollo de las destrezas básicas de escritura en inglés y en español de 185 alumnos bilingües matriculados en programas de inmersión recíproca, y explora el grado en que la exposición al idioma materno explica las diferentes trayectorias de escritura en cada idioma. Se administraron evaluaciones de destrezas básicas de escritura en inglés y en español una vez al año por cuatro años, a partir de segundo grado hasta quinto grado. Los modelos de crecimiento revelaron que los estudiantes demostraron un crecimiento significativo en la capacidad de destrezas básicas de escritura en los dos idiomas, pero las tasas de aceleración se redujeron con el tiempo. Por otra parte, un mayor uso de una determinada lengua en el hogar se asoció significativamente con una mayor capacidad de escritura en ese idioma en quinto grado; sin embargo, en inglés, los estudiantes con niveles más altos de exposición al español en la casa mostraron una tasa de crecimiento más rápido, acercándose de este modo el rendimiento de los que tuvieron más exposición al inglés en casa.

PALABRAS CLAVE: la alfabetización bilingüe, inmersión recíproca, desarrollo de la escritura, idioma del hogar, modelos de crecimiento.

1. INTRODUCTION

Writing is an essential skill for both academic success and professional advancement (Applebee, 1999; Cutler & Graham, 2008; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Schleppegrell & Colombi, 2002; Shanahan, 2006), as well as a tool for fostering deep thinking and learning of content matter (National Commission on Writing, 2003; 2005). Increasing recognition of the importance of writing ability is reflected in its recent inclusion in mandatory standardized testing as well as its prominence in the Common Core State Standards (Mo, Kopke, Hopkins, Troia, & Olinghouse, 2014; Troia & Olinghouse, 2013).

However, according to recent results of the National Assessment of Educational Progress (NAEP) writing assessment, many U.S. students are not developing the

writing skills needed to promote their academic or professional success, as only about one quarter of students tested attained proficient or advanced levels of writing ability (NCES, 2012). For English language learners (ELLs), who do not have sufficient English proficiency to be successful in mainstream classrooms without additional supports, the results are even more concerning, as 65% of ELLs in 8th grade (the lowest grade tested in 2011) performed below the basic level, compared to only 17% of English proficient students. By 2015, it is projected that ELLs will comprise 30% of the K-12 student population in the United States (Capps et al., 2005). Not surprisingly, the National Commission on Writing (2003, 2005) cites the importance of ensuring the successful writing achievement of this growing segment of the U.S. student population.

Models of reading development posit that robust reading ability requires the mastery of both lower-order (code-based) skills and higher-order (meaning-based) abilities (Scarborough, 2001; Stanovich, 1980). Drawing on Scarborough's (2001) work on the many strands of skilled reading, Olinghouse, Wilson, and Neugebauer (2012) created guidelines for comprehensive writing instruction that incorporate both the lower-order skills of transcription and the higher-order skills of composition, together which yield skilled writing ability. Moreover, as is the case in the domain of reading (e.g. Logan, 1997; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007), models of writing development (Berninger, et al., 1992; Berninger, Fuller, & Whitaker, 1996; McCutchen, 2000) posit that the acquisition and automaticity of lower-order skills such as spelling and punctuation precede and support the development of higher-order skills such as organization and cohesion. Given the foundational nature of these lower order skills, it is particularly important to understand how these lower-order skills develop for students who speak more than one language, as this is an area that has been less charted in writing research.

While the research base on the writing development of ELLs is limited (August & Shanahan, 2006), there are several key themes that emerge from the existing studies of children's second language writing in the U.S. and elsewhere, much of which has been summarized in two recent and comprehensive reviews (Méndez Barletta, Klinger, & Orosco, 2011; Fitzgerald, 2006). These themes include the effects of native language or home language use, the impact of language of instruction, transfer of skills between the first and second language, and developmental trends.

First, studies that have compared the writing performance of monolinguals to bilinguals have found that the performance of bilinguals lags behind that of monolinguals (Carlisle, 1989), although this gap may close over time (McClure, Mir, & Cadierno, 1993; Turnbull, Hart & Lapkin, 2003). This mirrors bilingual reading research, which has found considerable gaps in reading performance between

ELLs and native English speakers that may close in some domains (e.g. lower-order skills such as decoding) but persist in others (e.g. higher-order skills such as comprehension) (August & Shanahan, 2006). Other studies have investigated writing performance among bilinguals with varying home language profiles and have found differing results. Caswell (2002) studied late-exit bilingual students who came from Spanish-speaking homes and found that home language support for Spanish before kindergarten resulted in higher English writing at the beginning of third grade, while Howard (2003) studied upper elementary two-way immersion (TWI) students from a range of home language environments and found that home language use was correlated with writing performance in English and Spanish, although the home language (or native language) advantage diminished over time in both languages. Studies of reading have likewise noted a correlation between home language use and literacy performance in the same language (August & Shanahan, 2006; Durgonoglu & Goldenberg, 2011).

Second, many studies have compared the writing performance of ELLs educated in bilingual programs with that of ELLs educated in monolingual English contexts (Carlisle, 1989; Carlisle & Beeman, 2000; Ferris & Politzer, 1981; Gale, McClay, Christie, & Harris, 1981) and have found that bilingually educated students produce English writing that is comparable to, if not better than, those of students educated solely in English. Moreover, Carlisle and Beeman (2000) also analyzed Spanish writing samples and noted that the bilingually educated students not only performed on par in English but also outperformed in Spanish the students who were educated solely in English. To explain such findings, the studies frequently invoked Cummins' (1991) interdependence hypothesis, which posits that students draw on their first language skills to support their second language development.

Likewise, many cross-linguistic studies that have investigated the simultaneous development of writing ability in two languages have also invoked Cummins' theories, as many such studies have reported similar writing processes (Gort, 2006; Edelsky, 1986; Homza, 1995) and outcomes (Howard, Christian, & Genesee, 2004; Caswell, 2002; Edelsky, 1982, 1986; Lanauze & Snow, 1989) across the two languages of bilingual learners. Similar cross-linguistic transfer has been found in many domains of reading, such as word reading and comprehension (August & Shanahan, 2006).

Finally, while there have been very few longitudinal writing studies with bilingual students, cross-sectional studies point to likely growth in various aspects of writing ability, such as productivity, linguistic complexity, spelling, and mechanics (Carlisle, 1989; McClure, Mir, & Cadierno, 1993). The few longitudinal writing studies with bilingual learners have confirmed this ongoing growth in writing ability

in both languages (Caswell, 2002; Howard, 2003), although there is evidence that this growth slows in the upper elementary grades (Howard, 2003). This mirrors developmental studies of reading, which have likewise found decreasing acceleration as both native English speakers and ELLs progress into the upper elementary grades (Lesaux, Rupp, & Siegel, 2007; Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2007).

The purpose of this study is to integrate and build upon the previously mentioned areas of research by investigating the longitudinal development of lower-order (basic) English and Spanish writing skills among two-way immersion (TWI) students from a range of home language backgrounds. Specifically, the paper responds to three research questions:

1. What are the average growth trajectories for TWI students' lower-order writing skills in English and Spanish from grade 2 through grade 5?
2. Does home language input predict TWI students' initial level of lower-order writing skill in English and Spanish at 2nd grade as well as their patterns of growth from grade 2 through grade 5?
3. Does home language input predict TWI students' final level of lower-order writing skill in English and Spanish?

2. METHODS

2.1. *Sample and Setting*

The sample for these analyses consisted of 185 students from four established TWI programs in the United States. Two of the programs employed a 90/10 approach, in which the majority of instruction in the primary grades was in Spanish and all students, regardless of home language use, received initial literacy instruction through Spanish only, with formal English literacy instruction added by third or fourth grade. Both of these programs were located on the West Coast. The other two programs employed a 50/50 approach, in which instruction at all grade levels was divided equally between English and Spanish. In one of these programs, which was located in the Northeast, all students received initial literacy instruction through both English and Spanish, while in the other, which was located in the Southwest, students received initial literacy instruction in their native language, with second language literacy added in second grade. Further details about the sample are provided in the Results section.

2.2. *Data Collection and Measures*

Data were collected across four school years, starting when students were in second grade and ending when students were in fifth grade. A single wave of data was collected each winter by trained research assistants, who individually administered the Dictation (Dictado) and Proofing (Corrección de textos) subtests of the Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R) in English (Woodcock, 1991) and Spanish (Woodcock & Muñoz-Sandoval, 1995). In addition, the Ravens Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 1998), a test of non-verbal intelligence, was individually administered by the same research assistants during the first two waves of data collection. This test was administered in either English or Spanish, per the child's preference. Finally, demographic information was collected from school records every year as well as from a questionnaire administered to parents when the students were in third grade. The questionnaire targeted information about children's schooling history; parents' birthplace, ethnicity, schooling, employment, and socioeconomic status; and home language and literacy practices. The questionnaire, which was available in both English and Spanish, was sent home with students and returned to the classroom teacher in a sealed envelope. Further information about the measures is provided below.

2.3. *English and Spanish writing outcomes*

Woodcock Language Proficiency Battery-Revised: Basic Writing Skills/ Destrezas Básicas en Escritura. Basic Writing Skills (Destrezas básicas en escritura) is a written language cluster comprising the two subtests of Dictation (Dictado) and Proofing (Corrección de textos). The cluster provides a measure of basic writing skills in general, with an emphasis on the ability to detect errors in capitalization, punctuation, spelling, and word usage. The reliability of the cluster is high for both the English form ($r=.94$ for age 6 and age 9) and the Spanish form ($r=.86$ for age 6 and $.94$ for age 9).

2.4. *Non-verbal intelligence*

Raven's Coloured Progressive Matrices. Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM) is a multiple choice assessment of non-verbal intelligence in which subjects are asked to indicate which item completes a pattern on the page. In the Coloured version, the patterns are presented on a colored background to allow for greater visual discrimination, thus making the task more manageable for children, senior

citizens, or individuals with learning difficulties. The Coloured version consists of 3 sets of 12 items each, for a total possible score of 36 points. The retest reliability of the CPM for nine-year-old children is .80.

Socioeconomic status (SES). This study includes three indicators of SES, one collected from school records and the other two derived from responses to the parent questionnaire. Multiple measures of SES were used in order to allow for a more fine-tuned exploration of the potential effects of the construct, which seemed particularly important for a study focused on two-way immersion students, who frequently come from highly varying backgrounds (Howard & Sugarman, 2001).

Free or reduced price lunch eligibility (FRPL). When the students were in third grade, the schools provided project researchers with dichotomous information about participating students' free or reduced price lunch eligibility (FRPL=1, not FRPL=0).

Parent questionnaire. Two indicators of socioeconomic status were used as predictors in these analyses: 1) income, which was measured on a 0-8 scale with 0 representing \$10,000 or less, and 8 representing \$80,000 or more, and thus allows for more exploration of the potential effects of the upper ranges of income beyond what is known from FRPL information; and 2) mother's education, which represents the total number of years of formal education reported by the mother.

2.5. Home language input

Parent questionnaire. Home language input was the key predictor variable in this study, and consisted of a composite variable made up of responses to four questions on the parent questionnaire: language spoken to the child by the mother, by the father, by other adults in the home, and by children in the home. Response options were on a 5-point continuum, ranging from only English(1) through only Spanish(5), with 3 indicating equal use of both languages. The responses to these four questions were averaged to create the composite language input variable. As a result of the averaging, there were more possible values than the five original categories, and the variable was thus treated as continuous in the growth models. However, for the purpose of the descriptive statistics, student scores were rounded to the nearest home language input category for ease of interpretation.

2.6. *Analytic Approach*

We used the Multilevel Model for Change framework (Singer & Willett, 2003) to address our focal research questions regarding the writing trajectories of bilingual students in TWI programs, as this type of exploration allows for the analysis of nested data, such as time within students in the current study. To better understand students' dual language trajectories (research question 1) we conducted two parallel analyses with two different outcomes of interest (English and Spanish lower-order writing development) by using W scores to model students' average writing growth in each language from grade 2 to grade 5. This developmental scale score is ideal for longitudinal modeling because it allows for equating scores across the different age-specific forms. Students' home language input was used as a potential predictor of the level of students' writing performance at grade 2 and pattern of students' growth trajectories over the course of four waves of data (research question 2), as well as a predictor of their level of writing at grade 5 (research question 3). While we had data on both students' home language input and home language use, these variables were so highly correlated ($r=.92$, $p<.0001$) that we only included home language input in the model to avoid issues of colinearity. Home language input was centered at its lowest possible true value, that is, a home language input score of 1, which represents students from homes where only English is spoken. All control variables at the student-level were centered at their grand means.

Before beginning our model building process, we explored the individual student empirical growth plots. These provided support for a curvilinear relationship for lower-order writing development in both languages; that is, students' lower-order writing ability appeared to grow over time, but not as quickly at later time points as at earlier time points. Thus, we hypothesized that lower-order writing ability in English and Spanish would exhibit curvilinear (quadratic) change, and built our models accordingly.

3. RESULTS

3.1. *Descriptive Analyses of Students from Different Home Language Environments*

In Table 1 we present descriptive statistics for the demographic characteristics of students by home language background. Students in predominantly or entirely Spanish speaking homes evidenced lower levels of family income and maternal education and higher percentages of free and reduced price lunch eligibility than their peers in more English dominant language homes, indicating lower overall mean SES for students with greater amounts of Spanish use at home. Interestingly,

students' scores across the Raven's CPM were far less discrepant, with the average range across home language groups being only two points. Students in English only households still scored higher on the Raven's CPM than their peers from homes where more Spanish was spoken ($p < .001$), but the gap in scores was very small.

Table 1
DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS BY HOME LANGUAGE INPUT CATEGORY

Variables	English Only (17%)		Predominantly English (26%)		Spanish and English (16%)		Predominantly Spanish (29%)		Spanish Only (12%)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Free Lunch	.13	.34	0.21	0.41	0.45	0.51	0.87	0.34	0.86	0.35
Income	7.23	2.63	7.33	2.17	5.18	2.79	2.90	1.67	2.60	1.35
Mother's education	16.07	3.71	15.82	4.01	13.28	4.72	9.38	4.69	8.33	4.36
Female	.44	.50	0.56	0.50	0.59	0.50	0.50	0.50	0.45	0.51
Ravens	30.58	4.03	30.29	4.29	29.07	4.50	28.23	3.98	28.14	3.67

In Table 2 we present descriptive statistics for the Basic Writing Skills standardized W scores for students across home language input groups for all four waves of data. On average across groups, English writing improved by approximately 16.5 W-score points from grade 2 to grade 3, by approximately 9.3 W-score points from grade 3 to grade 4, and by only 4.6 W-score points from grade 4 to grade 5. These data demonstrate that the largest growth in English writing performance occurred between grade 2 and grade 3.

Table 2
MEAN SPANISH AND ENGLISH WRITING SCORES FOR STUDENTS WITH DIFFERENT HOME LANGUAGE INPUT FROM GRADE 2-5

Variables	English Only (17%)		Predominantly English (26%)		Spanish and English (16%)		Predominantly Spanish (29%)		Spanish Only (12%)	
English Writing										
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Grade 2	480.25	17.10	467.04	19.30	457.82	17.42	451.20	27.21	455.47	14.38
Grade 3	491.66	13.87	482.94	13.79	477.24	13.79	471.04	13.27	471.32	9.61

Variables	English Only (17%)		Predominantly English (26%)		Spanish and English (16%)		Predominantly Spanish (29%)		Spanish Only (12%)	
Grade 4	496.81	14.43	493.22	12.73	487.96	13.84	480.00	11.23	482.67	14.40
Grade 5	505.23	14.59	496.44	11.41	492.83	10.57	485.33	10.14	483.95	12.02
Spanish Writing										
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Grade 2	462.13	11.06	466.45	9.37	468.39	12.68	467.45	12.21	470.91	11.30
Grade 3	470.25	11.13	473.40	10.28	480.31	13.99	475.55	12.86	477.36	15.69
Grade 4	476.39	12.78	481.38	11.32	487.46	15.41	480.50	12.20	485.29	12.03
Grade 5	481.57	10.28	484.46	11.07	490.96	12.76	485.60	12.45	489.84	12.68

This same pattern of growth is supported when exploring the Spanish writing performance across the waves of data. On average across groups, Spanish writing improved by approximately 8.3 W-score points from grade 2 to grade 3, by approximately 6.8 W-score points from grade 3 to grade 4, and by only 4.2 W-score points from grade 4 to grade 5. These data provide further evidence for a potential curvilinear relationship between time and writing performance in both English and Spanish across the different groups, as the largest growth in each language occurred between wave one and two.

3.2. Research Question 1

We fit several multilevel models for change to the data to explore the average patterns of growth in lower-order writing ability in both Spanish and English. In Tables 3 (English) and 4 (Spanish) we display the unconditional quadratic growth models for writing performance to answer our first research question regarding the average pattern of growth for TWI students. Table 3, Model 1 shows that the average initial score for students' English writing performance was a score of 461.93 points, with an average true instantaneous rate of growth in English writing performance at initial status of approximately 1.61 W-score points per month and a rate of acceleration of -.02 W-score points a month. Table 4 Model 1 similarly presents a quadratic relationship for Spanish writing performance. In this model, the average W-score at grade 2 for students' Spanish writing performance was 466.82, with a true initial rate of instantaneous growth of .78 W-score points per month, and an acceleration of -.007 W-scale points a month. For both outcomes of interest, the

acceleration slope is negative, indicating a decreasing speed of acceleration over time.

Table 3

ESTIMATES OF FIXED AND RANDOM EFFECTS FROM A SERIES OF GROWTH MODELS WITH TIME CENTERED AT INITIAL STATUS FOR ENGLISH WRITING DEVELOPMENT (n=185)

	Model 1 (unc)	Model 2
<i>Fixed Effects</i>		
Intercept	461.93***	473.90(2.25)***
MONTH	1.61(.08)***	1.49(.10)***
Month*Month	-0.02(.002)***	-.02(.002)***
HomeLangInput		-4.43(1.17)***
Ravens3		1.19(.20)***
Income		1.02(.35)**
HomeLanguageinput*Month		.06(.02)*
Homelanguageinput*Month*Month		
Level 2 Random effects		
Residual (within individual)	59.99(4.65)***	60.60(4.84)***
Intercept	355.83(41.88)**	220.38(29.27)***
Slope	.09(.02)***	.09(.02)***
Covariance	4.81(.80)***	-3.75(.69)***
-2 loglikelihood	5249.60	4861.7

***p≤ .001, **p≤.01, *p≤.05, ~p≤.1

Table 4

ESTIMATES OF FIXED AND RANDOM EFFECTS FROM A SERIES OF GROWTH MODELS WITH TIME CENTERED AT INITIAL STATUS FOR SPANISH WRITING DEVELOPMENT (n=185)

	Model 1 (unc)	Model 2
<i>Fixed Effects</i>		
Intercept	466.82(.87)***	463.83 (1.46)***
MONTH	.78(.05)***	.78(.05)***
Month*Month	-.007(.001)***	-.008(.001)***
HomeLangInput		2.06(.68)**
Ravens3		.62(.20)**
Income		
HomeLanguageinput*Month		
Homelanguageinput*Month*Month		
<i>Level 2 Random effects</i>		
Residual (within individual)	25.73(2.01)***	25.43(1.99)***
Intercept	116.16(14.13)***	106.40(13.21)***
Slope	.02(.01)**	.02(.007)***
Covariance	.09(.21)	.10(.20)**
-2 loglikelihood	4761.6	4707.5

***p≤ .001, **p≤.01, *p≤.05, ~p≤.1

3.3. Research questions 2 and 3: Predicting Initial and Final Writing Performance and Growth of Bilingual Students

To respond to our second and third research questions, we present our final models (listed as Model 2 in Tables 3 through 6) that estimate the potential explanatory power of home language input for the English and Spanish writing performance of bilingual students. First we examined whether students' home language input predicted students' initial level of writing performance in each language and/or patterns of growth from grade 2 to grade 5. We then explored potential differences in writing performance among students from these different home language groups at grade 5.

English Writing Performance. In our final model predicting English writing performance (Model 2 in Table 3), home language input was negatively associated with writing performance at initial status (second grade), meaning that students who came from homes that used more Spanish had lower 2nd grade English writing scores. Specifically, each level of increased Spanish use at home was associated with a decrease of 4.43 points in English writing scores in second grade, controlling for student's scores on the Raven's Progressive Matrices ($b=1.19$, $SE=.20$, $p<.0001$) and family income ($b=1.02$, $SE=.35$, $p<.001$) as well as initial slope ($b=1.49$, $SE=.10$, $p<.0001$) and acceleration ($b=-.02$, $SE=.002$, $p<.0001$). However, despite this lower score at initial status, students with higher levels of Spanish home language input also demonstrated a faster initial rate of growth on average. Each level of increased Spanish use at home corresponded to a .06 W-score point difference in rate of change in English writing ability ($p<.0001$), controlling for the rate of accelerated growth over time ($b=-.02$, $SE=.002$, $p<.0001$) and our covariates. This translates to a 2.2 point difference in writing performance over the 36 months of data collection per level of home language use, for a maximum difference of 8.6 points between students who spoke only English at home and students who spoke only Spanish at home. Students' rate of acceleration (i.e. quadratic growth) as a function of home language input was not found to significantly predict students' English writing performance and thus was not included in the model. Thus, while increased use of Spanish at home was associated with lower scores in English writing performance at second grade, it was also associated with faster rates of growth, increasing the likelihood of eventually closing the English writing gap among students with varying amounts of English and Spanish home language use.

In Table 5, Model 2 we present the same model as is presented in Table 3 but with time centered at fifth grade to respond to our third research question regarding the predictive validity of home language input for English writing performance at final status. Here, each level of increased home Spanish input corresponded to a decrease in English writing outcome of 2.26 W-score points on average, controlling for student's scores on the Raven's Progressive Matrices ($b=1.19$, $SE=.20$, $p<.0001$), family income ($b=1.02$, $SE=.35$, $p<.001$), final rate of growth ($b=-.04$, $SE=.10$, ns), final rate of acceleration ($b=-.02$, $SE=.002$, $p<.001$), and the interaction between home language input and rate of instantaneous rate of growth ($b=.06$, $SE=.02$, $p<.05$). Thus, while students with greater levels of English home language input still had significantly higher English writing scores at final status, the gap in writing scores was smaller than it was at initial status.

Table 5

ESTIMATES OF FIXED AND RANDOM EFFECTS FROM A SERIES OF GROWTH MODELS WITH TIME CENTERED AT FINAL STATUS FOR ENGLISH WRITING DEVELOPMENT (n=185)

	Model 1 (unc)	Model 2
<i>Fixed Effects</i>		
Intercept	492.38***	500.08 (1.48)***
MONTH_5	.08(.08)	-.04(.10)
Month_5*Month_5	-0.21(.002)***	-.02(.002)***
HomeLangInput		-2.26(.86)**
Ravens3		1.19(.20)***
Income		1.02(.35)**
HomeLanguageinput*Month_5		.06(.02)*
Homelanguageinput*Month5*Month_5		
<i>Level 2 Random effects</i>		
Residual (within individual)	59.81(4.63)***	60.60(4.84)***
Intercept	123.40(18.61)**	60.65(12.53)***
Slope	.09(.02)***	.09(.02)***
Covariance	1.61(.43)***	-.69(.38)
-2 loglikelihood	5235.8	4861.7

***p≤ .001, **p≤.01, *p≤.05, ~p≤.1

Figure 1 displays fitted growth trajectories for prototypical students with the five different levels of home language input. The lines representing the trajectories of each language group show that the shape of growth differs as a function of the language group, as does initial and final writing elevation. The figure shows that students from households where there is only English input begin with a higher elevation than the other groups; however this group decreases the most in its speed of acceleration, resulting in a smaller difference in elevation across home language groups at final status. All student groups decrease in their rate of growth over time, but the figure clearly shows that the decreasing rate of growth is more pronounced for students with higher levels of English input at home. Hence, students from Spanish dominant households are closing the size of the gap in writing performance in English over time.

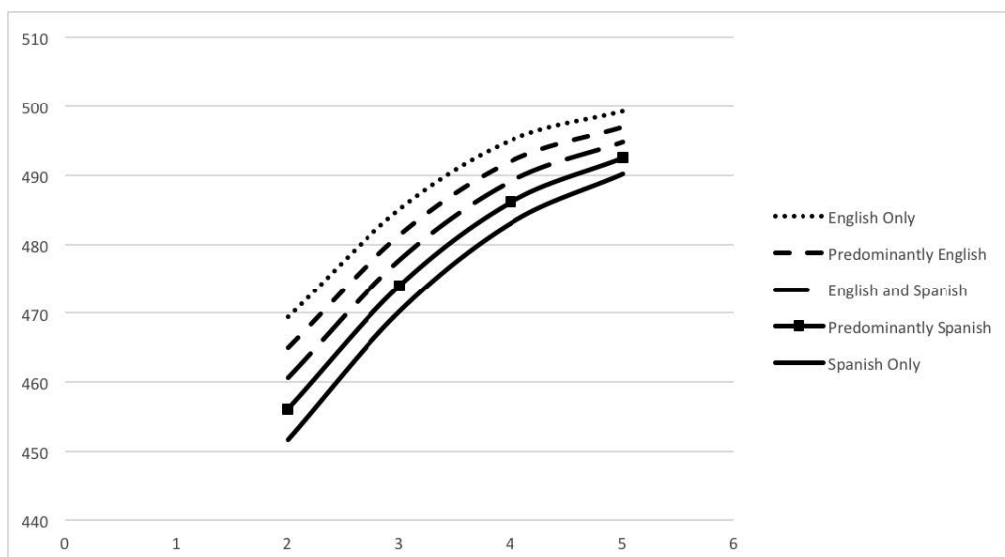


Figure 1. Fitted growth trajectories for English writing performance for prototypical student cases with different levels of home language input.

Spanish Writing Performance. In our final model predicting Spanish writing performance (see Table 6 Model 2), home language input was positively associated with writing performance at initial status. Students who came from homes that were more Spanish dominant had higher scores on Spanish writing performance at the second grade time point. At initial status, each point of increased Spanish use on the home language input scale students was associated with an increase of 2.06 W-score points on Spanish writing performance, when controlling for student's scores on the Raven's Progressive Matrices ($b=.62$, $SE=2.0$, $p<.001$), initial instantaneous rate of change ($b=.78$, $SE=.05$, $p<.0001$), and rate of acceleration ($b=-.008$, $SE=.001$, $P<.001$). Family income was not statistically significant and thus was removed from the final model. There were no statistically significant interactions between home language input and initial slope or acceleration. Given the lack of a statistically significant interaction between students' home language input and instantaneous rate of change and rate of acceleration, we would not expect the parameter estimate for home language input at final status to differ at final status. This is born out in Model 2 in Table 6 which estimates a model with time centered at fifth grade ($b=2.06$, $SE=.68$, $p<.01$) showing that each one unit increase in the level of Spanish home language use is associated with a 2.06 W-score points increase in Spanish writing. Figure 2 displays fitted growth trajectories for prototypical students with the five different levels of home language input. The shape of growth is the same across language groups, but the elevation of the different groups at

both initial and final status is different, with students with higher levels of Spanish exhibiting higher elevations. Thus, Spanish dominant students maintained their Spanish writing advantage all the way through to fifth grade.

Table 6

ESTIMATES OF FIXED AND RANDOM EFFECTS FROM A SERIES OF GROWTH MODELS WITH TIME CENTERED AT FINAL STATUS FOR SPANISH WRITING DEVELOPMENT (n=185)

	Model 1 (unc)	Model 2
<i>Fixed Effects</i>		
Intercept	485.28(.97)***	480.27 (1.54)***
MONTH_5	.24(.05)***	.24(.05)***
Month_5*Month_5	-.007(.001)***	-.008(.001)***
HomeLangInput		2.06(.68)**
Ravens3		.62(.20)**
Income		
HomeLanguageinput*Month_5		
Homelanguageinput*Month5*Month_5		
<i>Level 2 Random effects</i>		
Residual (within individual)	25.66(1.99)***	25.43(1.99)***
Intercept	141.51(17.29)***	134.24(16.76)***
Slope	.63(.26)**	.68(.26)**
Covariance	.015(.01)*	.016(.007)**
-2 loglikelihood	4745.5	4707.5

***p≤ .001, **p≤.01, *p≤.05, ~p≤.1

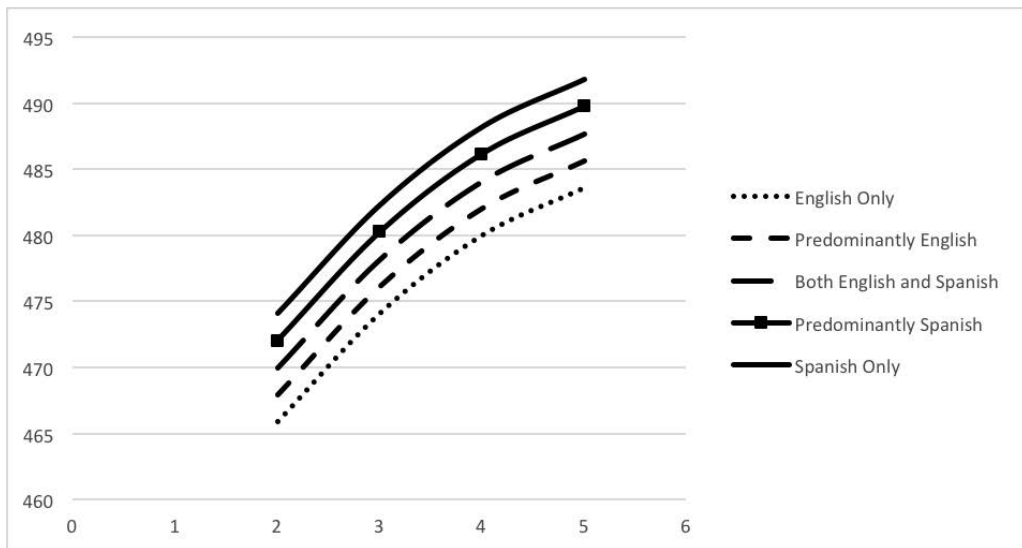


Figure 2. Fitted growth trajectories for Spanish writing performance for prototypical student cases with different levels of home language input.

4. DISCUSSION

There are several key points that emerge from these findings. First, there was continuous growth in both languages for students from all home language backgrounds. Interestingly, models of both English and Spanish writing predicted quadratic growth that tapered off in the upper elementary grades. Both of these findings mirror those of Howard (2003), another study of the Spanish/English writing development of TWI students in the upper elementary grades, which is particularly illuminating given that the earlier study relied upon a researcher-developed, global-writing measure while this study relied upon a standardized measure of basic writing ability. This study thus corroborates and strengthens these earlier findings through the use of a standardized measure, and also provides new evidence of the curvilinear nature of English and Spanish lower-level writing skill development in particular. It may be the case that lower-order skills are particularly inclined to show decreasing acceleration through the upper grades and beyond as they are by definition skills that models of writing development indicate are foundational, and represent a constrained skillset that becomes automatic over time (e.g. Berninger, et al., 1992). However, it is interesting to note that in the case of WLPB-R Basic Writing Skills cluster in particular, mean scores of the norming population peak at 532.5 points for age 30-39 years, well above the predicted 5th grade intercepts of

500 points for English and 480 points for Spanish, indicating that there was considerably more room for growth in both languages and neither the measure nor the construct constrained growth to quadratic trajectories with decreasing acceleration over time.

Second, there was evidence of a home language advantage in both English and Spanish writing, with the highest predicted writing scores in each language associated with the greatest amount of home language input in that language. This again mirrors the findings of Howard (2003) as well as literacy research on bilinguals in general, as many studies have noted a modest positive correlation between home language use and language and literacy outcomes in that language, and conversely, a modest negative correlation between home language use and language and literacy outcomes in another language (August & Shanahan, 2006; Durgonoglu & Goldenberg, 2011).

Finally, an important finding from the present study is that students with increased levels of Spanish input at home were closing the gap in English writing. This finding was also mirrored by the earlier longitudinal study of TWI writing outcomes (Howard, 2003), as well as by a number of reading studies (Kieffer, 2011; Lesaux et al., 2007). It is interesting that the same phenomenon did not occur in Spanish writing for those from more English dominant homes - that is, there was no difference in the initial rate of change associated with home language input, such that predicted differences in Spanish writing ability across home language subgroups remained stable at all time points. This finding likewise coincides with those of Howard (2003), as well as other biliteracy studies that found that exposure to Spanish both at home and at school was required for the attainment of high levels of Spanish literacy (Carlisle & Beeman, 2000; Duursma, et al., 2007), here focusing specifically on the development of lower-order writing skills.

5. LIMITATIONS

There are, of course, several limitations of this study. First, the writing outcome measures only assessed lower-order writing skills and not higher-order text composing skills. This raises the possibility that this pattern of growth is related to the construct (i.e. lower-order, transcription skills), and not a true representation of writing development more broadly defined. However, given the parallel finding in reading research for both native English speakers and bilinguals (e.g. Chall, 1983; Lesaux, et al., 2007; Nakamoto, et al., 2007) it seems plausible that this is the case for higher-order writing as well. Future research could extend this line of in-

vestigation by using a measure that permits investigation of both lower-level and higher-level writing ability. Similarly, the outcome measures were designed for and normed with monolingual speakers of each language. Given the absence of standardized writing assessments of writing ability normed on bilingual populations, this assessment was still deemed the most appropriate choice for our study as it provides parallel forms in English and Spanish, allowing for the exploration of writing ability in bilingual children in both languages. Future studies could be strengthened by relying on measures that are designed specifically for research with bilingual learners, that is, measures that do not assess bilinguals as though they were two monolinguals in one student, but instead more accurately capture the more fluid nature of language use for bilinguals (Escamilla, 2006; García, Kleifgen, & Falchi, 2008). Finally, the estimated statistical model did not permit an investigation of school-level effects (i.e., the model could not converge), such as program model. Larger studies could help to investigate the role of school-level factors in English and Spanish writing development.

6. CONCLUSION

In summary, this paper has provided new evidence of patterns of growth in English and Spanish lower-order writing ability among TWI students, and explored the similarities and differences in these patterns of growth for students with varying home language profiles. All of these findings, particularly those that relate to the quadratic nature of writing development and the faster growth rate among students who received more home language exposure to Spanish, point to the importance of longitudinal research to truly shed light on the literacy attainment of bilinguals. Moreover, they provide support for the value of home language maintenance among emergent bilingual students, as the students from homes where more Spanish was spoken demonstrated ongoing growth in writing ability in both languages, with a consistent advantage in Spanish writing and a narrowing of the gap in English writing. Continued work in this area is needed to better understand the writing attainment of bilingual learners.

REFERENCES CITED

- Applebee, A. N. (1999). Building a foundation for effective teaching and learning of English: A personal perspective on thirty years of research. *Research in the Teaching of English*, 33(4), 352-366.
- August, D.L., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.
- Berninger, V. W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America's schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.
- Carlisle, R. S. (1989). The writing of Anglo and Hispanic elementary school students in bilingual, submersion, and regular programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 257-280.
- Carlisle, J. F. & Beaman, M.M. (2000). The effects of language of instruction on the reading and writing achievement of first-grade Hispanic children. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 331-353.
- Caswell, L. J. (2002). The development of Spanish/English biliteracy: An individual growth modeling approach. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystock (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
- Durgonoglu, A. & Goldenberg, C. (2011). *Language and Literacy Development in Bilingual Settings*. New York: Guilford
- Edelsky, C. (1982). Writing in a bilingual program: The relation between L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood: Ablex.

- Escamilla, K. (2006). Semilingualism applied to the literacy behaviors of Spanish-speaking emerging bilinguals: Bi-illiteracy or emerging biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), 2329-2353.
- Ferris, M. R. and Politzer, R. L. (1981). Effects of early and delayed second language acquisition: English composition skills of Spanish speaking junior high school students. *TESOL Quarterly*, 15, 263-274.
- Fitzgerald, J. (2006). Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 337-354). New York: Guilford Press.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35, 39-50.
- Gale, K., McClay, D., Christie, M., & Harris, S. (1981). Academic achievement in the Milongimbi bilingual program. *TESOL Quarterly*, 15, 297-314.
- García, O., Kleifgen, J., & Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. *Equity Matters*, Research Review 1. New York: Teachers College.
- Gort, M. (2006). Strategic code-switching, interliteracy and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3): 323-354.
- Homza, A. (1995). Developing biliteracy in a bilingual first grade writing workshop. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Howard, E. R. (2003). *Biliteracy Development in Two-way Immersion Education Programs: A Multilevel Analysis of the Effects of Native Language and Home Language Use on the Development of Narrative Writing Ability in English and Spanish*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard University.
- Howard, E. R., Christian, D., & Genesee, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education*. (Research Report 13). Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Howard, E. & Sugarman, J. (2001). *Two-way immersion programs: Features and statistics*. ERIC Digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Kieffer, M. (2011). Converging trajectories: Reading growth in language minority learners and their classmates, kindergarten to grade 8. *American Educational Research Journal*, 48(5): 1187-1225.
- Lanauze, M. & Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323-339.
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills in children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 821-834.

- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13:2, 123-146.
- McClure, E., Mir, M., & Cadierno, T. (1993). What do you include in a narrative? A comparison of the written narratives of Mexican and American fourth and ninth graders. *Pragmatics and Language Learning*, 4, 209-224.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.
- Méndez Barletta, L., Klinger, J. K. & Orosco, M. J. (2011). Writing acquisition among English language learners in U.S. schools. In C. Goldenberg and A. Durgonoglu (Eds.), *Language and Literacy Development in Bilingual Settings*. New York: Guilford Press.
- Mo, Y., Kopke, R. A., Hawkins, L. K., Troia, G. A., & Olinghouse, N., G. (2014). The neglected 'R' in a time of common core. *The Reading Teacher*, 67(6): 445-453.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20: 691-719.
- National Center for Education Statistics. (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011* (NCES 2012-470). Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education: Washington, D.C.
- National Commission on Writing. (2003, April). *The neglected R: The need for a writing revolution*. Retrieved from http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pdf.
- National Commission on Writing. (2005, July). *Writing: A powerful message from State government*. Retrieved from http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/powerful-message-from-state.pdf.
- Olinghouse, N. G., Wilson, J., & Neugebauer, S. (May, 2012). *Tiered supports for elementary settings*. Invited presentation for Northeast PBIS Leadership Forum. Cromwell, CT.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998, updated 2003). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Section 1: General Overview. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theories, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for Research in Early Literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York: The Guilford Press.
- Singer, J. D. & Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford University Press.

- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16:1, 32-71.
- Turnbull, M. Hart, D. & Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIX(1), 6-23.
- Troia, G. A. & Olinghouse, N. G. (2013). The Common Core State Standards and evidence-based educational practices: The case of writing. *School Psychology Review*, 42(3): 343-357.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11:1, 3-32.
- Woodcock, R. W. (1991). *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised*. Itasca, IL: Riverside.
- Woodcock, R. W., & Muñoz-Sandoval, A. F. (1995). *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised: Spanish Form*. Itasca, IL: Riverside.



CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ ORDÓÑEZ¹

Universidad Nacional de Colombia - Clordonezo@unal.edu.co

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 03/11/2014

BILINGÜISMO EN CONTEXTO MONOLINGÜE: CONTRA LA CORRIENTE

RESUMEN:

Este artículo describe las bases y el diseño novedoso de un curso de nivel inicial universitario para futuros profesores de lengua extranjera, que enseña inglés por medio de *desempeños auténticos comunicativos* en pequeños grupos, con uso de recursos virtuales y soporte de tutores. También presenta los resultados de una investigación mixta sobre su impacto en tres períodos diferentes de 16 semanas de clase cada uno, entre mediados de 2012 y finales de 2013, que revelan logros positivos en el desarrollo de habilidades de escritura y producción oral en inglés y en el desarrollo de autonomía en el aprendizaje de esta lengua, en estudiantes que participaron en el curso. Estos resultados se usan para discutir acciones diferentes a las comúnmente aceptadas en educación para el bilingüismo, que pueden posibilitar su logro efectivo en contextos monolingües durante la adolescencia.

PALABRAS CLAVE: Inglés como lengua extranjera, desempeños auténticos comunicativos, educación para el bilingüismo, bilingüismo en contexto monolingüe, bilingüismo y autonomía.

SUMMARY:

This article describes the bases and innovative design of a course for beginning future foreign language teachers who learn English through *authentic communicative performances*, in small groups, with virtual resources and with the support of tutors. It also presents the results of a mixed research study about its impact in three different 16-week class periods,

¹ Associate Professor and Director of the Research Institute in Education (IIE) at Universidad Nacional de Colombia (Unal). She is Master in Applied Linguistics (Los Andes University, Bogotá, 1980) and Master and Doctor in Education (Harvard University, 2000). She creates and studies the effectiveness of innovative learning environments in all academic areas and for bilingualism in particular. Her book chapter about the learning of tutors in the course described in this article is in press in the book *Educación: Maestros*, IIE Unal.

between the second half of 2012 and the end of 2013. They reveal important English writing and speaking achievements and the development of autonomy in the study of the language. These results are used to discuss actions different from those commonly accepted in education for bilingualism, which can allow this achievement in monolingual contexts during adolescence.

KEY WORDS: English as a foreign language, Authentic communicative performances, Education for bilingualism, Bilingualism in monolingual contexts, Bilingualism and autonomy.

1. INTRODUCCIÓN

En una era de relaciones globales, cuando el bilingüismo en lenguas internacionales es una necesidad y una política educativa inclusive en contextos mayormente monolingües, pueden encontrarse dificultades grandes para lograrlo. En Colombia, por ejemplo, la formación en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente poco efectiva, excepto en escuelas bilingües de élite que han establecido o seguido modelos de colegios internacionales originalmente creados para satisfacer las necesidades educativas de los hijos de extranjeros que venían temporalmente a trabajar en el país (De mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006). Estos modelos incluyen siempre la introducción muy temprana, desde el preescolar, de la lengua extranjera, a costa del desarrollo del español. Esto se debe a la arraigada creencia de que es necesario introducir una segunda lengua en la infancia para lograr el bilingüismo efectivamente. Los modelos de colegios bilingües también incluyen la enseñanza de cursos disciplinares en esa lengua desde el mismo preescolar, para aumentar la exposición a la lengua extranjera y hacer artificialmente auténtico su aprendizaje (e.g. Ordóñez, 2008).

Colombia es un país mayormente monolingüe en castellano, por lo que no es fácil encontrar oportunidades para el uso auténtico de una lengua extranjera; además la mayoría de las escuelas públicas y privadas no cuentan con los recursos necesarios para crear programas bilingües similares a los de las escuelas de élite. Sin embargo existe una política desde 2005 que obliga a todas las instituciones públicas y privadas de educación básica y media a lograr en sus graduados del año 2019 un nivel mínimo de inglés B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes, 2002). El reto principal en la aplicación de esta política es la formación de verdaderos bilingües español/inglés que puedan usar la lengua extranjera en contextos de uso real, más cuando van a ser profesores de esa lengua. Esta formación se realiza generalmente en programas universitarios cuyos estudiantes, en su mayoría, comienzan con niveles de desarrollo del inglés muy inicial.

2. UNA CREACIÓN PARA ENFRENTAR UN PROBLEMA

Respondiendo a este reto he creado un curso de inglés innovador denominado *Inglés I oral y escrito*, para el primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. El curso parte de dos hechos que he reconocido a lo largo de mi carrera como educadora: uno, que en nuestro ambiente monolingüe la posibilidad más clara e inmediata de desarrollo bilingüe para la mayoría de los interesados es aprender a explotar la Internet para comunicarse auténticamente con materiales producidos por hablantes de inglés y para hablantes de inglés, e inclusive con los hablantes nativos mismos; y dos, que también es necesario para quienes desean volverse bilingües en nuestros contextos monolingües adquirir habilidades para explotar de manera autónoma este material, de forma que les sea posible practicar suficientemente el uso de la lengua. Estos dos hechos dan lugar a los dos objetivos principales del curso.

Para lograr estos objetivos, he formado tutores recién graduados o en nivel de práctica de final de carrera para escoger materiales audiovisuales y de lectura adecuados para el curso que se encuentran al alcance del público en buenas fuentes virtuales y tomar decisiones pedagógicas para su uso, a partir del análisis del discurso. Los tutores deben convertirse en buenos analistas del discurso en 4 niveles de significado, descritos inicialmente por Candlin, Kirkwood, y Moore (1975) y posteriormente re-definidos por J. Moore para un proyecto de desarrollo de materiales realizado en la Universidad de los Andes, Bogotá (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979). Describo estos niveles de significado en la Tabla No. 1.

Tabla 1

NIVELES DE SIGNIFICADO PARA ANÁLISIS DISCURSIVO DE MATERIALES AUDIOVISUALES Y DE LECTURA DEL CURSO (CASTILLA Y LOBO-GUERRERO, 1979)

NIVEL DE SIGNIFICADO	DESCRIPCIÓN
Pragmático	Análisis de los propósitos, la organización, la coherencia y la intertextualidad de los discursos seleccionados.
Proposicional	Análisis de la naturaleza de la información explícita e implícita que contienen los discursos, con su valor real asociado y sus conexiones lógicas.
Textual	Análisis de diferentes tipos de conexiones lingüísticas entre trozos de información, que conforman su cohesión.
Nocional	Análisis de lo más pequeños elementos de significado que se expresan en morfemas, palabras, frases y oraciones de estructuración gramatical básica.

El curso puede reunir hasta 45 estudiantes que entran a primer semestre de la licenciatura y se organizan en pequeños grupos de 5 o 6 con niveles parecidos de inglés. Durante dos horas al día, cinco días a la semana, los grupos rotan por un circuito de *estaciones* en las que se concentran en la comprensión y producción de diferentes tipos de materiales durante 30 minutos cada vez; según el número de estaciones completan el circuito en aproximadamente tres días, al cabo de los cuales las estaciones cambian de materiales y los estudiantes vuelven a rotar. En cada estación un tutor los ayuda a enfrentar el desafío real de desentrañar significado en la comprensión oral y la lectura y producirlo en la expresión oral y escrita en inglés, con guía, soporte mínimo tanto en inglés como en español y explicaciones mínimas de gramática, sintaxis, morfología, fonética y/o fonología.

En algunas estaciones se ven clips de programas de televisión, videos producidos por chefs de cocina y videos con contenido cultural de diferentes países de habla inglesa; en otras se trabaja en entender *podcasts* de sonido tomados de programas reales de radio de habla inglesa; en una estación de lectura se comienza leyendo comics y se llega hasta leer textos argumentativos, pasando por libros para niños y textos periodísticos de diferentes naturalezas, tomados de buenos periódicos y revistas de diferentes países angloparlantes con acceso virtual; y en una estación paralela de escritura se escriben textos parecidos a los leídos y se publica al final del semestre un periódico por grupo, después de haber pasado por procesos auténticos de edición y corrección. Otras estaciones son música, en la que se oyen y comprenden canciones y se cantan con buena imitación de la pronunciación; presentaciones orales, una estación de presentaciones de tipo académico; y juegos de rol, donde se dramatizan eventos comunicativos con base en modelos de los eventos y del lenguaje utilizado, encontrados en sitios de Internet no diseñados para la enseñanza del inglés.

3. BASES DEL CURSO: AUTENTICIDAD EN LOS DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE

El diseño del curso se basa en el concepto de *desempeños auténticos comunicativos*, basado a su vez en principios constructivistas del aprendizaje y conceptos de análisis comunicativo de la lengua. Para definirlos parto del hecho de que la autenticidad ha sido y sigue siendo una cualidad prácticamente inexistente en las actividades de aula de cualquier disciplina que pretende enseñarse. Se supone que educamos jóvenes para funcionar en el mundo, pero lo que ellos hacen en las aulas normalmente está desligado del entorno ordinario de uso de aquello se quiere que aprendan. Esto a pesar de que la autenticidad en las actividades de aprendizaje es una idea ya vieja, cuyos orígenes ubica Perrone (1998) en ideas de los pedagogos europeos *activos* del siglo XIX y, muy particularmente, en los aportes de John Dewey a esa escuela de

pensamiento pedagógico. Desde hace ya años los investigadores han identificado la falta de autenticidad como un problema en educación. Por ejemplo, Brown, Collins y Duguid (1989) y Díaz Barriga (2003) han hecho notar que las actividades de aula sólo llegan eventualmente a la simulación de la aplicación de conocimientos, sin estimular su uso real, la reflexión sobre él ni la solución de problemas de la vida diaria.

Brown et al. (1989) dan origen a la definición del desempeño auténtico como forma de aprender al observar que el aprendizaje no puede desligarse del contexto en el que ocurre, porque la cognición es «situada». Estos investigadores indican que son las prácticas ordinarias de una comunidad o cultura las que permitirán que quienes aprenden se acerquen al verdadero sentido que le dan al conocimiento quienes lo usan en el mundo real. El «constructivismo del desempeño» (Perkins, 1998:57) toma estas ideas y define la comprensión, sinónimo de aprendizaje, como la habilidad para pensar y actuar flexiblemente en diferentes contextos, a partir de lo que se sabe.

Finalmente Ordóñez (2010) resume las características del desempeño auténtico como concepto pedagógico, definiéndolo como el que se construye para el aprendizaje de grupos de alumnos desde los contextos reales de la vida cotidiana y los de las diferentes disciplinas. Indica que provienen del análisis de problemas y modos de pensar de personas comunes que actúan con conocimiento en la vida diaria y de especialistas de diferentes tipos que utilizan su conocimiento igualmente en el mundo real.

Los contextos donde ocurre el aprendizaje se entienden hoy como contextos sociales que constituyen también culturas específicas en las que se desarrollan significados e identidades (Barab & Duffy, 2012). Barab y Duffy (2012) señalan las teorías *situalizadoras* (*situative theories*) como características del pensamiento sobre el aprendizaje y la cognición actualmente. Estas perspectivas enfatizan el carácter recíproco de la interacción, que permite que la cognición y el significado se construyan en la acción auténtica en colaboración.

Al hablar de autenticidad en el lenguaje, específicamente, hablamos de la comunicación con otros, de modo que los desempeños auténticos en lengua son *desempeños auténticos comunicativos*. La enseñanza de lenguas ha tenido que ver con materiales escritos y orales auténticos desde tiempos históricos remotos (Insuasty, 2008). Pero además, en los 40 años de desarrollo y uso pedagógico del enfoque comunicativo de análisis del lenguaje, la pragmática ha aportado las herramientas para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje como verdadera herramienta de comunicación, al analizar las condiciones que definen los actos de comunicación:

quién envía y quién recibe un mensaje, desde qué posiciones y con qué propósitos lo hacen, qué relaciones hay entre quienes se comunican y en qué contexto lo hacen (e.g. Widdowson, 1978; Van Lier, 2005). El aprendizaje de lengua debe ocurrir en la comunicación auténtica, indica el enfoque comunicativo al aplicarse pedagógicamente, ya que las formas lingüísticas adquieren significado solo en ella; y es la pragmática la que permite la interpretación completa de los significados que se intercambian auténticamente, tanto en el medio oral como en el escrito (Widdowson, 1978; Nunan, 1999).

Así Widdowson (1978) introdujo la distinción entre lo que se entendía por material *o input* auténtico, o sea material oral o escrito producido por hablantes de inglés y dirigido a hablantes de inglés, no desarrollado para propósitos específicos de enseñanza de lengua (Wilkins, 1979; Nunan, 1999), y la autenticidad de la respuesta de quienes deben interpretarlos. Svalberg (2007) toma esta distinción y habla de que el propósito de utilizar materiales auténticos en la enseñanza de lenguas es lograr que la interacción comunicativa sea auténtica para quienes participan en ella.

La autenticidad es todavía objeto de controversia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente alrededor de la definición de lo que resulta o no verdaderamente auténtico y alrededor de su efectividad en la promoción del aprendizaje, sobre todo en aprendices que presentan niveles principiantes de formación en lengua. Sin embargo la investigación ha revelado efectos mayormente favorables para el aprendizaje a partir del uso de materiales y tareas auténticos. Ya Miller y Gildea (1987, citados en Brown et al, 1989) habían encontrado en sus investigaciones que un estudiante de 17 años de edad ha aprendido, en promedio, 5000 palabras por año en su uso en contextos cotidianos de comunicación, mientras que en la escuela las prácticas tradicionales de definición y construcción de frases artificiales difícilmente permiten el aprendizaje de 100 o 200 palabras por año. Estos mismos investigadores mostraron también cómo los usos erróneos de dicho vocabulario, que denotan pobre comprensión de las palabras y sus significados, son también producto de estas prácticas.

Más recientemente Erkaya (2005) destacó la utilidad del uso de comerciales como estímulos para la comunicación auténtica en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Y de manera similar, Huang, Tindall y Nisbet (2011) recogieron opiniones de profesores de inglés como segunda lengua para inmigrantes adultos en diversos sitios de los Estados Unidos que consideraron las actividades auténticas de comunicación como estimuladoras de un mayor compromiso con el aprendizaje y mejores conexiones con situaciones del mundo real.

Los computadores y la Internet son elementos de obligado uso en el aprendizaje de lenguas en el mundo moderno globalizado, donde todo tipo de materiales audio visuales y de lectura producidos por hablantes de diferentes lenguas llegan de manera instantánea a audiencias de todas partes del mundo; y las personas comunes, sobre todo los jóvenes, hacen uso de grandes volúmenes de información y de toda clase de medios digitales. Los aprendices pueden inclusive comunicarse con hablantes de diferentes lenguas de manera significativa y auténtica, en modalidades sincrónicas y asincrónicas (Sokolik, 2011). Duda y Tyne (2010) señalan que por estas razones el uso de materiales auténticos ha evolucionado para contribuir a la formación de la autonomía. Los aprendices tienen ahora mayor responsabilidad en su escogencia y su uso, de forma que quedan atrás las prácticas educativas en las que la formación en lengua surgía del docente y en él terminaba.

4. EL ESTUDIO

4.1. *Preguntas de investigación y tipo de estudio*

La investigación entera buscó describir el impacto del curso en el aprendizaje de los estudiantes participantes, tanto los de inglés como los tutores practicantes; contesta, por tanto, la pregunta general de qué aprendieron durante el curso ambos tipos de estudiantes. En este artículo presentaré los resultados parciales que dan respuesta a las siguientes preguntas específicas:

- ¿En qué aspectos avanzan las habilidades de escritura y producción oral en inglés de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, en los cuatro(4) meses de trabajo del curso Inglés I oral y escrito?
- ¿Qué otros aprendizajes perciben los estudiantes del curso en el mismo tiempo?

Se trata de un estudio de naturaleza mixta (e.g., Johnson & Onwuegbuzie, 2004), cuantitativo cualitativo, en el que recojo en entrevistas, encuestas y producciones escritas y orales las perspectivas individuales de los participantes sobre su aprendizaje, con el objeto de ilustrar los resultados de pruebas estadísticas que comparan resultados grupales de pretests y postests. Los estudiantes sabían desde el principio que el curso era novedoso y estaba en investigación, y firmaron su aprobación para la utilización anónima de sus producciones y de la información que dieran en entrevistas y encuestas, como datos.

4.2. Datos

El grupo básico de datos corresponde a los estudiantes que tomaron el curso entre febrero y mayo de 2013. Los datos *cuantitativos* provienen de dos fuentes:

- Una encuesta sobre aprendizaje en el curso, realizada en español al final del periodo académico; en ella los estudiantes calificaron de 0 a 10 puntos habilidades de la lengua inglesa que creían haber mejorado, incluyendo escritura y producción oral;
- Las actividades de producción oral y escrita incluidas en pretests y postests aplicados en cada período. Las actividades orales fueron dos, una individual y otra de conversación en parejas, y la escrita una carta a un amigo. Los pretests y postests fueron diseñados con base en materiales públicos de práctica tomados de la página web del Consejo Británico de Bogotá (Consejo Británico, 2014) para los exámenes internacionales KET (*Cambridge English: Key*) y PET (*Cambridge English: Preliminary*), que clasifican a alumnos principiantes en los primeros niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes, 2002:26). Estos datos de KET y PET no se calificaron como indica el Consejo Británico; en cambio se transcribieron literalmente las producciones orales y tanto ellas como las cartas que los estudiantes escribieron fueron codificadas rigurosamente primero por un estudiante de último semestre de la licenciatura y luego revisadas por otro, según criterios adaptados de Wolfe-Quintero, Shungi, y Hae-Young (1998). Esto dio como resultado tres puntajes para cada producción, *fluidez*, *complejidad* y *corrección* (Wolfe-Quintero et al, 1998), de los cuales se hizo un cómputo simple. La *fluidez* calificó el número de palabras diferentes que usó cada participante en cada producto; la *complejidad* se basó en el número total de oraciones simples, complejas y compuestas incluido y el número de cláusulas componentes de las oraciones; y la *corrección* contabilizó los números de palabras y oraciones libres de errores de ortografía, pronunciación y sintaxis.

Como datos *cualitativos* incluí los siguientes:

- Siete (7) entrevistas individuales en profundidad y dos entrevistas en grupo focal con diferentes estudiantes (7), realizadas en español a estudiantes voluntarios llamados al azar en clase. Fueron tomadas durante dos semanas comenzando un mes y medio después de iniciado el curso.
- Para aumentar la cantidad de datos cualitativos incluí, por la misma época y en la primera de tres evaluaciones formales realizadas en el semestre, una parte oral en la que se grabó en audio la descripción que hacían los estudiantes

de lo que les gustaba o no les gustaba del curso y de su aprendizaje, si había sucedido.

- Al final del curso incluí además en el examen final una sección de producción escrita argumentativa, el tipo de texto con el que había culminado el trabajo en la estación de escritura, en el que los estudiantes debían sustentar una tesis negativa o positiva sobre el aprendizaje de cada uno en el curso.
- Las respuestas en español de los estudiantes a una pregunta abierta sobre su aprendizaje incluida en la encuesta de final de curso.

Consideré que los datos tomados de secciones de los exámenes del curso eran confiables por las condiciones en que se produjeron: en primer lugar, los estudiantes debían hablar de su experiencia diaria en un curso muy novedoso, lo que les facilitaba información a la mano para el desarrollo de estas secciones en el tensionante ambiente y el limitado tiempo de un examen. Además estas mismas condiciones y el uso de la lengua extranjera los obligaban a concentrarse en el contenido de las preguntas en vez de distraerse, por ejemplo, en halagar a sus tutores. Finalmente, habían hablado y escrito mucho en el curso y sabían, porque participaban en el uso de matrices de evaluación (*rubrics*) para evaluar sus producciones, que podían ser honestos en sus respuestas pues la naturaleza de sus ideas no era un criterio evaluativo para sus textos argumentativos.

Usé solamente los datos que resultaron completos después de fallas de asistencia en los días normales de recolección, retiros del curso y una pérdida irreparable de archivos sufrida por asistentes del proyecto. Resultaron pocos en relación con todos los estudiantes que habían tomado el curso hasta el momento de consolidación de datos, que fue el final del año 2013 debido a la rigurosidad del ejercicio de codificación de la producción oral y escrita de pretests y postests. Dado que se habían recogido datos cuantitativos muy formalmente también en el segundo semestre de 2012 y se había incluido escritura sobre el aprendizaje en el curso también en las evaluaciones del segundo semestre de 2013, decidí añadir los datos completos entre estas producciones. La Tabla No. 2 presenta el número total de datos que utilicé en el análisis.

Tabla 2
DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

TIPO DE DATO	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
Pretests y postests	27	23	-
Encuestas	-	36	-
Entrevistas indiv.	-	7	-

TIPO DE DATO	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
Entrevistas grupales	-	7	-
Prod. oral en tests	-	38	-
Prod. Escrita en tests	-	20	23

4.3. *Análisis*

Para el análisis cuantitativo convertí los promedios de las 3 variables en las cartas y las conversaciones de pretests y postests a puntajes sobre 5 puntos y busqué diferencias estadísticamente significativas entre las medias por medio de pruebas t-Student, si el test Shapiro-Wilk mostraba que la distribución de los datos era cercana a la distribución normal, o con la prueba no paramétrica Wilcoxon, en caso contrario. Hice análisis separado de los pretests y postests de cada semestre debido a que en 2012 utilicé experimentalmente la simulación del examen KET como pretest, mientras que en 2013 utilicé la del examen PET. En ambos semestres el postest fue la simulación PET. En cuanto a la pregunta cuantitativa de la encuesta, tabulé las respuestas de manera simple.

Todo el material cualitativo producido por los estudiantes tanto en las entrevistas como en las encuestas y exámenes y recogido para la investigación contesta la misma pregunta sobre lo que ellos creían haber aprendido en el curso, por lo que se analizó de manera igual. Fue grabado y transcrito si era oral o usado en su forma original si era escrito, y luego se hizo categorización cualitativa de la información por medio de análisis discursivo, buscando evidencia de diferentes aspectos del aprendizaje en las descripciones y argumentos de los estudiantes.

5. RESULTADOS

5.1. *Expresión oral y escritura*

Las comparaciones entre medias de los puntajes obtenidos de la rigurosa codificación de las cartas en pretests y postests tanto en el segundo semestre de 2012 como en el primero de 2013 produjeron diferencias estadísticamente significativas, con ventaja para el postest, a nivel de probabilidad $p \leq 0,001$, como puede verse en la Tabla No. 3.

Tabla 3

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS T-STUDENT PARA LA SECCIÓN DE ESCRITURA DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2012 (n=27) Y 2013 (n=23)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística t
Escritura - pretest 2012	1,87 - 3,93 (2,06)	2,82	5,75 ⁻¹	6,28***
Escritura - postest 2012	2,60 - 5,80 (3,20)	3,89	7,76 ⁻¹	
Escritura - pretest 2013	2,44 - 6,71 (4,27)	4,40	1,04	7,64***
Escritura - postest 2013	3,19 - 8,08 (4,89)	5,72	1,20	

≡ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Esto quiere decir que el curso surtió efecto en producir suficiente aprendizaje para distinguir a los grupos de salida de cada semestre como diferentes de los de entrada por sus habilidades escriturales. Igual ocurrió con las habilidades orales, como puede verse en las tablas No. 4 y No. 5.

Tabla 4

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS WILCOXON PARA LA SECCIÓN ORAL DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2012 (n=27)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística z
Habla - pretest 2012	1,93 - 6,07 (4,14)	3,35	8,35 ⁻¹	- 4,54***
Habla - postest 2012	3,67 - 10 (6,33)	7,34	2,13	

≡ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Tabla 5

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS T-STUDENT PARA LA SECCIÓN ORAL DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2013 (n=23)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística t
Habla - pretest 2013	0 - 9,40 (9,40)	5,57	2,33	3,35**
Habla - postest 2013	4,58 - 10 (5,42)	6,91	1,59	

≡ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

El análisis cualitativo sustenta e ilustra estos resultados al demostrar que los estudiantes reconocieron su propio aprendizaje, en este caso en la expresión oral y la escritura. En efecto todos, con excepción de solamente dos que se limitaron a des-

cribir el curso, o sea 59, hablaron de haber adquirido o mejorado diferentes tipos de habilidades escritas y orales en el manejo del inglés durante el curso. También indicaron haber logrado otros tipos de aprendizaje a la par con los relacionados estrictamente con el inglés.

La habilidad que más mencionaron los estudiantes en sus descripciones de aprendizaje fue la de **habla**. Para empezar, 31 de los 36 alumnos que contestaron encuestas le adjudicaron puntajes entre 7 y 10 puntos a la habilidad de expresión oral, como logro de aprendizaje. Por su parte en las entrevistas y los exámenes, 29 estudiantes mencionan explícitamente su aprendizaje en la habilidad oral.

Algunos estudiantes inclusive calificaron este aprendizaje como la mayor fortaleza del curso: «El desarrollo de las habilidades de ... hablar es la parte más fuerte de este curso porque todos los días uno está ... hablando con sus compañeros y profesores» (Felipe, examen final 2013-2)². El aprendizaje que describen algunos de ellos es especialmente detallado:

No llegué aquí con un vocabulario amplio, pero pensé que no era mala hablando... [Descubrí que] no sabía construir oraciones y no podía usar ningún vocabulario nuevo al hablar... ahora puedo producir discurso... mucho más organizado y definitivamente con inglés muy mejorado (Laura, examen final 2013-1).

Otros alumnos abarcaron también grandes áreas de desarrollo en menos palabras: «En cada estación mi inglés ha mejorado en vocabulario, pronunciación, fluidez... el proceso de aprender inglés se desarrolló muy bien» (Natalia, examen final 2013-1). Y varios mencionan sus estaciones favoritas y sus aprendizajes específicos: «La actividad más importante... son los juegos de rol, porque en esa estación puedo escribir [libretos] y hablar, y actuar... uno se puede expresar en inglés de muchas maneras» (Raúl, examen oral 2013-1). «He sentido un cambio muy grande desde que empezó el curso... ahora tengo más fluidez» (Raúl, examen final 2013-2). Angie está de acuerdo en la utilidad de los juegos de rol: «...he aprendido cómo comunicar mis ideas claramente en inglés [porque] cuando actuábamos roles en diferentes situaciones, tenía que explicarles a mis compañeros lo que estaba pensando o imaginando...» (Ángela, examen final 2013-1).

La habilidad de **escritura** también fue ampliamente desarrollada. Los 36 participantes que contestaron encuestas, por ejemplo, otorgaron puntajes entre 6 y 10 puntos a los aprendizajes en escritura. En las entrevistas y los exámenes 21 estudiantes hablaron explícitamente de haber aprendido a escribir.

² Los datos provenientes de exámenes han sido traducidos de los originales en inglés, con corrección de los errores cometidos por los estudiantes.

Se encuentran palabras tan elocuentes y detalladas como las siguientes:

...lo importante que uno aprende... es cómo... escribir bien... es un curso de inglés, pero la habilidad más preciosa que se adquiere no tiene que ser... la conversación o la comprensión oral. Esto puede estar bien para gente que quiere viajar, pero para quienes estamos interesados... en el conocimiento como una forma de vivir, es enormemente importante ...escribir bien... (Ángel, examen final 2013-2).

Es recurrente la mención de diferentes tipos de textos en referencia a la escritura: «...en escritura mejoré mi coherencia y aprendí [cómo funcionan] muchos tipos de textos, que incluyen textos de opinión, reportes de investigación, reseñas, cartas al editor, etc.» (Natalia, examen final 2013-1). Algunos estudiantes hasta reconocen que aprendieron cosas que no sabían en su propia lengua: «He aprendido muchas cosas, como la escritura. Cuando llegué no sabía ni escribir un texto en español. Aquí he aprendido... cómo escribir... y más aun» (David, examen oral 2013 - 1). Declaran haber pasado por procesos de gran dificultad:

«Creo que he aprendido a escribir. Es muy difícil porque no tengo el hábito... y, en particular, es muy difícil la puntuación, tratar de organizar las ideas y conectarlas. ¡Es muy difícil! Yo he aprendido muchas cosas nuevas sobre la escritura...» (Jairo, examen oral 2013-1).

De nuevo, aún los estudiantes que empezaron el curso con niveles más altos informan acerca de aprendizajes importantes en esta área de la escritura: «... debía [escribir] de manera menos superficial. No [es] solamente [usar]... palabras sofisticadas; es necesario analizar conscientemente... intención, estructura, coherencia, argumentación...» (Adolfo, examen final escrito 2013-1). Pero también los estudiantes que comenzaron con nivel casi nulo de inglés aprendieron mucho en las estaciones de escritura. Una alumna en estas circunstancias lo declara con entusiasmo: «¡Ustedes no pueden imaginarse todo lo que puede aprender la gente en la estación de escritura! ... es complicado... y los profesores nos dan estructuras específicas para que podamos mejorar cada día más» (Claudia, examen final 2013-2). El gran resumen lo hace otra de nuestras alumnas del primer semestre de 2013: «... Para resumir, aprendí una cantidad de nuevo vocabulario, mejoré... mis habilidades de escritura... ¡Y me divertí haciéndolo!» (Lorena, examen final escrito 2013-1).

Es así como los estudiantes hablan con entusiasmo de su desarrollo de habilidades. Pero además hablan de su aprendizaje gramatical, básico para la producción en la lengua que aprenden. Las explicaciones gramaticales explícitas y largas, tan comunes en los cursos de lengua extranjera, debían integrarse en este curso en esporádicas mini lecciones de los tutores incluidas como parte del trabajo de comprensión y producción en las diferentes estaciones. Y en efecto, hubo quienes entendieron

que no aprendían gramática: «Creo que no aprendí estructura y la gramática, pero aprendí vocabulario en general...» (Jesús, examen oral 2013-1). Sin embargo entre ellos hubo más estudiantes que apreciaron este hecho como ventaja del curso: «Yo esperaba... el profesor al frente con el texto guía y hablándonos así de gramática. Me pareció muy interesante la manera en que lo manejan» (Estudiante en entrevista focal). Edison lo expresa aún más claramente:

... aprender una lengua es un trabajo duro... se necesita practicar y no solamente saber teoría, y este curso es así, uno puede practicar y aprender; se pueden ver videos y hablar en inglés, en vez de un profesor enseñando reglas gramaticales sin práctica... Obvio que se necesita teoría primero, pero... me gusta este curso porque uno practica y puede mirar reglas gramaticales en la casa; [en cambio]... siempre tiene... un buen video o un buen juego de rol, así que uno nunca se aburre (Eduardo, examen escrito final 2013-2).

A pesar de que estudiantes como éstos consideraron que el curso no maneja la gramática, 15 mencionan explícitamente haberla aprendido, demostrando que captaron la manera como sus tutores trabajaron con ellos la forma lingüística mientras orientaban sus desempeños como hablantes que comprendían o producían comunicación real en inglés. Así Gloria, a diferencia de Eduardo, ve el aprendizaje gramatical a la par de la práctica comunicativa: «Esta clase me abrió los ojos y ahora sé que puedo aprender y enseñar inglés en otra forma más que estudiando gramática... Durante este semestre hubo muchas actividades que me confrontaron con la vida real y mi conocimiento del inglés» (Gloria, examen final 2013-1). Y «... no se enseña gramática mediante ejercicios, sino con interacción con hablantes y escritores nativos, mediante vídeos y escritos» (Gloria, encuesta).

Finalmente otros estudiantes hablan directamente de haber aprendido gramática de sus tutores e inclusive de en qué estaciones lo hicieron: «La estación de escritura me ha ayudado mucho... uno nunca piensa en la estructura de una oración... uno cree que debe saber palabras, pero tiene que seguir una estructura y hacer que todo tenga sentido (Karen, examen oral 2013-1). O «gracias a [la estación de] presentaciones orales los profesores pueden darse cuenta de si un estudiante está usando correctamente su conocimiento del inglés y de si debe mejorar sus habilidades gramaticales o la estructura de las oraciones» (José, examen final 2013-2). O «[la estación de música] es muy útil y completa... con muchos géneros de música uno puede aprender lo que quiera... vocabulario, pronunciación, sintaxis —las estructuras de las oraciones a través de la canción completa...» (Claudia, examen oral final 2013-2).

5.2. Desarrollo de autonomía

Un aprendizaje diferente pero no menos importante que el del inglés que quisimos lograr con el curso desde su diseño fue el de la **acción autónoma** para mantenerlo en permanente desarrollo, a pesar del monolingüismo del contexto. Poco se logrará si los estudiantes no incorporan la comunicación en inglés y el trabajo consciente de mejoramiento a las actividades de su vida diaria. Encontramos que este aprendizaje fue evidente para muchos, a pesar de que no preguntamos expresamente por su ocurrencia. En efecto, 19 estudiantes lo mencionan explícitamente, con palabras tan descriptivas y detalladas como éstas:

El éxito de este curso consiste en lo que podemos hacer de ahora en adelante con lo que hemos aprendido... Si volvemos a nuestra esperanza mesiánica de que algún día un profesor excepcional hará que nuestro nivel avance hasta el de un hablante nativo, todo se perderá. Pero si empezamos a esforzarnos un poquito más en entrenarnos nosotros mismos diariamente, así como lo hemos hecho más o menos en los pocos meses pasados, entonces no habrá sido todo inútil (Juan, examen final 2013-01).

De nuevo encontramos calificaciones de éste como su más importante aprendizaje: «Auto-aprendizaje es la mayor enseñanza... somos responsables de nuestro propio aprendizaje ... aprendimos diferentes herramientas y formas de aprender solos (David, examen final 2013-1). O «...este proceso de aprendizaje es autónomo y... es la mejor lección de este curso... es un proceso de práctica, esfuerzo y responsabilidad... el curso nos dio las mejores bases para aprender... por nuestra cuenta» (Andrea, examen final 2013-2). Algunos contrastan lo que aprendieron en este sentido con sus experiencia escolar: «...en el colegio no lo orientan a uno en una autoformación... En cambio acá, uno no sólo elige que va a venir a clase, sino también que uno trabaja en la casa para poder mejorar su nivel (Susana, entrevista individual). Y «[el curso] lo incentiva a ser más autónomo en su estudio. Otras escuelas le dan y le dicen todo sin dejar que se forme un hábito de disciplina de estudio para un futuro (Jaime, encuesta). O «...yo acostumbraba esperar la instrucción del profesor y no hacía nada más, si no quería y me parecía que había entendido. Cambié... porque el progreso sólo depende de mí» (Gloria, examen final 2013-1).

Y la mayoría simplemente ha llegado a entender que para aprender inglés hay que trabajar duro y permanentemente: «Gracias a este curso aprendí que mi progreso depende de mi voluntad. Si quiero aprender mucho, debo trabajar mucho» (Iván, examen final 013-1). O «cambió mi idea de cómo trabajar por mi misma en mejorar mi inglés... [se] me exigió... buscar más y entender el valor de un trabajo profundo y consciente por mi cuenta... en realidad puedo aprender sola...» (Laura, examen final 2013-1). Santiago se muestra muy positivo: «Nos mostraron que hay muchas maneras de aprender inglés y nos dieron las herramientas para hacerlo...

no solamente he desarrollado mi inglés; he tenido muchos recursos para mejorar todos los días y en todas partes, no sólo en el salón de clase (Santiago, examen final 2013-2). Y Leonor generaliza: «...el estudiante no depende del maestro, tiene que ser más autosuficiente y explorar más por sí mismo. El maestro es una guía» (Leonor, encuesta). Finalmente, una estudiante reconoce la función del Internet y el computador en ese avance autónomo: «...con el tiempo aprendí no solamente cómo funciona [la tecnología], sino cómo usarla de forma productiva para practicar mis habilidades de inglés» (Lorena, examen final 2013-01).

6. DISCUSIÓN

En medio de un diseño pedagógico de enorme sencillez, las palabras de los estudiantes participantes revelan el poder de la acción, y particularmente del desempeño auténtico (Ordóñez, 2010), en el aprendizaje de lengua, en el desarrollo de habilidades de comunicación y en la adquisición en muchos de la confianza suficiente para utilizar materiales auténticamente producidos por y para hablantes de inglés en su estudio autónomo de la lengua. El curso constituye un rompimiento total con prácticas fuertemente arraigadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, que termina demostrando que puede producir aprendizajes claros para los estudiantes participantes, de manera efectiva y eficiente. Así, desde la mitad de este primer curso de inglés de la carrera y después de varios años de clases de esta lengua tomadas en el colegio sin mayores resultados, los estudiantes participantes ya hablan de desarrollos muy importantes de sus capacidades comunicativas, de superar problemas que ni siquiera sabían que tenían y de poder seguir desarrollando su inglés de manera autónoma.

El secreto parece estar en el uso de materiales auténticos que están al alcance de todos en la Internet, en el esfuerzo —tan auténtico comunicativamente como los materiales mismos— de enfrentarse a los problemas comunicativos que presenta el material y en la atención prestada por tutores especialmente preparados a grupos pequeños de estudiantes que no necesitan competir en desigualdad de condiciones por un espacio de práctica. No son bilingües aún, pero parecen haber empezado, o recommenzado, efectivamente un proceso de uso de la lengua extranjera y no necesitar mucha ayuda, a pesar de que siguen viviendo en un contexto monolingüe que nunca antes les dio apoyo, ni se los dará ahora, en su aprendizaje del inglés.

Con pedagogías efectivas como ésta y materiales que realmente enfrenten a los jóvenes que aprenden lengua extranjera con problemas reales de comunicación en lenguaje auténtico es posible, pues, lograr importantes aprendizajes e imaginar que

se conviertan paulatinamente en bilingües. Y son jóvenes que ya están superando la adolescencia, no infantes, como acostumbra creerse que deben ser.

Las personas de cualquier edad tienen a su alcance la lengua extranjera usada auténticamente en la Internet. Y jóvenes que en su formación como usuarios de la lengua extranjera aprendan a usar efectivamente estos recursos para desarrollarse ellos mismos como bilingües, probablemente podrán a su vez llegar a ser maestros diferentes, capaces de ayudar a otros a hacerlo. Éste parece ser un punto de buen comienzo, y el curso innovador que describo aquí, un buen ejemplo entre muchas formas diferentes en las que el inglés auténtico sirva de base para un desarrollo eficiente y efectivo de habilidades bilingües y para la vivencia de una pedagogía realmente diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barab, S.A. & Duffy, T. (2012). From Practice Fields to Communities of Practice. En D. Jonassen & S.M. Land (Eds.). *Theoretical Foundations of Learning Environments, Second Edition*, p. 29-65. New York: Routledge.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Candlin, C. N., Kirkwood, J. M., & Moore, H. M. (1975). Developing study skills in English. *ETIC English for academic study: problems and perspectives*. London: British Council.
- Castilla, B. y Lobo-Guerrero, C.H. (1979). Marco Teórico de los Materiales Reading and Thinking in English'. (Documento inédito). Universidad de los Andes, Bogotá.
- Consejo Británico, Colombia (2014). *Cambridge English*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/cambridge-english-for/>
- De Mejía, A.M., Ordóñez, C. L. y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la Educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo_1.pdf
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol5_no2/contenido-arceo.html
- Duda, R. & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée* 92, 86-106.
- Erkaya, O. (2005). TV commercials as authentic materials to teach critical thinking. *Mex-TESOL journal*, 29(1), 1-18.
- Huang J., Tindall E., Nisbet D. (2011). Authentic Activities and Materials for Adult ESL Learners. *Journal of Adult Education* 40(1), 1-10.
- Insuasty, E. (2008). The Place of Authentic Materials in Language Teaching: A Historical Perspective. *ASOCOPI Newsletter, October, 8-9, p. 2*.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes (Eds.). (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - Traducción en español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ordóñez, C.L. (2008). Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384.
- Ordóñez, C.L. (2010). Concepciones y prácticas. En *Pedagogía y didáctica: Texto del docente* (135-150). Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Perkins, D. (1998). What is Understanding? En M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Perrone, V. (1998). Why do we need a Pedagogy of Understanding? En M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (13-38). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- Van Lier, L. (2005). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1979). Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate grammar. En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching* (91-98). Oxford: Oxford University Press.
- Wolfe-Quintero, K. Shungi, and K. Hae-Young. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Centre.



LENGUAJE
ACADÉMICO COMO
EXPERIENCIA
BILINGÜE



SOLEDAD CONCHA¹ - *soledad.concha@mail.udp.ci*

PAOLA MIÑO² - *paola.mino@mail.udp.ci*

PAULETTE ANDRADE³ - *paulette.andrade@mail.udp.ci*

RIVA QUIROGA⁴ - *rivaquiroga@gmail.com*

Universidad Diego Portales, Facultad de Educación

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 29/10/2014

UN MODELO FORMATIVO DE APRENDER A ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD: BASE CONCEPTUAL Y RESULTADOS DE IMPACTO

RESUMEN:

Los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrentan a formas de comunicación diferentes a las del hogar y de la escuela. El desafío involucra leer y escribir para acceder

¹ Es académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Es directora de la Unidad de Alfabetización Académica y Coordinadora del Departamento de Didáctica de la Lengua de la misma universidad. Su trabajo de investigación se ha centrado en la escritura, su desarrollo, su didáctica y su evaluación, tanto en el sistema escolar como en la Educación Superior. Al respecto, ha publicado trabajos sobre el desarrollo de la coherencia local en la escritura académica (Concha, Aravena, Coloma y Romero, 2010; Concha, S. & Paratore, J. 2011) y sobre el uso de la escritura en la formación inicial docente (Concha, Hernández, Del Río, Romo & Andrade, 2013).

² Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Es coordinadora de la Unidad de Alfabetización Académica en la misma universidad. Su trabajo como académica se ha centrado en la enseñanza de la teoría lingüística en la formación inicial docente y en la enseñanza de la escritura en distintas facultades. Trabajó durante diez años en el sistema escolar, además de ser autora y asesora experta en textos escolares.

³ Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Trabaja en la Unidad de Alfabetización Académica y es parte del Departamento de Didáctica de la Lengua de la misma universidad. Su trabajo se ha focalizado en la lectura y escritura académicas, tanto en la Facultad de Educación como en otras facultades de la Universidad Diego Portales.

⁴ Es académica del Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA) de la Facultad de Letras de la Universidad Católica de Chile. Trabaja como Asistente de Investigación en la Unidad de Alfabetización Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y como Docente del equipo de Lenguaje del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. Su trabajo como académica se ha focalizado en la didáctica de la lengua en el sistema escolar y en la enseñanza de la escritura académica en la educación superior.

al conocimiento, construirlo y transformarlo al interior de cada comunidad discursiva académica. En Chile, hay antecedentes sobre problemas para comunicarse en la universidad, particularmente entre estudiantes que son primera generación en su familia en este nivel educativo. El estudio describe una intervención realizada en cursos de primer año de tres facultades de una universidad privada chilena, que tuvo el objetivo de enseñar a los estudiantes a escribir y a usar la escritura para aprender. En dos facultades la intervención se basó en los géneros discursivos de cada comunidad y en la tercera, se utilizó un enfoque vinculado al lenguaje académico (LA), un registro académico transversal a las disciplinas. Los participantes escribieron ensayos académicos antes y después de la intervención que fueron analizados según ocho criterios, incluyendo convenciones de la lengua, así como medidas relacionadas con la construcción, la organización y la transformación de los contenidos. Los resultados reflejan que quienes fueron formados en una lógica de LA, que incluía el ensayo académico, tuvieron en general mejores desempeños en el post test que aquellos cuya formación se centró en otros géneros. Se discute sobre la existencia de un cierto dominio avanzado metalingüístico que podría ser transferible a la estructuración de géneros no enseñados directamente, mientras que la capacidad para transformar el conocimiento por escrito podría ser más dependiente del género específico.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización académica, escritura a través del currículum, escritura en las disciplinas, lenguaje académico, géneros discursivos, cursos de escritura de primer año.

ABSTRACT:

A big challenge for first year university students is learning to communicate in ways that were not conventional at home or in school. The challenge involves reading and writing to access, build and transform knowledge within the particular academic discursive communities. There is evidence in Chile that students have trouble communicating in the university, especially those who are the first generation in their families attending higher education. Participants from three different faculties in a private university in Santiago, Chile, received a one semester intervention that focused on learning to write and writing to learn. In two of the three faculties the intervention was based on a genre approach, while the third one followed the notion of academic language (AL), an academic register that is used across disciplines. Participants wrote academic essays before and after the intervention. Products were analyzed to explore eight criteria, including spelling, grammar and punctuation, as well as content structure and knowledge transformation. Results suggest that students who had received an instruction based on AL, that included essay writing, had better overall post test performance than those whose instruction centered on other genres of their disciplines. A discussion is presented regarding a certain advanced metalinguistic domain that could transfer to the structuring of non instructed genres, while transforming knowledge through writing could be a genre specific domain.

KEYWORDS: Academic Literacy, Writing Across the Curriculum, Writing in the Disciplines, Academic Language, Genre, First year writing courses.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que ingresan a la universidad se ven enfrentados a formas de comunicación diferentes a las que utilizan en sus vidas diarias e, incluso, a las propias del sistema escolar. En este panorama, el aprendizaje de las convenciones lingüísticas de la academia se asemeja a la adquisición de una lengua extranjera. Si bien generalmente las definiciones de bilingüismo enfatizan la capacidad de un individuo para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas (Centro Virtual Cervantes, 2014; RAE, 2014), es posible también considerar que cualquier persona capaz de emplear dos variedades discursivas es bilingüe (Harding-Esch & Riley, 2003). Desde este punto de vista, enseñar a comunicarse en la universidad es un tipo de enseñanza de una segunda lengua que permite lograr una forma particular de bilingüismo.

Desde el punto de vista discursivo, el bilingüismo supone el conocimiento de los contextos y de los propósitos para los que se utiliza cada una de las lenguas (Idiazábal & Larrigan, 2002); al ingresar a la universidad, por su parte, los estudiantes deben aprender a reconocer los propósitos con los que se comunican los integrantes de una determinada comunidad académica y las convenciones discursivas con las que realizan dichos propósitos. Desde un punto de vista lingüístico, Alvar (1986) considera que «el bilingüismo se produce cuando el hablante posee dos lenguas con dominio de sus niveles fonológicos y morfosintácticos, y sin que en su vocabulario se produzcan interferencias de significado» (para. 55). Sin embargo, esto no quiere decir que ambas lenguas funcionen por separado, debido a que existe una transferencia de habilidades entre ambos dominios lingüísticos (Idiazábal & Larrigan, 2002). En el caso que discutimos, si bien se reconoce un proceso de aprendizaje de elementos lingüísticos y discursivos característicos de cada disciplina, se comprende también que las habilidades y conocimientos lingüísticos generales, tales como la ortografía y el léxico general, presentarán una transferencia que se reflejará en los textos que produzcan los estudiantes universitarios en el ámbito académico.

En el contexto chileno, los desafíos a los que se ven enfrentados los nuevos universitarios no solo conciernen al aprendizaje de la escritura académica y disciplinar, sino que se relacionan también con convenciones generales de la lengua (Tapia, Burdiles & Arancibia, 2003). Por ejemplo, existe evidencia, en el caso específico de los estudiantes universitarios chilenos de carreras de Educación, de que estos presentarían debilidades en las así llamadas «habilidades básicas» de lenguaje (Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas & Caro, 2007). Al año 2010, el 53,5% de las mujeres y el 55,8% de los hombres que ingresan al sistema universitario chileno es primera generación en la universidad (Latorre, Aravena, Milos & Gar-

cía, 2010). Este último dato se podría asociar con una falta de familiaridad con las convenciones discursivas de la escritura académica las que, como propone Jacobs (1990), son frecuentes y valoradas no solo en la comunicación escrita en la escuela, sino también en la comunicación oral de comunidades con tradición universitaria.

La intervención de la que da cuenta el presente artículo ha tenido como objetivo general que los estudiantes que ingresan a una universidad privada chilena, cuenten con apoyo para desempeñarse exitosamente en ella. Considerando sus debilidades lingüísticas y discursivas de origen, la intervención se ha centrado en el uso del lenguaje para comprender y construir conocimiento al interior de las comunidades discursivas de sus programas académicos. El modelo formativo utilizado en esta intervención, de aprender a escribir y escribir para aprender en la universidad, se sostiene conceptualmente en distintos principios y enfoques disponibles en la literatura especializada, tales como la noción de alfabetización académica (Carlino, 2007) y propuestas de los movimientos *writing across the curriculum* (WAC), *writing in the disciplines* (WID) (Bazerman et al., 2005; Moyano, 2004), del enfoque de géneros (Camps & Castelló, 2013) y del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua (Lomas, Osorio & Tusón, 1992). Este modelo, además, varía y se adapta dependiendo de la comunidad académica específica del programa universitario en el que se inserta, dada la manera particular en que cada una de ellos concibe la escritura en la universidad.

Se reportan aquí resultados de un trabajo interdisciplinario que se ha realizado con tres facultades: Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Comunicación y Letras y Facultad de Economía y Empresa. Todas estas experiencias se llevaron a la concreción a través de cursos de un semestre de duración (marzo a julio de 2013) en los que un académico de cada Facultad se encargó de impartir conocimientos disciplinares en una parte de las horas asignadas al curso, mientras que en la otra parte, un profesor de lengua se hizo cargo de apoyar la comprensión y producción de los textos académicos que conforman el curso.

El presente artículo tiene por objetivo describir y problematizar el modelo formativo asumido en la intervención, a la luz de los resultados obtenidos en cada una de las facultades antes mencionadas. Se espera, así, poder discutir cuál es el marco teórico más apropiado para basar una intervención pedagógica de *aprender a escribir* y *escribir para aprender* que atienda al contexto académico y a las necesidades generales del perfil de estudiante universitario chileno que planteamos anteriormente. Asimismo, se discuten las limitaciones de medir los resultados de una intervención de este tipo.

1.1. *¿Qué dice la teoría sobre aprender a escribir en la universidad?*

Para abordar el proceso que deben seguir los estudiantes para poder insertarse en la cultura discursiva de la universidad, nos ubicaremos primeramente en el marco de la alfabetización académica. Entenderemos este concepto en su doble dimensión, como el conjunto de nociones y estrategias necesarias, así como también el proceso que debe pasar un estudiante para llegar a ser parte de una comunidad científica determinada (Carlino, 2007). Una intervención formativa basada en esta noción se hará cargo de acompañar al estudiante en su ingreso a una comunidad discursiva científica, no solo para que logre producir textos apropiados a esta cultura, sino que también para que logre acceder y producir conocimiento al interior de ella.

La consideración de que la alfabetización académica solo ocurre al interior de una comunidad discursiva contrasta directamente con un modelo de desarrollo de habilidades básicas. Un enfoque de este tipo podría ayudar a los estudiantes a manejar los usos generales de la lengua que pueden no haber aprendido en los niveles escolares, pero no les sirve para superar los complejos desafíos que implica la comunicación en la formación universitaria (Carlino, 2003; Marín, 2006).

Esta distinción entre habilidades generales y específicas ha sido abordada también en relación con un dominio avanzado de la comunicación escrita. Como propone Olson (2009), si bien en gran medida un dominio avanzado de la alfabetización depende de la participación en contextos profesionales y académicos específicos, es posible distinguir habilidades sofisticadas generales, aplicables a distintos contextos, y que podrían ser desarrolladas en la escuela. Entre ellas, el autor destaca la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y el dominio de conceptos metalingüísticos. Otra propuesta relevante al respecto es el concepto de Lenguaje Académico (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli & Meneses, este tomo), que identifica convenciones discursivas y lingüísticas avanzadas, transversales a las disciplinas, que se utilizan en un registro académico que va mucho más allá del uso de un léxico técnico: organización lógica y jerárquica de la información; uso de formas despersonalizadas que reflejan una manera objetiva de gestionar el conocimiento académico; formas nominales complejas que empaquetan grandes porciones de conocimiento disciplinar, entre otros.

Un enfoque que aborda la enseñanza de conocimientos y habilidades transversales para la comunicación es el enfoque comunicativo funcional (Lomas, 1995), de amplia adhesión en los sistemas escolares de habla hispana, que se orienta a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes (Gumpertz & Hymes, 1964), entendida esta como el conjunto de habilidades y conocimientos que nos permite

producir y comprender discursos apropiados a distintas situaciones comunicativas. En este enfoque, las reglas lingüísticas (competencia lingüística) se asumen como recursos necesarios, pero no suficientes para la comunicación adecuada. Si bien, de nuestro conocimiento, no existe una tradición de enseñanza de la escritura en la universidad que derive del enfoque comunicativo, resulta relevante incluirlo en esta revisión por su incorporación de dominios lingüísticos y discursivos transversales y básicos, en un marco comunicativo o de uso social de la lengua.

Con respecto a las propuestas pedagógicas que han surgido para abordar la enseñanza de la escritura, se revisarán en primer lugar los aportes de las corrientes *escribir a través del curriculum* y *escribir en las disciplinas* (WAC y WID). WAC se basa en el concepto central de escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004), perspectiva según la cual los estudiantes escriben sobre los contenidos temáticos, lo que les permite procesarlos y comprenderlos (Carlino, 2003; Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Bajo los preceptos de WAC, la enseñanza de la escritura debe basarse en la reflexión sobre el proceso de escritura, más que en los productos textuales (Moyano, 2004). Este enfoque de proceso pretende lograr el desarrollo de la conciencia metacognitiva, la que permite a los estudiantes regular su proceso de escritura y convertirse en escritores independientes, capaces de aprender por sí mismos (Ochsner & Fowler, 2004).

Por su parte, WID está centrado en un componente retórico que lo diferencia de WAC, de modo que en vez de enfocarse en el aprendizaje conceptual de los estudiantes, pone énfasis en la formación de productores de textos que sean capaces de adaptarse a las convenciones discursivas de una audiencia especialista (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Para esta variante, la escritura adquiere importancia en tanto práctica universitaria para desarrollar la escritura profesional y académica, además de como un instrumento privilegiado para desarrollar pensamiento crítico (Carlino, 2004; Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Así, la corriente WID considera fundamental el análisis de los patrones comunicacionales de cada disciplina que lleven a los estudiantes a reconocer y luego usar estas convenciones en sus propios textos (Carlino, 2003; Moyano, 2004).

Según WAC, los encargados de enseñar la escritura académica son los profesores de las diversas asignaturas, por su conocimiento único de las convenciones discursivas de su comunidad. Así, la labor es compartida por todos los académicos (Bazerman, 2005; Moyano, 2004). En contraste, el enfoque WID ha considerado que la enseñanza de la escritura se debiera llevar a cabo en cursos dedicados específicamente a esta labor, dictados por especialistas en escritura (Bazerman, 2005; Moyano, 2004).

Por último, no podemos omitir los aportes del enfoque de géneros discursivos. Un modelo de enseñanza basado en este enfoque consistirá en ayudar a los estudiantes a comprender los elementos del contexto cultural y situacional de los géneros discursivos que se enseñen, así como también de las elecciones lingüísticas y discursivas que los caracterizan (Camps & Castelló, 2013; Early & De Costa, 2011; Hyland, 2003). De acuerdo con Johns (2008), dentro de esta corriente es posible identificar tres grandes escuelas que nacen de tradiciones teóricas diferentes: la Nueva retórica, línea principalmente norteamericana, que adhiere a las ideas de la teoría de la actividad; la de Inglés para fines específicos (English for Specific Purposes, o ESP); y la línea de la Escuela de Sidney, que deriva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), y que entiende los géneros como procesos sociales organizados y orientados hacia un propósito.

Por su relación con la enseñanza de la escritura, es relevante destacar la propuesta de Johns (2008) de desarrollar en los estudiantes una conciencia de los géneros discursivos, que los lleve a reflexionar sobre los contextos en los que estos aparecen, sobre los participantes de la interacción y las comunidades en las que surgen. La propuesta es que los estudiantes podrían transferir esta reflexión a cada género discursivo nuevo al que se enfrenten, no obstante no haber recibido enseñanza directa en cada uno de ellos (Johns, 2008; Russell & Fisher, 2010). Así también, se destaca la propuesta de Schleppegrell y Oliveira (2006) de ofrecer a los estudiantes oportunidades para analizar las formas lingüísticas en relación con los contenidos que estas construyen, al interior de géneros determinados.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Participantes*

En la intervención participaron todos los estudiantes matriculados en el primer semestre de cinco carreras de una universidad privada ubicada en Santiago de Chile (n=572). La muestra en la que se evaluó el impacto de esta iniciativa estuvo constituida por los 381 estudiantes de estas cinco carreras que participaron tanto en la instancia de pre como de post-test. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes en las tres facultades involucradas.

Tabla 1
PARTICIPANTES EN LA INTERVENCIÓN (n=572) Y MUESTRA EVALUADA (n=381)

Facultad	Curso intervenido	Carrera de procedencia de los estudiantes	N estudiantes intervención	N muestra evaluada
Ciencias Sociales (FCS)	<i>Escritura Histórica</i>	Licenciatura en Historia	38	30
Comunicación y Letras (FCL)	<i>Taller de Redacción</i>	Literatura Creativa	28	19
		Periodismo	127	95
		Publicidad	97	73
Economía y Empresa (FEE)	<i>Pensamiento Económico</i>	Ingeniería Comercial	282	164

Tal como se señaló anteriormente, estos tres cursos se desarrollaron en el primer semestre del año académico 2013 (marzo a julio). En cada uno de ellos una parte de las horas estaba a cargo de un especialista en la disciplina (ED) y la otra, a cargo de un especialista en escritura (EE). El equipo de EE estaba compuesto por siete personas con formación inicial como profesores y postgrado en Lingüística, quienes se reunían de manera periódica para la coordinación de la intervención. En la Tabla 2 se especifica la cantidad de secciones y especialistas involucrados en cada una de las facultades. Cabe señalar que algunos de los EE participaron como docentes en más de una facultad.

Tabla 2
EQUIPO DE TRABAJO DE LAS DISTINTAS SECCIONES DE CADA CURSO

Curso intervenido	Cantidad de secciones del curso	Especialistas en la disciplina	Especialistas en escritura
<i>Escritura Histórica</i> (FCS)	2	1	1
<i>Taller de Redacción</i> (FCL)	10	3	5
<i>Pensamiento Económico</i> (FEE)	12	3	4

2.2. Modelo formativo

Como se detalla a continuación, los modelos formativos adoptados en cada facultad comparten una amplia base conceptual, así como una serie de estrategias

pedagógicas derivadas de estos principios. Los señalados modelos, sin embargo, poseen también énfasis diferentes que resultaron de una activa negociación entre los directivos y académicos de los programas particulares y el equipo de especialistas en escritura. En buena medida, los objetivos y necesidades expresados por cada comunidad académica representan la diversidad de enfoques de enseñanza de la escritura revisados anteriormente. En efecto, mientras las facultades de Economía y Empresa (FEE) y Ciencias Sociales (FCS) expresaban un claro interés por iniciar a sus estudiantes en los géneros discursivos y contenidos de su comunidad, la Facultad de Comunicación y Letras (FCL) centraba su interés en desarrollar unos conocimientos y habilidades de base para la comunicación universitaria.

El modelo formativo llevado a cabo en la FCS tiende hacia un enfoque de género discursivo. Este se realiza en un curso llamado Escritura Histórica, cuyo objetivo declarado es el de desarrollar en los estudiantes habilidades propias del oficio de la historia, asociadas tanto a la lectura de fuentes documentales, bibliografía secundaria y textos teóricos, como a la escritura de distintos formatos narrativos que operan en la disciplina. El curso se realiza en dos sesiones semanales: una a cargo de la especialista disciplinaria (ED) y otra, de la especialista en escritura (EE), si bien en las dos sesiones ambas especialistas estaban presentes en el aula. La ED centraba su formación en temas clave (clase, género y raza) asociados a lecturas que eran discutidas colectivamente, con énfasis en el funcionamiento de estos textos en la comunidad discursiva particular. La EE centraba su formación en el análisis de las lecturas y la enseñanza de recursos discursivos para la producción de las tareas escritas. En coherencia con el enfoque de género, ambas docentes consideraban en sus clases la forma y el contenido de textos fuente (capítulos de libro, discursos públicos, textos teóricos) y de los géneros que deberían producir los estudiantes (discusión bibliográfica, reseña histórica y ensayo histórico). Este último tipo de análisis se realizó sobre la base de modelos escritos por la ED. Para guiar la producción escrita los estudiantes contaron, además de enseñanza directa y práctica, con pautas y rúbricas orientadas a la evaluación y la autoevaluación. Los criterios de evaluación articulaban elementos del contenido y de la forma.

En esta Facultad no se enseñó a los estudiantes un género ensayo académico general, pues el foco estaba en los géneros de la disciplina histórica. No hubo tiempo para enseñar directamente gramática y ortografía, pues la cantidad de géneros abordados permitía solo una revisión de elementos macro, estructurales y funcionales. Por la misma limitación, no hubo entregas parciales; sin embargo, los estudiantes recibían retroalimentación individualizada exhaustiva en relación con las entregas calificadas, la que incluía elementos de lengua, discurso y contenido. Adicionalmente, hubo un trabajo profundo con el resumen de lecturas, que permitía procesar los contenidos leídos.

El modelo formativo utilizado en la FCL es muy diferente, pues se inserta en un curso denominado Taller de Redacción en el que se fusionan estudiantes de tres programas (Literatura Creativa, Publicidad, Periodismo), y es asumido por esta Facultad como una oportunidad para aprender a escribir. De ahí que la formación se pueda identificar en mayor medida con la noción de Lenguaje Académico, que asume un dominio avanzado del discurso, transversal a las disciplinas. De modo de asegurar este enfoque y evitar uno de habilidades básicas o de redacción general, se propuso a los directivos que este curso pudiera centrarse en un tema en torno al cual producir escritura. Los directivos seleccionaron el tema amplio de la cultura popular, el que fue adaptado por cada ED, lo que implicó una selección de lecturas diferenciadas. En 10 secciones de aproximadamente 30 estudiantes, cada ED se reunía una vez por semana con los estudiantes a revisar los contenidos asociados a las lecturas, por espacio de 1 hora y 20 minutos. El EE, por su parte, se reunía una vez por semana, por espacio de 2 horas y 40 minutos, para apoyarlos en la comprensión de las lecturas asignadas y la producción de un análisis literario y dos ensayos académicos, en modalidades breve y extenso. Los tres textos precedentes fueron objeto de entregas parciales, de calificación y de retroalimentación individualizada. En el marco de su taller, el EE entregaba rúbricas de evaluación y autoevaluación y enseñaba directamente cuestiones de lengua (gramática y ortografía) y discurso, asociadas a los géneros que debían producir los estudiantes y a los contenidos específicos de las lecturas. Para asegurar su apropiación de los contenidos, el EE asistía a la clase del ED y leía las lecturas asignadas, si bien no realizaban análisis colaborativo de forma y contenido con los estudiantes. Adicionalmente, se trabajó el resumen y el mapa conceptual, como recursos para procesar los contenidos leídos.

Por último, el modelo formativo realizado en la FEE se contextualiza en un curso mínimo de la malla curricular (Pensamiento Económico) y surge con una motivación similar a la del curso de la FCS, de apoyar a los estudiantes para que construyeran conocimiento por escrito en su comunidad discursiva particular. Los ED y EE se reunían por separado una vez por semana con los estudiantes, distribuidos en 12 secciones de 30 personas aproximadamente. Los ED tenían dos horas y cuarenta minutos por semana y los EE, una hora y veinte minutos. La mayor parte del tiempo de intervención se dedicó al trabajo con un género denominado «comente», que es parte de la comunidad de la FEE, y tiene el objetivo de apoyar el procesamiento de los contenidos leídos por la vía de debatir en un párrafo (máximo dos) una afirmación que puede ser verdadera, falsa o parcialmente verdadera. En relación a dicho género, el EE entregaba formación para el análisis de las lecturas y para la producción de comentarios, considerando las dimensiones de forma y contenido, con especial énfasis en la construcción de párrafos argumentativos sobre

pensamiento económico. Los ED entregaron modelos de comentarios producidos por ellos mismos, los que fueron analizados en la sección de los EE. Se utilizaron rúbricas para evaluación y autoevaluación de los géneros comentario y ensayo académico. No hubo tiempo disponible para entregar enseñanza directa en convenciones de la lengua, ni para realizar entregas parciales.

Respecto del género ensayo, en un principio, como en el caso de la FCL, los directivos de la FEE optaron por un ensayo académico general. Sin embargo, durante el proceso los ED fueron gradualmente alejándose de la estructura y función aceptadas en un principio; específicamente, asignaron a los estudiantes la tarea de producir un ensayo que no suscitaba contraargumentación y que podía asimilarse más bien a la escritura expositiva.

A continuación en la Tabla 3 se detallan los elementos comunes entre los tres tipos de intervención, con énfasis en los conceptos o enfoques teóricos y las intervenciones pedagógicas que de ellos se derivan.

Tabla 3
ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO COMUNES A LAS
TRES FACULTADES

Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque o concepto del que se deriva
Formación durante al menos un semestre del primer año de estudios universitarios. Incluye apoyos para leer y escribir los textos asignados en un curso de la malla curricular obligatoria.	Entregar nociones y estrategias, así como acompañar sistemáticamente el proceso que permita acceder a los conocimientos de una determinada comunidad discursiva.	Alfabetización académica (Carlino, 2007; Marín, 2006).
Análisis de textos asignados para la lectura y de textos escritos por los estudiantes, para reflexionar sobre cómo se utilizan los recursos discursivos para construir conocimiento.	Análisis de recursos discursivos y su función en la construcción de conocimiento al interior de los géneros.	Análisis articulado de forma y contenido (Schleppegrell & Oliveira, 2006).
Uso de rúbricas para monitoreo, evaluación y reflexión sobre los recursos lingüísticos y discursivos en los textos producidos por los estudiantes.	Conocimiento y reflexión metalingüística.	Dominio avanzado de la alfabetización, transversal a la comunicación en las disciplinas y las profesiones (Olson, 2009).

Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque o concepto del que se deriva
Enseñanza de géneros para procesar y transformar los contenidos derivados de las lecturas de un curso universitario: mapas conceptuales, resúmenes, comentarios ⁵ .	La escritura como mediador del aprendizaje.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).

En los casos de las facultades FCS y FCL, es posible distinguir algunos elementos adicionales a la propuesta formativa común. En la Tabla 4 se resumen estos elementos que, como se ha dicho, resultaron de los objetivos y necesidades de cada comunidad académica.

Tabla 4
ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO ENFATIZADOS EN LA FCS Y LA FCL

Facultad	Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque del que se deriva
FCL	Enseñanza, evaluación y medición de los recursos discursivos asociados a un género transversal a las disciplinas, denominado «ensayo académico».	Registro académico avanzado, transversal a las disciplinas.	Lenguaje académico (Snow & Uccelli, 2009)
	Enseñanza directa de las convenciones de la lengua (gramática y ortografía), en el marco de un taller abocado a la producción de las tareas escritas de un curso universitario.	Competencia lingüística funcional a la comunicación.	Enfoque comunicativo funcional (Lomas, 1995)
	Entregas parciales (punteos, borradores) y retroalimentación individualizada sobre ellas para orientar la revisión autónoma.	Enfoque de proceso para una producción escrita orientada hacia la autorregulación.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).

⁵ El género «comente» se utiliza en la Facultad de Economía y Empresa. Consiste en un breve texto en el que los estudiantes reaccionan argumentativamente frente a una afirmación derivada de sus lecturas, para decir y fundamentar por qué la afirmación es falsa, verdadera, precisa, o imprecisa.

Facultad	Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque del que se deriva
FCS	Trabajo colaborativo con los profesores expertos en las disciplinas de cada curso universitario, para determinar con ellos cómo realizar análisis de forma y contenido.	Para analizar las convenciones discursivas de una comunidad específica se requiere de la participación de los especialistas disciplinarios que las utilizan.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).
	El especialista disciplinario y el especialista en lenguaje analizan con los estudiantes las prácticas discursivas y los contextos de su comunidad académica específica, sobre la base de textos fuente y textos propios.	Comprender los elementos del contexto cultural y situacional de los géneros discursivos que se quiere enseñar, tanto como las elecciones lingüísticas y discursivas que los caracterizan.	Enfoque de género discursivo (Camps & Castelló, 2013; Early & De Costa, 2011; Hyland, 2003).
FCS y FCL	Los especialistas en lenguaje asisten a las clases de los especialistas disciplinarios y leen las lecturas del curso, de modo de incorporar la dimensión contenido en sus clases de escritura.	Los cursos requieren ser dictados por especialistas en lenguaje y didáctica de la escritura, que tengan conocimiento de la disciplina en la cual se inserten.	Escribir en las disciplinas (Bazerman, 2005; Moyano, 2004).

2.2. Instrumentos

Los directivos de las tres facultades solicitaron que se evaluara el impacto de sus intervenciones, de modo de sopesar los beneficios obtenidos por los estudiantes, en relación con la magnitud de los costos del programa. Con el fin de obtener resultados comparables entre las tres facultades, se desarrolló un único instrumento de evaluación que fue piloteado previamente. Respecto de su base conceptual, el instrumento se sustenta en la noción de lenguaje académico, en tanto evalúa un dominio avanzado de la lengua y del discurso, transversal a las disciplinas, y que permite construir conocimiento por escrito. Adicionalmente, evalúa un dominio básico de gramática y ortografía, que se sustenta en el enfoque comunicativo funcional.

El reactivo del instrumento invita a los estudiantes a producir un ensayo académico sobre un tema que deberán previamente seleccionar de entre tres opciones.

«Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender...»

La indicación es la de escoger aquel tema respecto del cual posean conocimientos previos suficientes e, idealmente, un punto de vista. Lo anterior se funda en la evidencia disponible respecto de que los escritores requieren, para poder tomar un punto de vista informado frente a un tema, poseer conocimientos previos que hayan permitido alcanzar dicha postura. Está también a la base la noción documentada de que los escritores pueden disponer de atención para gestionar el plano retórico de la escritura, solo cuando liberan atención de la generación de contenidos (Hayes, 2000; Kellogg, 1987; Stein & Bernas, 1999; Mc Cutchen, 1986; Concha & Paratore, 2011, entre otros).

Dado que el ensayo solicitado debía regirse por las convenciones de la escritura académica, se tomaron tres resguardos adicionales: a) Se provee de dos lecturas para cada tema propuesto, que los estudiantes deben estudiar previo a la producción del ensayo. Estos textos representan posturas diversas respecto de un tema y han sido escritos por especialistas; b) Se explicitan los elementos mínimos que debe contener el ensayo, incluyendo su estructura y el uso de citas directas de las lecturas proporcionadas; c) Se incluye la instrucción de realizar una planificación del ensayo antes de redactar, en base a las indicaciones sobre su estructura y contenido. Es importante destacar que en el reactivo se describe la estructura del ensayo, pero no se entrega la rúbrica de evaluación (ver Anexo).

Como se observa, el reactivo busca ofrecer a los estudiantes todas las posibilidades para que logren desempeñarse con éxito en la tarea, lo que en este caso significa producir un ensayo académico, adecuarse al registro académico y construir conocimiento en diálogo con la teoría disponible.

1.1.1. Condiciones de aplicación

El instrumento se aplicó en un período de dos horas y quince minutos. Durante la primera hora los estudiantes leyeron y estudiaron los textos y pudieron planificar su ensayo académico. Luego de eso tuvieron 15 minutos de descanso. En la segunda hora escribieron su ensayo de forma manuscrita. Cada grupo tomó la prueba en una sala de su facultad. En todo momento hubo una persona encargada de la sala que mantuvo el silencio, distribuyó los tiempos y se hizo cargo del material.

1.1.2. La rúbrica

Se utilizó una rúbrica de 5 niveles, que fue construida y piloteada previamente. Los niveles describen desempeños característicos en una lógica de desarrollo, de

menor(0) a mayor dominio(4). Los criterios de evaluación corresponden a niveles macro y micro discursivos, de modo que los primeros se organizan según la noción de Lenguaje Académico y, los segundos, según el enfoque comunicativo/funcional. En la Tabla 5 se describe cada una de las dimensiones evaluadas:

Tabla 5
DIMENSIONES EVALUADAS POR LA RÚBRICA

Dimensión	Descripción
Estructura	Presencia de cada parte del ensayo, considerando que cada una de ellas cumpla con su función convencional.
Coherencia local	Capacidad de articular varios contenidos por medio de relaciones lógicas, conectores con alto poder anafórico y marcadores discursivos.
Ortografía acentual y literal	Frecuencia de errores de ortografía acentual y literal y la medida en que estos afectan la coherencia del texto.
Ortografía puntual	Frecuencia de errores de puntuación y la medida en que estos afectan la coherencia del texto.
Léxico	Presencia y variedad de léxico académico (hiperónimos para categorizar el conocimiento, vocabulario técnico), además de léxico general correcto, preciso y variado.
Recursos de nivel gramatical	Presencia de errores y la medida en que estos afectan la coherencia del texto y su adecuación a la situación comunicativa académica.
Estructura de párrafo	Presencia de idea central y adecuada extensión.
Transformación del conocimiento	Se usan fuentes, de modo que se demuestra una lectura crítica del tema investigado; estas no solo son coherentes con el tema y estratégicas (sirven para fundamentar una afirmación), sino que se presentan organizadas en secciones o ámbitos.

Debido a la magnitud de la muestra y al tiempo acotado para el reporte de resultados a las autoridades de cada facultad, la rúbrica fue aplicada por un total de cinco correctores, especialistas en enseñanza de la escritura, a los ensayos manuscritos de los estudiantes.

Se realizaron dos rondas previas de corrección del 10% de los ensayos del pre test para alcanzar la consistencia necesaria. Debido a la cantidad de correctores, se estimó que un nivel de acuerdo adecuado sería *moderado* (,41 - ,60) tal como

se define en la escala de Landis y Koch (1977), es decir, un nivel por sobre *aceptable*.

En el caso del post-test, fue necesaria solo una ronda para obtener el nivel de acuerdo esperado.

En la Tabla 6 se consigna el grado de acuerdo logrado en las rondas de calibración entre los correctores.

Tabla 6
CONSISTENCIA ALCANZADA ENTRE LOS 5 CORRECTORES AL EVALUAR EL 10% DE LA MUESTRA
(KAPPA DE FLEISS)

Dimensión	Consistencia pre-test	Consistencia post-test
Estructura	,75	,56
Coherencia local	,71	,71
Ortografía acentual y literal	,56	,43
Ortografía puntual	,85	,74
Léxico	,53	,49
Recursos de nivel gramatical	,46	,56
Estructura de párrafo	,46	,67
Transformación del conocimiento	,63	,63

2.3. *Análisis de datos*

Para la comparación de los resultados de ambas mediciones se realizó una prueba T de Student de muestras relacionadas para todas las variables de la rúbrica.

2. RESULTADOS

A continuación se resumen los resultados obtenidos por los estudiantes de cada una de las facultades que participaron en la intervención.

En la siguiente tabla se consignan los resultados obtenidos por los estudiantes de la FCS:

Tabla 7
DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FCS (n=30)

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,70 (0,65)	1,23 (0,94)	0,53 (0,97)**
Coherencia local	1,70 (0,92)	2,13 (0,43)	0,43 (0,90)*
Ortografía acentual y literal	2,60 (0,56)	2,63 (0,72)	0,03 (0,89)
Ortografía puntual	2,03 (0,67)	1,93 (0,58)	-0,10 (0,61)
Léxico	1,53 (0,78)	2,03 (0,67)	0,50 (1,04)*
Recursos de nivel gramatical	2,60 (0,68)	2,60 (0,56)	--- (0,91)
Estructura de párrafo	2,33 (0,88)	2,40 (0,93)	0,07 (1,17)
Transformación del conocimiento	1,87 (0,68)	1,93 (0,74)	0,07 (0,98)

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

* la diferencia es significativa al nivel ,05 (bilateral)

Los estudiantes de la carrera de Historia evidencian un aumento de su puntaje en seis de las ocho dimensiones evaluadas; sin embargo, solo en tres este aumento es estadísticamente significativo: *Estructura*, *Coherencia local* y *Léxico*. En los tres indicadores el incremento en el puntaje se encuentra sobre los 0,4 puntos.

En la Tabla 8 se consignan los resultados obtenidos por los estudiantes de la FCL:

Tabla 8
DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FCL (n=187)

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,82 (0,77)	1,47 (1,20)	0,65 (1,37)**
Coherencia local	1,60 (0,77)	2,19 (0,59)	0,59 (0,93)**
Ortografía acentual y literal	2,17 (0,88)	2,58 (0,94)	0,41 (1,06)**
Ortografía puntual	1,86 (0,65)	2,28 (0,77)	0,42 (0,93)**
Léxico	1,21 (0,64)	1,89 (1,05)	0,68 (1,16)**
Recursos de nivel gramatical	1,94 (1,05)	2,46 (1,30)	0,52 (1,63)**

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura de párrafo	1,97 (0,85)	2,60 (0,94)	0,63 (1,22)**
Transformación del conocimiento	1,62 (0,82)	2,07 (0,91)	0,45 (1,11)**

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Los estudiantes de la FCL aumentaron su puntaje en todas las dimensiones evaluadas. Todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Los aumentos más importantes se identificaron en los indicadores *Léxico*, *Estructura* y *Estructura de párrafo*, en el que las diferencias entre el pre y el post test superan los 0,6 puntos. Bajo los 0,5 puntos de aumento en el desempeño se encuentran los indicadores de *Ortografía puntual*, *Ortografía acentual y literal* y *Transformación del Conocimiento*.

En relación con los resultados alcanzados por los estudiantes de la FEE, estos se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 9

DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FEE (n=164)

Criterio	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,92 (0,85)	1,39 (1,14)	0,47 (1,31)**
Coherencia local	1,74 (0,73)	2,12 (0,57)	0,38 (0,85)**
Ortografía acentual y literal	2,16 (0,88)	2,27 (0,79)	0,11 (1,03)
Ortografía puntual	2,00 (0,69)	2,09 (0,69)	0,09 (0,90)
Léxico	1,56 (0,88)	1,60 (1,09)	0,04 (1,17)
Recursos de nivel gramatical	1,99 (1,12)	2,03 (1,32)	0,04 (1,62)
Estructura de párrafo	2,16 (0,81)	2,46 (0,77)	0,301 (1,09)**
Transformación del conocimiento	1,68 (0,93)	1,74 (0,96)	0,07 (1,19)

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Los estudiantes de Ingeniería Comercial evidencian un aumento de su puntaje en todas las dimensiones evaluadas, sin embargo, solo en tres indicadores este aumento es estadísticamente significativo: *Estructura*, *Coherencia local* y *Estructura de*

párrafo. En los tres indicadores el incremento en el puntaje se encuentra sobre los 0,3 puntos.

4. DISCUSIÓN

Frente a la demanda de una evaluación de impacto común para las tres facultades, el instrumento diseñado asumió la propuesta de que es posible distinguir un dominio sofisticado de la escritura que es transversal a las disciplinas, así como un nivel de dominio básico de la lengua, igualmente transversal. Los resultados, sin embargo, revelan que los estudiantes que recibieron una formación más centrada en los géneros discursivos de su comunidad no tuvieron tan buen desempeño como los de la FCL en la producción de ensayos académicos, género respecto del cual no recibieron formación directa en la FCS y escasa formación en la FEE. Específicamente, mientras que los estudiantes de la FCL avanzan significativamente en todas las medidas, los estudiantes de FCS avanzan significativamente solo en las medidas de Estructura, Coherencia Local y Léxico. Por su parte, los estudiantes de FEE mejoran significativamente su desempeño en Estructura, Coherencia local y Estructura de párrafo.

Los resultados de este estudio abren interrogantes respecto de los enfoques y nociones teóricas en las cuales basar una intervención pedagógica de estas características, al menos en el contexto particular que aquí nos ocupa. Dadas las características del instrumento de evaluación utilizado, los resultados permiten observar el impacto de un modelo formativo centrado en los géneros discursivos de una comunidad particular, para desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades lingüísticas transversales a las disciplinas. En lo que respecta a esta investigación, es posible realizar tres observaciones.

En primer lugar, se destaca que un modelo centrado en los géneros discursivos no se presta fácilmente para la enseñanza de conocimientos y habilidades básicos como la ortografía, la gramática y el léxico general, en tanto la formación tiende a centrarse en los recursos discursivos más evidentes con los que se construye conocimiento por escrito en cada comunidad (Schleppegrell & Oliveira, 2006), en desmedro, por ejemplo, de la puntuación y la acentuación que no parecen incidir de manera diferenciada en este nivel. Dadas las dificultades básicas que experimentaban en general los participantes de este estudio para estructurar oraciones, utilizar punto seguido y coma, ortografía correcta y un léxico convencional, es crítico debatir respecto de la viabilidad y relevancia de un modelo formativo estrictamente centrado en los géneros discursivos en este contexto.

En segundo lugar, el hecho de que los estudiantes de la FEE y la FCS hayan mejorado significativamente sus desempeños en las medidas de Estructura y Coherencia Local, permite establecer relaciones con la propuesta de Johns (2008) de que la capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre algunos géneros discursivos pueda transferir a géneros no enseñados. En este caso específico, asumiendo que ambas medidas contribuyen a la estructuración lógica de la información, en los niveles macro y micro discursivo, y que los estudiantes fueron capaces de realizar dicha organización al escribir un género para el cual no habían recibido enseñanza directa y sistemática, es posible deducir unos conocimientos y habilidades transversales disponibles para la resolución de este problema comunicativo nuevo. Considerando las características de la intervención, parece probable que se trate de un conocimiento consciente sobre la lengua, sus estructuras y recursos, y sobre la manera en que estos se organizan para comunicarse. Siguiendo a Olson (2009), pudiera ser que el modelo formativo más centrado en los géneros discursivos hubiera desarrollado en los participantes habilidades sofisticadas generales, aplicables a distintos contextos, como la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y el dominio de conceptos metalingüísticos. A su vez, los resultados de este estudio sugieren que este dominio metalingüístico pudiera estar disponible para la producción textual; en específico, para organizar lógica y jerárquicamente la información de un género académico (Snow & Uccelli, 2009), no obstante este género pudiera ser nuevo para los escritores. Es muy importante recordar en este punto que el reactivo del instrumento detallaba la estructura general del ensayo, de modo que los participantes pudieron aplicar su dominio metalingüístico dadas esas indicaciones y no en ausencia total de conocimiento sobre la estructura de este género específico.

En tercer lugar, los resultados de este estudio señalan que los estudiantes de las facultades FCS y FEE no avanzaron significativamente en su capacidad para transformar el conocimiento por escrito. Esta medida, de gran relevancia en este trabajo dado el énfasis de todas las intervenciones formativas en el uso de la escritura como mediador para el aprendizaje, evaluaba en los participantes la capacidad para construir conocimiento por escrito por la vía de articular críticamente diversas informaciones extraídas de otras lecturas, con expresiones que las organizan en ámbitos o secciones.

En la misma lógica de evaluar el impacto de una intervención enfocada en géneros discursivos sobre el desempeño en esta medida, los resultados parecen indicar que el género ensayo académico posee maneras particulares de gestionar el conocimiento académico, que pudieran ser diferentes a las que caracterizan a los géneros enseñados: el comente y el ensayo expositivo en la FEE y la discusión bibliográfica, reseña histórica y ensayo histórico en la FCS. En términos generales, el ensayo académico se organiza en torno a un propósito argumentativo, lo que implica que las

voces de otros se incorporen para apoyar una tesis o punto de vista particular. En ese sentido, se transforma conocimiento en el ensayo, en base a una capacidad para agrupar y categorizar contenidos leídos e ideas propias en argumentos particulares, que se plantean estratégicamente para fundamentar un punto de vista más global. Si bien los demás géneros enseñados en ambas facultades son diversos respecto de sus propósitos, estructuras y recursos, es evidente que ninguno de ellos reproduce este tipo de razonamiento argumentativo. Los resultados de este estudio parecen indicar, así, que los conocimientos y habilidades asociados a la transformación del conocimiento por escrito pudieran ser particulares a determinados géneros discursivos, en lugar de transversales o aplicables a nuevos géneros.

5. CONCLUSIONES

Se ha descrito en este trabajo una intervención pedagógica de aprender a escribir y escribir para aprender en tres facultades diferentes de una universidad privada de Santiago de Chile. Respecto de los modelos formativos asumidos, en las tres facultades se implementaron acciones pedagógicas derivadas de la noción de alfabetización académica, entendida como aprender a escribir al interior de una comunidad discursiva particular, para acceder y construir conocimiento. Respecto del tratamiento del conocimiento, es común también el rol de la escritura como mediadora del aprendizaje, que se recoge de la tradición de WAC. Respecto de habilidades avanzadas de alfabetización, transversales a los contextos académicos particulares, los tres modelos favorecen el desarrollo de la reflexión metalingüística y el manejo de un metalenguaje que contribuyen al análisis y la autorregulación de la producción escrita (Olson, 2009). Esta propuesta se materializó con el uso de rúbricas de autoevaluación y a través de sucesivas discusiones sobre modelos escritos por expertos y por los estudiantes. Por último, los tres modelos aplican la propuesta de WID de que sea un especialista en escritura quien enseñe este dominio, en cursos dedicados específicamente a este propósito. En nuestra adaptación, sin embargo, este especialista se interiorizaba de los contenidos disciplinarios del curso, los que eran puestos al centro de la escritura, en coherencia con la propuesta de escribir para aprender.

Respecto de las diferencias, una cuestión clave es que en la FCS y en la FEE, los directivos y académicos concebían el rol de este programa como una oportunidad para iniciar a sus estudiantes en las convenciones discursivas de su comunidad académica, mientras que en la FCL imperaba un énfasis en la redacción, como habilidad transversal a las disciplinas. Como consecuencia, en las dos primeras el modelo formativo tendió hacia un enfoque de géneros discursivos, en tanto los especialistas

en escritura se centraron en analizar y enseñar a escribir géneros propios de cada comunidad. Esta opción tuvo como consecuencia que no hubiera espacio suficiente para enseñar cuestiones básicas de lengua (ortografía y gramática), que no necesariamente son características particulares de los géneros en cuestión, sino elementos transversales. Por su parte, la enseñanza en la FCL tendió a centrarse en la noción de lenguaje académico, entendida como un registro académico transversal a las disciplinas, que se cristalizó en la producción de un género ensayo académico que reunía varias de las características descritas por Snow y Uccelli (2009). Adicionalmente, en la FCL hubo espacio para enseñar directamente un manejo de la lengua básico y transversal a los géneros discursivos, lo que se realizó con un enfoque comunicativo funcional, en base a las tareas escritas del curso.

6. LIMITACIONES

Cabe señalar que, como en cualquier estudio, existen limitaciones que resulta fundamental hacer evidentes para poder seguir profundizando en la interpretación de los resultados. En el caso de esta intervención en particular, estas están dadas principalmente por la necesidad de medir a través de un único instrumento implementaciones que, si bien comparten la mayoría de sus principios, también poseen particularidades que las distinguen entre sí. Como se ha discutido ya, esta decisión podría explicar parte de las diferencias en los resultados obtenidos en algunos de los indicadores de la rúbrica por los participantes de los tres grupos. Asimismo, existen principios que resultan fundamentales dentro del enfoque propuesto que no pueden ser medidos a través de un instrumento de estas características. Particularmente, el componente de escribir para aprender requeriría, de modo de evaluar comprensivamente su impacto, de un procedimiento para medir el dominio que alcanzaron los participantes de los contenidos enseñados.

Por otra parte, el volumen de la muestra, así como la necesidad de reportar los resultados a los directivos de las carreras, implicó tener que conformar un equipo de cinco correctores. Habría existido mayor control y consistencia en la aplicación de la rúbrica si se hubiese trabajado con solo dos. Además, se podría haber realizado un cálculo del grado de acuerdo entre correctores más preciso al utilizar un kappa ponderado, más adecuado para variables de tipo ordinal.

Por último, resulta fundamental seguir explorando los datos obtenidos para poder determinar con mayor precisión qué resultados se explican por la intervención y cuáles por otras variables que no pudieron ser controladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (1986). Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/cuestiones-de-bilinguismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html#I_0_
- Bazerman, C. (Ed). (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- Camps A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Bilingüismo individual. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm.
- Concha, S. & Paratore, J. (2011) Local coherence in persuasive writing: an exploration of chilean students' metalinguistic knowledge, writing process and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69.
- Early, J. S. & De Costa, M. (2011). Making a case for college: A genre-based college admission essay intervention for underserved high school students. *Journal of Writing Research*, 2(3), 299-329.
- Gumpertz, J. J. & Hymes, D. (Eds.). (1964). The ethnography of communication. *American anthropologist*, 66(6).
- Harding-Esch, E. & Riley, P. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: research, theory, and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hyland, K (2003). *Second language writing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Idiazábal, I. & Larrigan, L.M. (2002). La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*.
- Jacobs, S. (1990). Building Hierarchy: Learning the language of the science domain, ages 10-13. In U. Connors & A. Johns, *Coherence in Writing* (pp. 151-169). Alexandria, VA: Library of Congress Catalog.
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252.

- Kellogg, R. T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. *Written Communication*, 4, 269-298.
- Landis, J. R. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M., & Caro, A. (2007) Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación*, 27, 150-176.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275 - 301
- Lomas C., Osorio, A., & Tusón, A. (1992). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos*, 7, 26-53.
- Lomas, C. & Osorio, A. (Eds.). (1995). *El enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30-39.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Ochsner, R. & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 141-151.
- Real Academia Española. (2001). Bilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (22.a. ed.) Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=biling%C3%BCismo>
- Russell, D. & Fisher, D. (2010). Online, multimedia case studies for professional education: Revisioning concepts of genre recognition. In J. Giltrow & D. Stein (Eds.), *Theories of Genre and the Internet* (pp. 163-191). Amsterdam: John Benjamins.
- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L.C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 254-268.
- Snow, C.E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 97-116). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257.

ANEXO

PRUEBA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Esta prueba tiene el objetivo de medir su capacidad para producir ideas por escrito en el ámbito académico. INSTRUCCIONES:
Primera hora de trabajo 1. De las siguientes opciones, seleccione un tema respecto del cual tenga suficientes conocimientos previos e, idealmente, un punto de vista. a) Jóvenes y participación política b) Eutanasia c) Adopción entre parejas del mismo sexo 2. Solicite al examinador el cuadernillo que contiene las lecturas asociadas al tema seleccionado. 3. Lea atentamente los dos textos del cuadernillo, considerando que usted deberá luego producir un ensayo académico sobre el mismo tema, usando citas textuales extraídas de estas lecturas. 4. Planifique el ensayo académico que deberá producir durante la segunda hora de trabajo. Para esto, tome en cuenta las instrucciones detalladas en el punto 5.
[Recreo de 15 minutos]
Segunda hora de trabajo 5. Escriba un ensayo académico basado en el tema tratado en los artículos leídos. Considere una extensión mínima de 2 carillas y una máxima de 3. Los siguientes son elementos esenciales que debe tener su ensayo: a) una introducción b) una tesis explícita que resuma un punto de vista sobre el tema c) argumentos que apoyen su tesis d) un argumento que se contraponga al punto de vista representado en la tesis e) citas textuales de ambos textos leídos f) una conclusión

Además de las instrucciones, el instrumento incluía una hoja para la planificación y tres hojas para la escritura del ensayo.



SABRINA F. SEMBIANTE¹

Florida Atlantic University - ssembiante@fau.edu

MILEIDIS GORT²

The Ohio State University - gort.4@osu.edu

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 03/11/2014

EMERGENT BILINGUAL CHILDREN'S EARLY EXPERIENCES WITH ACADEMIC LANGUAGE IN SHOW-AND-TELL ACTIVITY

ABSTRACT:

The study was situated in two multi-age, pre-kindergarten classrooms within a Spanish-English dual-language preschool program in a linguistically diverse, large urban center in the southeastern United States. Emergent bilingual preschoolers' early experiences with academic language in English and Spanish are explored through children's use of particular grammatical forms that carried out their intended purposes in Show-and-Tell activity. We drew on functional linguistics to analyze the academic language features in children's presentations. Findings suggest that children's presentations represented three distinct purposes: to describe, to explain, and to recount. While children had the opportunity to engage in the activity through English and/or Spanish, most of their presentations were performed in English. Children's talk served specific functions associated with their

¹ Assistant Professor of TESOL/Bilingual Education at Florida Atlantic University. She earned her doctoral degree from the University of Miami in Language and Literacy Learning in Multilingual Settings, with a focus on early childhood bilingualism. Her research focuses primarily on the development of emergent bilingualism and biliteracy in young Spanish-speaking children, and the instructional practices supporting children's academic discourse development in dual language contexts. She frames her research from sociocultural and systemic functional linguistic perspectives. Her research has been published in *Language and Education*, *Bilingual Research Journal*, *Journal of Research in Childhood Education*, and *Peabody Journal of Education*.

² Associate Professor of Bilingualism and Biliteracy at The Ohio State University. She studies emergent bilingualism and biliteracy in young Latino children, including instructional practices and educational policies that support their dual language, biliteracy, and academic development. Her research has been published in the *Journal of Literacy Research*, *Bilingual Research Journal*, *Research in the Teaching of English*, *Journal of Early Childhood Literacy*, *International Multilingual Research Journal*, *Language and Education*, *Educational Policy*, and a number of edited volumes. She is co-editor, with Dr. Eurydice Bauer, of *Early Biliteracy Development: Exploring Young Learners' Use of their Linguistic Resources* (2012, Routledge).

varying intentions in the activity and the linguistic complexity of the task. Findings reveal important implications for the benefits of Show-and-Tell and ways that it supports emergent bilingual children's understanding of and engagement with the discourses of schooling.

KEYWORDS: Dual language education, Preschool, Emergent bilingual, Systemic functional linguistics, Academic language.

RESUMEN:

Este estudio se realizó en dos salones de clase preescolar con niños de edades múltiples, dentro de un programa preescolar de lenguaje dual español-inglés, ofrecido en una extensa localidad urbana y lingüísticamente diversa en el sureste de los Estados Unidos. El estudio examina las experiencias tempranas de estos niños bilingües emergentes con el lenguaje académico en inglés y en español, por medio del uso de formas gramaticales para materializar sus propósitos en una actividad de Show-and-Tell (presentación oral a la clase de un objeto especial para el niño). El análisis de las características del lenguaje académico utilizado en estas presentaciones se basó en los principios de la lingüística sistémico-funcional. Los hallazgos muestran que las presentaciones de los niños representan tres propósitos diferentes: Describir, explicar y recontar. Aunque los niños tuvieron oportunidades de participar en la actividad de Show-and-Tell a través del idioma inglés o del español, la mayoría de sus presentaciones fueron en inglés. El lenguaje oral de los niños cumplió funciones específicas relacionadas con las diversas intenciones de la actividad y con su complejidad lingüística. Los hallazgos revelan implicaciones importantes de los beneficios de Show-and-Tell y maneras en las que esta actividad apoya la comprensión y el involucramiento de los niños con el discurso escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación de lenguaje dual, preescolar, bilingüe emergente, lingüística sistémico-funcional, lenguaje académico.

1. INTRODUCTION

Children must learn to use academic language registers to successfully participate in school settings, which differ considerably from more familiar registers (Schleppegrell, 2004). While each subject area has its own discourse and ways of using language, there are similar features of language used in schooling that contrast clearly with the way language is used informally outside of school. For example, during Show-and-Tell, a typical preschool activity in early childhood classrooms across the United States, children elaborate on descriptions of personal objects and reconstruct related experiences with an audience who may share little relevant knowledge of the topic in a social context that may provide few cues for making their meaning clear. As such, children have to use explicit references to objects,

persons, actions, events, time, and place in order to convey their meaning (Scheele, Leseman, Mayo, & Elbers, 2012). Moreover, children assume the role of expert in their presentations and must learn to express themselves accordingly by using particular lexical and grammatical structures that code for their authority or expertise (Schleppegrell, 2004).

Emergent bilingual children in dual language (DL) schooling environments must learn to navigate the discourses of academic language of not one, but two languages. This is because high-quality dual language programs promote bilingualism and biliteracy development, cross-cultural competence, and grade-level academic achievement in English and a partner language (Christian, Howard, and Loeb, 2000). To work towards these goals, dual language programs attempt to create linguistically-responsive learning environments by validating and promoting the use of both languages for learning and communicating and by reflecting these values in programmatic, curricular, and instructional decisions (de Jong & Howard, 2009; Shohamy, 2006). Program language use policies, including language distribution across the curriculum, can have an impact on students' dual language development, especially with regard to how each language is used at school and supported during instruction (DePalma, 2010; Palmer, Martínez, Mateus, & Henderson, 2014). Given that students' development of the varying and multiple discourses of academic language progresses with intentional and systematic exposure and opportunity to use these registers (Delpit, 2001; Aukerman, 2007; Scarcella, 2003), programmatic, curricular, and instructional decisions around language use and instruction in dual language programs have the potential to impact children's bilingual development, and the discourses of schooling that they develop in each language (de Jong & Bearse, 2014).

Developing expertise in academic language discourses includes acquiring knowledge about and experience with the ways that language is structured according to different goal-oriented social processes and as a means to enact the social practices of a given culture (i.e., genres) (Martin & Rose, 2008). In school contexts, a range of different genres exists in response to the different purposes and uses of language within and across content areas (Schleppegrell, 2004). Some of these genres include stories, exemplified in narratives and anecdotes, as a means of entertaining; recounts to relate events that have happened; procedures to relay the steps and materials required in doing something; reports to provide information on a topic; and explanations to inform how and why things happen (Derewianka & Jones, 2012). In order to succeed in academic contexts, students need to learn to recognize and gain control over these different genres.

A number of studies have documented the benefits of Show-and-Tell for young children, particularly in exercising control over a variety of academic language features that are particular to different genres (e.g., Cazden, 1988; Christie, 1990). Show-and-Tell - also described in the literature as *Morning News*, *Bring and Brag*, *Sharing Time*, *Circle Time*, or *Newstime* - is a particularly supportive medium for children to engage in oral language that serves as an important contributor to their academic literacy development (Michaels & Foster, 1985). For example, through Show-and-Tell activity, children have the opportunity to engage with the narrative genre by recounting a story (Murphy, 2003; Michaels & Cook-Gumperz, 1979), the reflective genre by discussing personal experiences or problems (Church, 2005; Murphy, 2003), the informational genre by reporting a process or procedure (Church, 2005), and the interview genre by answering questions that the teacher poses (Christie, 1990).

Specifically, when telling stories, which can comprise three main stages, children are expected to introduce the main characters/participants and some contextual information (orientation stage), provide a complication that creates suspense (complication stage), and end with a resolution of the problem (resolution stage). These stages may vary depending on the child's purpose such that a story may not necessarily include a complicating event or may involve additional stages (e.g., moral, evaluation; Derewianka & Jones, 2012). Across these stages, the child is required to narrate a series of events in temporal order, signaling the ways in which events are sequenced, when shifts between stages occur, and providing appraisals if necessary (Martin & Rose, 2008). Children construct events by referencing both human (e.g., Mary) and non-human participants (e.g., the dog), a variety of processes (a doing, happening, or state; e.g., action, thinking, perceiving, saying, relating), a variety of circumstances (the detail surrounding an activity; e.g., place, purpose, time, and manner), and by engaging with other voices, possibilities and perspectives (e.g., attribution, modality, and negatives; Derewianka & Jones, 2012).

In descriptive reports, where the purpose is to describe a phenomenon and its features, children are expected to identify and provide various characteristics that elaborate on different aspects of the entity. Children can choose to discuss characteristics such as classification, appearance, and behavior of the phenomenon, among others, and unlike story stages, can discuss these features in any order (Martin & Rose, 2008). While story is an activity-focused genre, descriptive reports represent an entity-focused genre where children's language choices are expected to involve generalized and single participants that can be simple or complex noun groups (e.g., *the blue bell*), the use of relating processes to link entities with attributes (e.g.,

the box *has* four sides), timeless present tense (e.g., the blue bell *is* small), and pronoun referencing to create cohesion (e.g., *It* is round; Derewianka & Jones, 2012).

When providing instructions around a procedure, the purpose is to describe a series of steps that may include references to tools, materials, methods, and other details and that result in a particular desired outcome. Children are anticipated to use processes in the imperative form that express action verbs (e.g., *turn* this), and to provide specific circumstantial details such as manner, time, and place (e.g., turn this *around*) to describe how others should reenact the procedure. In addition, children may use conditional sentences to alert the audience to the potential for different outcomes, temporal connectives to highlight the sequencing of steps, and may include modals to heighten or soften their suggestions (Derewianka & Jones, 2012).

In sum, children exercise a variety of skills during Show-and-Tell that support the development of a literate style of verbal and written communication (Michaels & Foster, 1985) and that are important components of the discourses of schooling that are critical to children's success in school (Scheele et al., 2012). These skills include organizing ideas (Oken-Wright, 1988), sequencing information (Michaels & Cook-Gumperz, 1979; Oken-Wright, 1988), providing extended descriptions (Cusworth, 1995), crafting explanations (Church, 2005), and structuring presentations according to the different genres of schooling (Christie, 1990).

Research indicates that preschoolers, in general, and emergent bilingual preschoolers, in particular, have varying experiences with the discourses of schooling because they come to school with varying levels of vocabulary, grammar, and text-structuring knowledge and skills in each of their languages (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007). To better understand Spanish/English emergent bilingual children's early experiences and engagement with academic discourses in both languages, we investigated the nature of children's Show-and-Tell presentations in Spanish/English instructional contexts. The analysis presented here specifically focuses on (1) the purpose/s of children's presentations (2) the language/s children drew on to participate in the activity, and (3) the academic language features evident in children's talk that supported their participation in the activity.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

We draw on Systemic Functional Linguistics (SFL) to frame our analysis of emergent bilingual preschoolers' presentation-related talk in the structured, interactive context of Show-and-Tell. SFL is concerned with the ways in which lan-

guage functions to make meaning in different contexts and helps us to understand configurations of certain lexical and grammatical resources appropriate for particular language use within specific discourse contexts (Eggins, 1994). According to SFL theory, language is significant not only for its role in social interaction, but the functions that it serves in that social interaction. As such, language shapes and is shaped by the nature of the social experience and the purpose of the interaction. In the sections below, we detail how the theory of SFL reveals ways in which the meaning of language is derived from its structure and organization in particular contexts.

3. HOW SPEAKERS REPRESENT, INTERACT, AND ORGANIZE THEIR MESSAGE

Language is characterized by three metafunctions, each of which are engaged simultaneously to create meaning: the ideational metafunction, having to do with the experience or information that a person wants to share; the interpersonal metafunction, having to do with the relationship of participants using the language, and the textual metafunction, having to do with the organization of the language for specific purposes. Meaningful speech or text is created when participants simultaneously express some information or experience, negotiate some relationship, and organize the language to be functional in the given social environment. More specifically, the linguistic features of process and taxis represent the ideational metafunction, mood and modality depict the interpersonal metafunction, and theme allows analysis of the textual metafunction. Each of these features are explained before.

Process is expressed in the form of a verb and is used to describe different types of experiences. The main types of processes are material (actions of the text), mental (representing cognition, perception, verbalization), relational (linking or auxiliary verbs such as «are,» «have»), and existential (acknowledging existence through forms of «there are/is»; Halliday, 1985). *Taxis* refers to the way in which the speaker expresses and creates logical relationships between the clauses of a sentence through the use of conjunctions which work to elaborate, expand, and enhance the meaning of a primary clause (Eggins, 1994). *Mood* refers to declarative, interrogative, and imperative clauses that have unique functions in conversational exchanges. Statements (declarative clauses) usually present information for negotiation and frame a speaker as active and taking initiative. Questions (interrogative clauses) are used to probe for information, while commands (imperative clauses) function to demand that the addressee do something or act in a specific way (Eggins & Slade, 1997). Modality is a way in which a speaker can nuance, temper, or qualify a message as

well as communicate attitudes or judgment about that message. The theme of a sentence is the initial noun phrase of a clause and represents the point of origin for the message in the sentence. It usually contains information that has been introduced beforehand and which will be expanded upon in the rheme, or the remainder of the clause.

Guided by SFL theory, we explored the following research questions: (a) What are the purposes of children's Show-and-Tell presentations, and what language/s did they draw on to participate in this activity? (b) What academic language features are evident in children's Show-and-Tell-related talk and how did these features support children's participation in the activity?

4. METHOD

4.1. *Setting and Participants*

Data were extracted from a corpus gathered as part of a larger study looking at language and literacy practices of emergent bilingual preschoolers and their teachers. The study was situated in two multi-age, pre-kindergarten classrooms within a Spanish-English dual-language (DL) preschool program in a linguistically diverse, large urban center in the southeastern United States.

Teacher participants. Although teachers were not the focus of this study, they were videotaped while interacting with children in Show-and-Tell activity and their data were used to contextualize children's activity-related talk. The teachers were four Latina females whose ages ranged between 28 and 53 and who had completed 4-year degrees and certification to teach early childhood. All teachers were native Spanish speakers who came from Spanish-speaking countries (or territories) and who were bilingual in Spanish and English; they had been living in the U.S. between one and 21 years. Teachers' countries of origin were Venezuela, Costa Rica, Nicaragua, and Puerto Rico.

Two teachers worked alongside each other in each classroom. In this program, languages of instruction were separated by either time or teacher designee. For example, one teacher pair (in classroom A) followed a one teacher/one language instructional language policy in which each teacher used a designated program language (either English or Spanish) throughout the day. In the other classroom (classroom B), teachers followed a language-by-time-of-day language policy in which both teachers used English in the morning and Spanish in the afternoon. Teacher pairs in both classrooms collaborated throughout the day for large and small group

instruction. Generally, individual teachers modeled monolingual language use of the designated language; however, students' language choices and uses were much more flexible and reflected their emerging bilingual proficiencies and language preferences.

Student participants. Ages of child participants (n=19) ranged from 3;11 to 5;7 at the beginning of data collection. Children reflected the community's diversity in terms of cultural, ethnic, linguistic, and socio-economic background. Home languages included Spanish (n=13); English (n=3); Portuguese and English (n=1); and Arabic, French, and English (n=2). Some Spanish-speakers also spoke English at home. Table 1 presents student demographic information, including age, home language/s, culture/ethnicity, and place of birth.

Table 1
STUDENT DEMOGRAPHIC INFORMATION

Name	Age	Classroom	Home Language/s	Culture/Ethnicity	Place of Birth
Nahuel	3:11	A	Spanish	Colombian/Hispanic	USA
Oliver	4:1	A	English	Anglo-American/White	USA
Daniel	4:4	A	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Madison	4:5	A	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Evelio	4:6	A	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Dimitri	4:7	A	Spanish	Russian/Hispanic	Russia
Lucas	4:6	B	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Sabrina	4:7	B	English	Anglo-American/White	USA
Ryan	4:8	B	Arabic	Moroccan/White	USA
Adam	4:8	B	Arabic	Moroccan/White	USA
Nathan	4:9	B	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Bianca	4:10	B	Spanish	Argentine/Hispanic	USA
Abraham	4:10	B	Spanish	Nicaraguan/Hispanic	USA
Nikki	4:11	B	Spanish	Dominican Republic/Hispanic	USA
Paola	5:1	B	Spanish	Cuban/Hispanic	USA
Javier	5:3	B	Spanish	Cuban/Hispanic	Cuba
Izabela	5:3	B	Portuguese	Brazilian/Hispanic	USA
Joaquin	5:5	B	Spanish	Argentine/Hispanic	USA
Melissa	5:7	B	Spanish	Puerto Rican/Hispanic	USA

During weekly 20 to 30 minute Show-and-Tell activity, children sat in a circle in an open area of the classroom and took turns orally «presenting» an item they had brought from home to the rest of the group. Teachers and peers participated through their questioning and engagement with the items being showcased. Each child that brought an item to present was given a turn; turns varied in length and were managed by the teachers. Show-and-Tell sessions ranged from 5 minutes 26 seconds to 49 minutes 42 seconds, lasting an average of 22 minutes 36 seconds. Each child's presentation lasted on average of 2 minutes 15 seconds, with a range of 1 minute 16 seconds to 5 minutes 26 seconds. Our analysis included Show-and-Tell performances from all 19 child participants; however, we showcase in the findings select excerpts of children's performances that represent patterns observed in the data.

4.2. *Data Collection, Preparation, and Analysis*

Data were collected weekly during the program's six-week summer session. The summer session mirrored the 10-month academic program, including the daily schedule, curriculum, and instructional materials. We used digital video recordings and ethnographic field notes to document teachers' and children's naturally-occurring participation in Show-and-Tell activities. In total, we documented six Show-and-Tell sessions over the course of the summer session, three which were led in English (two from classroom B and one from classroom A) and three which were led in Spanish (all from classroom A). Given the language distribution policy in classroom A (i.e., «one teacher/one language»), Show-and-Tell sessions that were led by the Spanish-language model teacher also included contributions from the English-language model teacher who was present in the activity.

Video recordings were transcribed verbatim soon after each observation by a Spanish-English bilingual research assistant. Transcripts, representing individual sessions of Show-and-Tell activities, included all intelligible teacher and child utterances and incorporated field notes that highlighted related behaviors (e.g., physical manipulation of focal objects, children's and teachers' movement within the Show-and-Tell space, non-verbal communication) and relevant contextual information. Transcripts were verified for accuracy by a second Spanish-English bilingual research assistant.

We employed a microethnographic (Bloome, 2004) and functional grammar (Halliday, 1985) approach to explore the purpose/s of children's Show-and-Tell presentations and academic language features evident in children's talk within and across Spanish and English instructional contexts. The microethnographic analyti-

cal process was reflexive and recursive, allowing us to code participant talk with an eye towards emerging themes and trends (e.g., object features, object uses/functions, object origin) with each pass of the data. Functional linguistics informed the analysis of children's language choices during the structured school activity of Show-and-Tell. Specifically, we coded participant talk for five linguistic features - process, theme, taxis, mood, and modality - that represented the three metafunctions of language according to SFL theory. Process and taxis were coded in order to illustrate the relationship between the presenters' experiences and the content of their talk (i.e., the ideational metafunction). Mood and modality were coded in order to depict personal and social relationships between presenters and audience members and between the presenter and people who they referenced in their presentations (i.e., the interpersonal metafunction). Theme was coded to highlight cohesion and continuity in the content of the presenters' Show-and-Tell (i.e., the textual metafunctions). Coding of the transcripts was conducted by the first author and checked by the second author and a Spanish-English bilingual research assistant. Coding disagreements, which were less than 10%, were discussed as a group until consensus around each disagreement was reached.

5. RESULTS

5.1. *Purpose/s and Language/s of Children's Presentations*

Children's Show-and-Tell presentations evidenced three distinct purposes: (1) to describe the focal object's physical attributes (2) to explain the focal object's use/s, or (3) to recount an object-related event/experience; however, most presentations were hybrid in nature as children weaved in multiple purposes. Children whose presentations encompassed multiple purposes usually described the physical attributes of their object before explaining the focal object's use or recounting an event related to the object. In describing the physical object, children focused on the surface features of the object, making the task more concrete in nature as the object itself provided a common point of reference. When focusing on the object's use/s or function/s, children explained and/or modeled how the object worked or could be manipulated. Since audience members were sometimes unfamiliar with the object, they relied on the presenter to scaffold this information through her talk and physical manipulation of the object. Teachers' prompting, when present, often oriented children's presentation towards the two purposes of physical description and object function.

In the representative Show-and-Tell presentation depicted in Figure 1 below, Sabrina showcased her musical hand bells. The eight color-coded bells each played a different note and had musical notation letters A through G inscribed on the handle to represent the different sound that each bell made when rung. The bells were accompanied by a printed guide that provided instructions for how to play different songs according to the bell's color and musical letter. In the presentation, Sabrina alternated between describing the physical aspects of the bells and explaining their function.

Figure 1.

Physical attributes	1	Sabrina: This is the colors what I have [sic]. {referring to a bag full of bells}
	2	Teacher: You going to take them all out?
	3	Sabrina: Green...Pink...Blue? Two blues? {describing the color of each bell as she takes each out of the bag}
	4	Teacher: So, Sabrina, tell us about your show-and-tell.
	5	Sabrina: It's bells.
Use/Function	6	Teacher: Why is that paper- What does that mean? {referring to the color guide}
	7	Sabrina: It means that so we don't forget the colors...It's it means when you forget the color you can look at it to make sure which colors you have.
	8	Teacher: So you mean that this is a song. {referring to the color guide}
	9	Sabrina: And look...you got the taught me of a letter {referring to the ABC musical notation on each bell}
	10	Teacher: They have a letter. What [do] these letters mean?
	11	Sabrina: Because it's A B C letters.

In contrast, when children recounted experiences that were related to the focal object in some way, the object served as a representation of that experience. These aspects of children's presentations centered on an event or experience that audience members may have had little to no knowledge of, and who relied on the presenter's oral description and object manipulation for contextualization and meaning. For example, for one representative Show-and-Tell presentation, Nathan brought a racecar helmet. Rather than discuss the physical features of the helmet or demonstrate how one might wear the helmet (and/or for what purposes one would wear it), Nathan described an event - a racecar lesson - during which he received the helmet, as a symbolic representation of his experience. This is depicted in the excerpt below.

- 1 Nathan: I was driving.
- 2 Teacher 2: Oh you went to speedway. Down in Homestead?
- 3 Nathan: And then I had {sic} lots of speed {makes speeding noises while standing up and moving}. And I won.
- 4 Teacher 1: All the people clap {sic} when you finish {sic} and you were like «thank you, thank you, thank you» {bowing}?
- 5 Nathan: And I gotted {sic} a trophy...And I beat my brother.

Regardless of the purpose/s of Show-and-Tell presentations, children's language choices in the activity were similar across the two classroom contexts. Within the monolingual instructional context (i.e., the language-by-time-of-day classroom, and specifically, during English time), children's language aligned with the language of instruction; that is, all children in this classroom used English to participate in Show-and-Tell. Similarly, children in the bilingual instructional context (i.e., classroom A, in which each teacher modeled one of the program's target languages) generally used English to engage in the activity, with one exception. Daniel (a native bilingual), presented his new watch to the class using both Spanish and English in response to the teachers' prompts in each language. During this presentation, which was scaffolded in various ways by both the Spanish-model and English-model teachers, Daniel focused on describing the physical attributes of his analog watch based on teachers' prompting; he did not include an object-related explanation or recount. The presentation, highlighted in the excerpt below, was the only one in which Spanish was used by any child in our data set. In the excerpt, the Spanish-model teacher asks questions in Spanish to help guide Daniel's presentation, to which Daniel answers in both Spanish (line 2 & 4) and English (line 7). The interaction between the teacher and Daniel as exemplified in lines 6 and 7, where the teacher prompts in Spanish and Daniel responds in English, was characteristic of the ways that other presenters engaged in Show-and-Tell activity led by the Spanish-model teacher.

- 1 Teacher 1: ¿Qué trajiste?
- 2 Daniel: Reloj
- 3 Teacher 1: Un reloj. ¿De quién es el reloj?
- 4 Daniel: De Shrek.
- 5 Teacher 1: De Shrek. ¿Okay, puedes enseñárselo a los niños?
 {Daniel walks from student to student showing his watch}
- 6 Teacher 1: ¿Y qué es lo que el reloj hace Daniel?
- 7 Daniel: Eleven sixteen {reading the time on his watch}

In the sections below, we provide examples of how children drew on particular linguistic features in support of the different purposes of their presentations.

5.2. *Academic Language Features in Children's Presentations*

Our analyses suggest that children used language in strategic ways to support their purpose/s in the Show-and-Tell activity (i.e., to describe an object, to explain a function of the object, or to recount an experience related to the object). Differences in children's linguistic choices were noted with regard to ways in which they represented their presentation goals through processes and verb tense, their interactions and relationships through mood and modals, and the organization and coherence of the information through theme/rheme and logical connectors. To contextualize our findings, we feature representative excerpts that highlight the linguistic features that arose most frequently across kids and classrooms.

Focus on physical attributes of objects. When describing the physical characteristics of their focal object, children used a number of linguistic features characteristic of the descriptive report genre (e.g., Derewianka & Jones, 2012). Children represented their intentions through mostly relational processes in the present tense, which they used to signal their possession of the focal object (e.g., I *have* a bigger book; I *have* two) and present various attributes of their object (e.g., It's a boy; It's bells; It *has* beautiful pictures; He *is* one year old). Additionally, children most frequently used the declarative mood when describing physical attributes, encoding their role as informer in their relationship and interactions with the teacher and the audience. There were a few instances whereby the presenter asked the audience a question about the physical attributes of the object as a way to segue into offering that specific information (e.g., You know which ones are the baddest bad guys?; You know why?; You know what else I got?). Modals (e.g., will, would, could, can, should, must) were not often used since presenters did not attempt to add judgment or nuance the information they were sharing when describing the objects.

To organize their meaning during object-based portions of the presentation, children used demonstrative pronouns (e.g., it, this, that, these, those, they) as the theme of most statements in order to reference the focal object and provide cohesion to what they had previously stated. They also used a variety of logical connectors to extend their sentences, such as «and,» as a way to list the attributes of the object (e.g., This one is a high level *and* this one is a low level; The name is this book is [N]arnia *and* it has a lion inside *and* it tells you the words ... what happens on [sic] the story), «because» as a way to justify their choice of object or the object attributes (e.g., [These are the same] *because* they're both big *and*

they're both purple *and* they're both green; [I brought the blanket] *because* I like it), and «but» as a way to juxtapose object attributes (e.g., This is like a high level *but* it's a low level).

The following excerpt showcases how children's linguistic choices were functional for meeting the purposes of their presentations, which in this case was to describe the physical and representational attributes of the focal object, a set of character cards. Javi's cards represented an extension of a Disney-based multiplayer, online role-playing game for children called *Toontown*. Each card symbolized different characters and the characters' unique powers. Toontown cards were traded in a similar fashion to other popular trading-card games.

- 1 Teacher: Javi, what is that?
- 2 Javi: Toontown Hog cards. Toontown Cog cards.
- 3 Teacher: *What is that, Javi?*
- 4 Javi: Toontown! It's... it's a game.
- 5 Teacher: Oh.
- 6 Javi: These are the high levels. There's another high level here. This one, this one {he holds the cards up as he goes}.
- 7 Javi: Those are low levels.
- 8 Harry: Could we see them?
- 9 Javi: This is a low level. This is like a high level but it's a low level.

In this example, Javi used the relational process of being (i.e., the *to be* verb) in two very different and complex ways in order to describe his focal object. He used the being process in an attributive manner to assign qualities such as «low level» and «high level» to the Toontown Cog cards (e.g., line 9: this *is* a low level. This *is* like a high level; line 7: those *are* low levels) and to classify the Toontown Cog cards as belonging to a member of a class (e.g., line 4: It's a game). Javi's use of the present tense of these verbs helped to convey that he was describing characteristics of the cards as they currently existed. By using the declarative mood (i.e., statements rather than questions or commands), Javi reported the information to the teacher and audience members, adopting the role of one who is informing others of these characteristics. Modals were not present in Javi's speech since his purpose was to objectively convey the features of his Toontown cards rather than to provide a judgment.

The theme, or point of departure, for most of Javi's statements during his presentation was an orientation to the Toontown cards (e.g., Line 7: *Those* are low levels), which referred back to his initial introduction of his object (e.g., Line 2). This thematic progression, in which references are continually made back to the initial introduction and identification of the focal object, was common across presentations where children were focused on describing the physical attributes of their object. Javi used the logical connector «but» in this excerpt to juxtapose the card's characteristics (e.g., Line 9: This is like a high level *but* it's a low level). Although not shown in the selected excerpt, Javi used a variety of connectors throughout this presentation such as «and» and «because» in order to add information in different ways to what was previously said.

Focus on function of objects. When focusing on the functionality of their focal object, children's linguistic choices aligned with those characteristic of the procedural genre (e.g., Derewianka & Jones, 2012). Children represented their intentions through mostly material processes (i.e., processes of doing), depicting concrete, tangible actions for engaging with the object (e.g., It can *stay*; It can *go* like this; He can *go* upside down; You can't *open* it like this. You have to *open* it. *Go* like this); generally, these verbs reflected the present tense to support the presenters' live demonstration of the object's use. Children only used statements when explaining the function of their object. Modals enabled children to nuance the processes of doing and highlight the potential function and use of the objects (e.g., It *can* stay; It *can* go like this; He *can* go upside down; You *can't* open it like this. You *have to* open it.). The themes of presenters' statements were usually pronouns, and personal pronouns, specifically (e.g., I, you, he, they), since children sometimes referenced the object in the third person when discussing its function (e.g., *He* can go upside down) or when describing ways one could manipulate the object (e.g., *You* open it like this). Children primarily utilized «and» to construct logical connections between clauses of their sentences in order to add new function-related details or related information (e.g., You have to throw a lot of things to them *and* these you kill easily) or to list steps around the object's use (e.g., I read it *and* then [it said] «the fat cat sat on the mat»).

The following excerpt showcases a portion of Paola's presentation in which she explained how to use a clipboard with a pen-holder. Paola's linguistic choices exemplified the features that children commonly used to explain how objects worked or could be manipulated.

- 1 Teacher: What is that, Paola? Oh, that's to draw and then it puts crayons on top.
- 2 Paola: You open it.
- 3 Teacher: You open it.
- 4 Paola: You open it like this {demonstrating how to open the clip at the top of the clipboard}
- 5 Teacher: That's kind of like to travel.
- 6 Paola: You can't open it like this is. You have to open it, go like this, put it XXX {inaudible} {demonstrating which part of the clip to squeeze in order for it to open}

Paola used mostly material processes to explain how to use her clipboard, each of which represented a concrete, tangible action that she performed with the object (e.g., Line 6: You can't *open* it like this is. You have to *open* it, *go* like this, *put* it XXX). She used these verbs in present tense form to support her live demonstration of the clipboard while she explained its functionality. Like Javi, who used the declarative mood to describe his object, Paola also used statements to tell the teacher and the audience how the object could be manipulated (e.g., Line 2: You open it). Although the form of this utterance is similar to that of an imperative command, Paola's intonation pattern, with the stress on the material process (*open*), indicated that she meant it as a statement rather than directive. She also used a number of modals, and in particular, modals of obligation to infer that in order to use the object certain actions were required (e.g., Line 6: You *can't* open it like this is. You *have* to open it, go like this, put it XXX). The themes of most of Paola's statements while explaining the functionality of her object were personal pronouns and in this case, «you», since she was specifically modeling through her talk and actions what one should do with the clipboard (e.g., Line 2: *You* open it.); third person pronouns were also typically used to relay the object's function. Although this particular excerpt doesn't showcase the use of logical connectors, children often used the conjunction «and» as a way to connect their actions when manipulating their objects.

Focus on object-related experience. Children's linguistic choices in relaying object-related experiences mirrored those that are characteristic of the story genre (e.g., Derewianka & Jones, 2012). Children used mostly material processes to recount the actions that took place during object-related experiences. However, in contrast to descriptions of the objects' physical characteristics and explanations of their functions, which were happening in real time, children's recount of these experiences were constructed using the past tense. Moreover, the nature of this type

of presentation involved a higher level of abstraction than other types of presentations since the child took on the task of describing a series of events with little to reference in person. Modals were not a linguistic feature that children drew on to add nuance to their recount of these experiences. The themes of experience-based portions of presentations were usually pronouns, most of which were personal pronouns (e.g., I) and the names of family members (e.g., my grandma, my cousin, my brother, my dad) who were involved in the experience being described (e.g., *I* kick [sic] my brother's butt; *My cousin's grandma* gave it to me. *My grandma* got a blue one; *I* brought in a cruise ship). Child presenters used «and» or «and then» to string together event sequences (e.g., my cousin's grandma gave it to me *and then* I showed it to my mom *and then* I keep [sic] it). Generally, presenters used statements when recounting their experiences with the objects. There were a few instances wherein the presenter invited the audience's feedback about how to proceed with the presentation (e.g., Who likes to have a crash end? Want me to show [you] again?). The function of these «moves» was to heighten or reinforce the audience's attention to the recount and extend the presenter's turn in the activity.

In the following representative excerpt, Lucas recounted an experience with a small, stuffed bunny rabbit. Rather than describing the physical qualities of the bunny or explaining how he played with the bunny (i.e., a process or function), he recounted the event during which he received the toy, drawing on linguistic features that supported this purpose.

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Teacher: | Lucas, tell us about your Show-and-Tell. |
| 2 | Lucas: | Uh...When we went to a party, uh my cousin's grandma gave it to me and then I showed my mom. |
| 3 | Lucas: | And then I kept it. |
| 4 | Lucas: | And then when my...when my brown monkey left...uh...then my grandma got me a new one. |
| 5 | Teacher: | Oh, that's a nice story, Lucas. So your grandma gave it to you? |
| 6 | Lucas: | No, no my grandma got the blue one and my cousin's grandma got me the...got this one. |

Lucas used primarily material processes, or processes of doing, to explain the events that occurred, both in a transitive sense, where the actions were confined to himself (e.g., Line 2: When we *went* to a party) and in an intransitive sense, where the actions were extended to or directed at other people (e.g., Line 2: my cousin's grandma *gave* it to me; Line 6: my grandma *got* the blue one). These verbs were in

the past tense since Lucas was recounting an event that had already occurred. Additionally, he used mostly statements to recount the story and did not use modals as a way of adding judgment or opinion to the events. Although Lucas used mostly personal pronouns as the themes of his sentences (e.g., my grandma got me a new one), he also forefronted the temporal conjunction «when» as a way to organize the chain of events and to signal the point of departure for the event that he was about to recount (e.g., when my brown monkey left...uh...then my grandma got me a new one). By doing so, Lucas' language was functional for creating a cohesive story and for signposting the connections between his messages.

6. DISCUSSION

The aim of this study was to investigate and inform our understanding of the purposes of children's Show-and-Tell presentations and how the academic language features in children's talk supported their participation in the activity. Our analyses reveal that the purposes of children's presentations were to describe an object, to explain how to use the object, and/or to recount an experience related to the object. Moreover, findings suggest that the nature of children's language, as denoted by particular academic language features, was influenced by children's purpose/s in the activity and that children structured and organized their language features strategically for these three purposes. Our work expands upon the results of prior studies that shed light on the role, purpose, routines, and structures of Show-and-Tell activities (e.g., Cusworth, 1995; Michaels & Cook-Gumperz, 1979; Murphy, 2003), and provides insights into the emergence of academic language for preschool-age, emergent bilingual children. Through this activity, children are apprenticed into the discourses of schooling as evidenced in the ways they interpreted the purpose of Show-and-Tell and the types of information that were relevant in this activity. In the following sections, we use a functional grammar perspective to interpret the results.

7. THE HYBRID NATURE OF CHILDREN'S SHOW-AND-TELL PRESENTATIONS

Children's presentations usually consisted of multiple purposes such that children may have described some physical attributes of their object as well as explained its function. Hybridity in children's presentations may represent children's emerging implicit awareness of different genres, indicating that children are in the process of learning and experimenting with these different genres as "recurrent configurations of meanings [...] that [...] enact the social practices of a given culture" (Martin

& Rose, 2008). More specifically, the purposes that emerged in children's presentations serve as a reflection of their lived realities and the ways they perceive and interact with personally-relevant objects. Children who included multiple purposes in their presentations usually included a preliminary description of their object before explaining the object's function or recounting a related event. This finding may provide evidence of how children are learning to appropriate literate styles of verbal communication (Michaels & Foster, 1985) by concretely contextualizing the object before highlighting other object-related information that requires the audience to be knowledgeable of the object's physical structure or appearance. Children might have also provided this information in response to teachers' prompts, which could serve to constrain the nature of the activity.

In the monolingual instructional context (i.e., English time in the «language-by-time-of-day» classroom, classroom B), children's language choices aligned with the language of instruction and teachers' languaging practices. Aside from the one exception highlighted above, however, children also used English to engage in Show-and-Tell activity in the bilingual instructional context (i.e., the «one teacher/one language» classroom, classroom A). While children did not «take up» the Spanish-model teacher's use of Spanish in their Show-and-Tell performances, they employed their receptive bilingual skills to understand the teacher's prompts and engaged in translanguaging (García, 2009) by responding in English. Thus, children drew on their entire linguistic repertoire to make meaning in this context (García, 2013) even though they did not productively display the use of two languages. Factors such as the scheduling of the activity (e.g., in the «language-by-time-of-day» classroom, Show-and-Tells were always scheduled in the morning and, thus, always led in English by both teachers) may have influenced children's language choices. In the «one-teacher/one-language» classroom, where both English-language and Spanish-language model teachers were always present during Show-and-Tell activity, children may have recognized that they would be understood in either language, and thus may have chosen to participate in their preferred or more dominant language. This suggests that children were developing an awareness of which languages were appropriate and/or acceptable for use in different situations given the audience and their communicative purposes (DePalma, 2010). Thus, even when spaces were created for children to draw on their developing bilingual skills, the children chose to use English to engage in the activity. The shift towards English may be a result of inequitable support or opportunities to engage in Show-and-Tell activity exclusively in Spanish, and a reflection of the importance of academic English for survival in the United States educational context.

8. THE FUNCTIONALITY OF CHILDREN'S LANGUAGE

A functional linguistics approach to analyzing children's Show-and-Tell presentations illuminated how their language choices served each of the purposes of their presentations in specific and strategic ways, and reflected their emerging awareness that language is used differently for different purposes (Halliday, 1985). Children varied the structural features of their speech according to the different ideas they were attempting to communicate, evidencing the ways in which they have come to understand how language works and can be modified for different purposes. In their presentations, children practiced sequencing and organizing their ideas according to different purposes that align with school-based genres such as narratives, descriptive reports, and procedures (Scheele et al., 2012).

Show-and-Tell provides important opportunities for children to learn to express particular meanings that are specific to particular purposes. Through this activity, children are given a space in which to take up an instructional register (Christie, 2005) and engage in presentation performances that are congruent with subsequent academic activities. Children in this study were positioned as experts who highlighted relevant aspects of their objects and who drew on their funds of knowledge (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992), because their participation in the activity was embedded in their lived experiences with that item in the world. Moreover, children had the flexibility of presenting in different ways, using more concrete language (i.e., the here and now) to describe physical attributes of objects or abstract language to recount object-based events, according to their emerging bilingual proficiency, their experience with the Show-and-Tell activity, and their interest and relationship with the selected objects.

9. IMPLICATIONS

Our findings have important implications for understanding the benefits of an activity like Show-and-Tell and the variety of learning opportunities that it provides to emergent bilingual children with regard to their engagement with different genres in preschool and beyond. The value of this activity lies in the variety of learning opportunities that it provides to children with regard to being apprenticed into the discourses of schooling. Show-and-Tell is a school-based activity in which children are expected to use language to describe, explain, and/or report object-related information from the position of an expert (Christie, 2005), often much different to the way that children from diverse backgrounds and experiences use language in other contexts, such as at home and in the community. This activity affords children the

opportunity to engage interpersonally and textually in ways that other preschool activities may not. In this activity, children are able to express themselves at the level at which they are most comfortable while learning and appropriating more literate styles of communication within different genres (Murphy, 2003). In dual language settings, such activity has the potential to provide children with opportunities to engage in discourses of schooling across two different languages. For emergent bilingual children to have access to such opportunities, however, dual language programs need to be intentional and strategic in their language designation policy and activity planning so that children can have access to and opportunity to use each language purposefully and flexibly (DePalma, 2010) for doing school and beyond.

REFERENCES CITED

- Aukerman, M. (2007). A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60(7), 626-635.
- Bloome, D. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christian, D., Howard, E. R., & Loeb, M. I. (2000). Bilingualism for all: Two-way immersion education in the United States. *Theory into Practice*, 39(4), 258-266.
- Christie, F. (1990). The morning news genre. *Language and Education*, 4(3), 161-180.
- Christie, F. (2005). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum.
- Church, E. B. (2005). Group time: Showing and sharing at group time. *Scholastic Early Childhood Today*, 19(5), 46-47.
- Cusworth, R. A. (1995, April). *The framing of educational knowledge through «Show-and-Tell» in elementary classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- de Jong, E. J., & Bearse, C. I. (2014). Dual language programs as a strand within a secondary school: Dilemmas of school organization and the TWI mission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 15-31.
- de Jong, E. J., & Howard, E. R. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalizing linguistic benefits. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- Delpit, L. (2001). The politics of teaching literate discourse. In E. Cushman, E. Kintgen, B. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 545-554). Boston, MA: Bedford.
- DePalma, R. (2010). *Language use in the two-way classroom: lessons from a Spanish-English bilingual kindergarten*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2012). *Teaching language in context*. Victoria, Australia: Oxford University Press.
- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. New York, NY: Pinter Publishers.
- Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London, UK: Cassell.
- García, O. (2013). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity* (pp. 100-118). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). Bilingualism and translanguaging. In O. García (Ed.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp. 42-72). Malden: Blackwell Publishing.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. New York: NY: Elsevier
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. (2007). Home literacy as special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-355.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London, UK: Equinox.
- Michaels, S., & Cook-Gumperz, J. (1979). A study of sharing time with first grade students: Discourse narratives in the classroom. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 647-660.
- Michaels, S., and Foster, M. (1985). Peer-peer learning: Evidence from a student-run sharing time. In A. Jaggar & M. Trika Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner* (143-158). Newark: International Reading Association.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Murphy, S. (2003). Sharing time goes awry...or does it? *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 218-229.
- Oken-Wright, P. (1988). Show and tell grows up. *Young Children*, 43(2), 52-58.
- Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus, S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: Toward a visión for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757-772.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. Berkeley: University of California, Language Minority Research Institute.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., & Elbers, E. (2012). Home language and literacy and three-year-olds' emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal*, 103(3), 419-444.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.



PAOLA UCCELLI¹

Harvard Graduate School of Education - paola_uccelli@gse.harvard.edu

ALEJANDRA MENESES²

Pontificia Universidad Católica de Chile - amenesea@uc.cl

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 10/01/2014

HABILIDADES DE LENGUAJE ACADÉMICO Y SU APLICACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA Y MEDIA: UN NUEVO CONSTRUCTO OPERACIONAL

RESUMEN:

Este artículo presenta un constructo teórico, *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA) y un estudio sobre el potencial de este constructo para predecir niveles de comprensión de lectura. El constructo HCLA especifica un conjunto de habilidades de lenguaje correspondientes a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el habla coloquial. Mediante un instrumento válido y confiable para medir HCLA en inglés, evaluamos una muestra transversal de 223 estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües de 4° a 6° grado. Análisis de regresión múltiple revelaron que: (1) la variabilidad en las HCLA contribuyó a predecir la comprensión de lectura, incluso controlando por vocabulario, fluidez, dominio del inglés y estatus socio-econó-

¹ Profesora Asociada, Harvard Graduate School of Education (HGSE), licenciada en Lingüística (Pontificia Universidad Católica del Perú) y doctora en Desarrollo Humano y Psicología (HGSE). En su investigación analiza diferencias individuales y socioculturales en el desarrollo del lenguaje y su relación con la comprensión de lectura y el progreso académico durante los años escolares. Ha publicado en revistas de investigación como *Applied Psycholinguistics*, *Journal of Child Language*, *Reading & Writing*. Actualmente también apoya la red internacional ProLEER, es editora asociada de la revista *Infancia y Aprendizaje*, e investigadora/asesora en proyectos sobre lenguaje y lectura en España y Latinoamérica.

² Profesora Asistente, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), magíster en Letras mención Lingüística (PUC) y doctora en Lingüística (PUC de Valparaíso). Realizó su postdoctorado en Harvard Graduate School of Education durante 2010-2011. Su investigación se focaliza en el desarrollo del lenguaje de la escuela y la relación de este con la comprensión lectora. Además, estudia sobre discusiones e interacciones de aula que favorecen el aprendizaje. Ha publicado en *Applied Psycholinguistics*, *Onomazein* y *Signos*. Está a cargo del rediseño de cursos de su facultad para el mejoramiento de la formación inicial docente.

mico; y que (2) la relación entre nivel socio-económico y comprensión de lectura resultó estar parcialmente mediada por las HCLA. Estos resultados iluminan la relación entre lenguaje, lectura y nivel socio-económico y resaltan las HCLA como un área importante para la investigación y la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje académico, comprensión de lectura, medición y evaluación, estudiantes de primaria, adolescentes.

ABSTRACT:

This article presents an innovative operationalization of a theoretical construct, *core academic language skills* (CALS), and a study that examines the potential of this construct to predict individual variability in reading comprehension. The CALS construct specifies a collection of skills that correspond to prevalent linguistic resources characteristic of academic texts, yet infrequent in colloquial discourse. Using a valid and reliable instrument to measure CALS in English, we assessed a cross-sectional sample of 223 monolingual and bilingual U.S. students from 4th to 6th grade. Regression analyses revealed that: (1) the variability in CALS significantly contributed to predict individual variability in reading comprehension, even after controlling for vocabulary, fluency, English proficiency, and socio-economic status; and (2) the relationship between socio-economic status and reading comprehension was partially mediated by CALS. These results shed light on the relationships among language, reading, and socio-economic level and suggest that CALS is a promising construct for future research and pedagogical practice.

KEY WORDS: Academic language, Reading comprehension, Assessment and evaluation, Elementary student, adolescents.

En este artículo nos concentramos en la relación entre lenguaje, comprensión de lectura y nivel socio-económico en poblaciones bilingües y monolingües. Numerosos estudios documentan que los estudiantes provenientes de contextos socio-económicamente vulnerables —ya sean monolingües o multilingües— tienden a presentar un nivel de comprensión de lectura considerablemente más bajo que aquellos provenientes de entornos más privilegiados y, típicamente, más letrados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo-OECD, 2012, 2014; UCE, 2011). Sin embargo, hasta el momento la investigación no ha esclarecido del todo a qué aspectos del desarrollo debemos prestar atención en la instrucción en el aula para mejorar significativamente los niveles de comprensión de lectura y ofrecer oportunidades de aprendizaje óptimas y equitativas para todos los estudiantes. Si bien algunas intervenciones efectivas se han documentado para la enseñanza de la lectura durante los primeros años, cómo afrontar el bajo rendimiento en comprensión de lectura durante la educación primaria tardía y los años de escuela media es aún un reto sin respuesta empírica satisfactoria, a pesar de ser aún un problema per-

sistente en las escuelas de muchos países. Para poder diseñar iniciativas pedagógicas efectivas es necesario entender primero qué habilidades contribuyen a la comprensión de textos. Como es ya bien sabido, la comprensión de lectura constituye un proceso complejo y multidimensional que requiere la confluencia de múltiples factores (e.g., fluidez de lectura, nivel de vocabulario, conocimiento previo, estrategias de lectura, motivación) (Kintsch, 2004; Perfetti & Stafura, 2014). En este artículo, nos concentramos especialmente en un área considerada central en todas las teorías de comprensión de lectura, pero aún poco explorada: el área de las habilidades de lenguaje durante la etapa evolutiva de la preadolescencia.

Por un lado, el desarrollo del lenguaje durante la preadolescencia ha recibido escasa atención debido a la creencia extendida de que el proceso del desarrollo del lenguaje se circunscribe principalmente a los primeros años de vida (Berman, 2004). Por otro lado, aunque estudios recientes empiezan a identificar la preadolescencia como una etapa de crecimiento significativo en las *habilidades de lenguaje académico* —es decir, el lenguaje empleado típicamente en tareas de enseñanza/aprendizaje en la escuela— varios expertos han subrayado que este constructo solo cuenta hasta el momento con definiciones imprecisas o reduccionistas que resultan insuficientes para avanzar el conocimiento científico o informar las prácticas educativas (National Research Research Council, 2010).

El trabajo que aquí presentamos está motivado, primero, por la necesidad de entender la contribución de las habilidades del lenguaje académico a la comprensión de lectura y, segundo, por la necesidad de generar evidencia científica que pueda orientar la intervención pedagógica, especialmente, en contextos vulnerables. En este artículo, después de ofrecer una revisión de la literatura sobre lenguaje académico, presentamos un constructo teórico nuevo, *habilidades clave de lenguaje académico (HCLA)*. El constructo HCLA especifica un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el habla coloquial (e.g., conocimiento de conectores académicos: *no obstante*, *por consiguiente*; nominalizaciones). En la segunda parte, describimos un estudio que pone a prueba la hipótesis de que las diferencias individuales en el dominio de las HCLA contribuirán significativamente a predecir las diferencias en el nivel de comprensión de lectura de estudiantes preadolescentes monolingües y bilingües (4º a 6º grado). Aunque este estudio se centra en poblaciones angloparlantes de los Estados Unidos, terminaremos el artículo con una reflexión sobre la relevancia de estos resultados para otras poblaciones, y discutiremos las implicaciones del constructo propuesto para la investigación y la práctica pedagógica.

1. EL LENGUAJE ACADÉMICO Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

La investigación previa sugiere indirectamente que a partir de los últimos años de primaria, los estudiantes deben enfrentar nuevos desafíos de lenguaje para poder entender los textos escolares y poder aprender de ellos en las distintas disciplinas escolares (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2004, 2012; Snow & Uccelli, 2009); por lo tanto, se supone que el dominio del lenguaje académico contribuye de manera importante a facilitar la comprensión de textos académicos (Bailey, 2007; Chamot & O' Malley, 1990; Schleppegrell, 2004, 2012; Snow & Uccelli, 2009). Sin embargo, tanto los estudios realizados desde la perspectiva del desarrollo como aquellos enfocados en intervenciones educativas, se han concentrado casi exclusivamente en el nivel de vocabulario sin prestar demasiada atención a una gama más amplia de habilidades lingüísticas. Es así que, más allá de la medición del conocimiento de vocabulario, hasta el momento no se cuenta con un constructo —ni un instrumento— que permitan identificar y medir la constelación de habilidades de lenguaje asociadas a la comprensión de lectura durante los años de la pre-adolescencia en adelante.

Una extensa investigación evolutiva que ha identificado que el nivel de vocabulario como el predictor más importante del nivel de comprensión de lectura (Dickinson & Tabors, 2001; Mancilla-Martínez & Lesaux, 2010, 2011) ha inspirado una línea productiva de intervenciones diseñadas para aumentar el vocabulario de estudiantes adolescentes como mecanismo central para mejorar sus niveles de comprensión de lectura. En general, estas intervenciones —realizadas principalmente en inglés en escuelas de los Estados Unidos— han logrado que los estudiantes aprendan con efectividad el vocabulario enseñado, pero han alcanzado solo resultados bastante menos satisfactorios y poco significativos en la meta principal de mejorar los niveles de comprensión de lectura (Lawrence, Capotosto, Branum-Martin, White, & Snow, 2012; Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010; Proctor, Dalton, Uccelli, Biancarosa, Mo, Snow, & Neugebauer, 2011). Si bien llama la atención que estas intervenciones no hayan logrado el impacto esperado según lo anticipado sobre la base de los estudios evolutivos, estas discrepancias quizás sean en realidad poco sorprendentes. Bajo circunstancias naturales (sin intervenciones experimentales), los hablantes expanden su vocabulario al participar en situaciones comunicativas reales. Por lo tanto, al aprender nuevo vocabulario, aprenden también nuevas estructuras sintácticas, nuevos marcadores de conexiones lógicas o de posicionamientos evaluativos y nuevas organizaciones discursivas; es decir, tienden probablemente a aprender de manera sincrónica los recursos lingüísticos y discursivos característicos de las prácticas de uso donde ocurren estas palabras. Por lo tanto, es muy posible que las intervenciones pedagógicas centradas únicamente en el vo-

cabulario, puedan estar desatendiendo otras habilidades de lenguaje cruciales para la comprensión del lenguaje empleado en textos académicos. Avanzar en la identificación de habilidades clave de lenguaje académico, que incluyan pero vayan más allá del vocabulario, es necesario, por un lado, para ampliar nuestra comprensión del desarrollo de lenguaje durante los años escolares y, por otro lado, para ofrecer evidencia que esclarezca la relación entre lenguaje y comprensión de lectura y, de esa manera, poder informar el diseño de intervenciones pedagógicas que mejoren la comprensión de textos académicos.

2. LENGUAJE ACADÉMICO, BILINGÜISMO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Es importante resaltar que el concepto de “habilidades de lenguaje académico” no es en absoluto un concepto nuevo. Hace ya tres décadas y como parte de su investigación con estudiantes bilingües, Jim Cummins propuso la distinción conceptual entre las *destrezas básicas de comunicación interpersonal* (BICS, por sus siglas en inglés: *Basic Interpersonal Communicative Skills*) y la *competencia cognitivo-académica del lenguaje* (CALP, por sus siglas en inglés: *Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 1981, 2000, 2001). Cummins reveló que para muchos estudiantes bilingües, —especialmente aquellos cuyas familias hablan una lengua distinta a la lengua dominante en la sociedad y a la usada en la instrucción escolar—, el dominio del lenguaje académico (CALP) representa un reto mucho mayor que el del lenguaje coloquial (BICS) y, consecuentemente, requiere de un período más largo de aprendizaje. A pesar del indiscutible valor de esta distinción teórica, más allá de identificar los contextos de uso y de ofrecer lineamientos amplios, la investigación posterior ha generado hasta el momento un constructo operacional que precise qué habilidades conforman el dominio del lenguaje académico.

Como una nota aclaratoria cabe resaltar, primero que nada, que sobran casos para demostrar que muchas personas llegan a ser altamente exitosas como hablantes de dos o más lenguas (bilingüismo), además de llegar a ser también exitosos participantes en la comunicación escrita de dos o más lenguas (biliteracidad) (Brisk & Harrington, 2007; Proctor & Silverman, 2011). No obstante, es preciso recordar que las personas bilingües/multilingües, en la gran mayoría de los casos, alcanzan repertorios de habilidades diferentes, con distintos niveles de dominio del lenguaje según los contextos desiguales en los que han usado cada lengua (Bialystok, 2001). Entre una multitud de usos y habilidades posibles de lenguaje que podemos fomentar en la escuela resulta, pues, crítico entender cuáles son las habilidades de lenguaje esenciales para el aprendizaje escolar, de manera que, ya sea en el trabajo con estudiantes que aprenden en la escuela en una lengua distinta a la del hogar,

o en la enseñanza de la lengua como idioma extranjero (con fines académicos), la práctica pedagógica preste atención especial a las demandas del lenguaje académico para garantizar el acceso a los contenidos, promover un verdadero avance conceptual y, al mismo tiempo, promover estas habilidades lingüísticas esenciales en los estudiantes (Valdés, 2004).

Además de explorar empíricamente las HCLA en estudiantes bilingües, en este estudio nos preguntamos también si el lenguaje académico de los textos escolares puede representar un reto para estudiantes monolingües. Desde una perspectiva sociocultural y pragmática, extensa investigación previa ha documentado la enorme variabilidad individual en el desarrollo del lenguaje, demostrando además que el aprendizaje del lenguaje es altamente influenciado por el contexto y por las oportunidades de participar en usos específicos del lenguaje, incluso en hablantes monolingües (Heath, 1983; 2012; Ninio & Snow 1996; Ochs, 1993; Ravid & Tolchinsky, 2002; Uccelli, Hemphill, Pan, & Snow, 2005; Uccelli, 2008). Si bien todos los niños, salvo en circunstancias inusuales, llegan a la escuela con un repertorio lingüístico rico y variado que típicamente les ha funcionado exitosamente para navegar en contextos familiares y sociales, estos repertorios lingüísticos suelen ser diversos e incluir habilidades que pueden encontrarse más o menos alejadas de las habilidades requeridas en el contexto escolar. Investigaciones etnográficas enfocadas en contrastar patrones de socialización del lenguaje de niños monolingües de distintos entornos culturales y/o socio-económicos ilustran, por un lado, cómo todos los niños aprenden a ser participantes exitosos en las interacciones coloquiales típicas de sus familias y comunidades. Por otro lado, sin embargo, estos estudios documentan también que el dominio alcanzado en este lenguaje coloquial no garantiza la capacidad de manejar con igual destreza el lenguaje de la escuela (Heath, 1983; 2012). Es pues ya un hecho confirmado que los estudiantes viven y crecen rodeados de contextos lingüísticos muy diferentes y, por tanto, llegan a la escuela con repertorios diversos de habilidades de lenguaje.

Guiados por esta investigación previa, en este artículo consideramos la posibilidad de que la variabilidad en las HCLA sea relevante para el desempeño en la comprensión de lectura no solo para estudiantes bilingües/multilingües, sino también para estudiantes monolingües. En este mundo actual de inmigración y globalización crecientes, donde las aulas cuentan cada vez más con estudiantes que provienen de contextos lingüísticos, culturales y socio-económicos diversos evaluar el nivel de habilidades de lenguaje relevantes para el aprendizaje escolar puede resultar clave para alcanzar el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas y equitativas a estudiantes que llegan a la escuela con una variedad de repertorios lingüísticos.

3. EL LENGUAJE ACADÉMICO: DEL ANÁLISIS TEXTUAL A LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES

El término *lenguaje académico* —también llamado lenguaje escolar, o lenguaje de la escuela— se usa para referirse al lenguaje empleado en textos de la escuela media, al lenguaje utilizado en el aula para la enseñanza, al lenguaje de las evaluaciones escolares y al lenguaje, típicamente asociado a estructuras de poder en la sociedad (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2004). Numerosos estudios de lingüística textual han documentado la validez de este constructo al documentar una variación sistemática entre los recursos lingüísticos y discursivos que caracterizan los textos académicos (para una revisión bibliográfica, consultar Snow & Uccelli, 2009). Estos estudios provenientes principalmente de la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística de Corpus revelan que el *lenguaje académico* —al tener como función primordial compartir conocimiento abstracto y complejo con audiencias diversas, distantes y no conocidas— tiende a ser más denso conceptual, estructural y léxicamente que el discurso coloquial cotidiano (Biber & Conrad, 2009; Halliday, 2004). El lenguaje académico ha sido caracterizado, además, por resaltar conexiones lógicas de manera más explícita y precisa, por fundamentar afirmaciones sobre la base de evidencia y por emplear una voz autoritaria y epistémicamente reflexiva (Biber & Gray, 2010; Fang & Schleppegrell, 2008; Hyland, 2005; Moyano, 2010; Núñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006; Parodi, 2006; Schleppegrell, 2001). Estas características funcionales han llevado a identificar el lenguaje académico como un *registro* lingüístico, es decir, como una constelación de recursos léxicos, gramaticales y discursivos que ocurre de manera recurrente en respuesta a las necesidades comunicativas de particulares contextos de uso del lenguaje (Biber, 1995). Es importante recordar, sin embargo, que, como indican Snow & Uccelli (2009) este contraste no debe entenderse como una distinción entre categorías excluyentes, sino más bien como un *continuum* donde, tanto a lo largo del desarrollo como en los distintos contextos de uso, el lenguaje empleado puede incorporar una mayor o menor concentración de rasgos característicos del lenguaje académico.

Estos estudios sugieren que los estudiantes sobre todo a partir de la educación primaria tardía y la escuela media, se enfrentan a unos textos sobre temas abstractos y complejos que requieren un lenguaje bastante diferente al lenguaje coloquial del día a día. Cabe preguntarse entonces si estos recursos del lenguaje de textos académicos presentan retos difíciles para los estudiantes durante estos años o si este lenguaje, aunque complejo, no representa una barrera importante para la lectura. Aunque la investigación sobre el desarrollo del lenguaje y lectura se ha enfocado, principalmente, en los primeros años de vida y a pesar de la idea extendida de que el desarrollo del lenguaje se circunscribe a dichos años, investigaciones recientes

indican que el desarrollo del lenguaje continúa en la adolescencia y que la participación exitosa en el aprendizaje escolar requiere en efecto del dominio de recursos discursivos y léxico-gramaticales que se desarrollan durante los años de la escuela primaria y media (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Ravid, 2009; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Cummins, 2001). Según esta línea de investigación el aprendizaje escolar incluye no solo la ampliación de conocimientos, sino también la expansión de recursos lingüísticos y discursivos relevantes para acceder y participar en el lenguaje académico y también en la vida cívica y profesional de una sociedad (LeVine, LeVine, Schnell-Anzola, Rowe, & Dexter, 2012).

Si bien diferencias individuales considerables a nivel de vocabulario, sintaxis y discurso han sido documentadas durante los primeros años de vida (Dickinson & Tabors, 2001), estas diferencias aún requieren ser estudiadas con mayor detenimiento durante los años escolares (Berman & Ravid, 2009; Snow & Uccelli, 2009).

4. HABILIDADES CLAVE DEL LENGUAJE ACADÉMICO: PROPUESTA TEÓRICA DE UN CONSTRUCTO OPERACIONAL

A pesar de la información disponible que revela los desafíos lingüísticos que presentan los textos académicos y a pesar del creciente consenso de la importancia del dominio del lenguaje académico para el aprendizaje y el éxito escolar, las habilidades lingüísticas que les permiten a los estudiantes acceder a estos discursos académicos aún no han sido identificadas ni investigadas comprehensivamente. Esta brecha de investigación es resultado, en gran parte, de la ausencia de un constructo operacional de lenguaje académico que permita estudiar, por un lado, la variabilidad individual en habilidades de lenguaje académico y, por otro lado, el rol de esta variabilidad en habilidades centrales para el rendimiento escolar, como la comprensión de lectura.

En nuestra investigación hemos propuesto la operacionalización de un constructo de lenguaje académico y hemos diseñado un instrumento para medir estas habilidades en inglés: el *Instrumento de evaluación de Habilidades Clave de Lenguaje Académico* (I-HCLA) (Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses, & Sánchez, 2014; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015)³. Desde un marco sociocultural y pragmático-comunicativo (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli

³ Habilidades clave de lenguaje académico (HCLA) es una traducción del constructo que en inglés hemos denominado *Core Academic Language Skills*. La *Evaluación de Habilidades de Lenguaje Académico* (E-HLA) se refiere al instrumento que en inglés llamamos *Core Academic Language Skills-Instrument* (Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses, & Sánchez, 2014).

et al., 2014), definimos *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA) como un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos y discursivos recurrentes en textos académicos (de distintas disciplinas escolares), pero poco frecuentes en el habla coloquial (e.g., conocimiento de conectores académicos, nominalizaciones, estructuras sintácticas complejas). Como explicamos antes, nuestra hipótesis central es que estas habilidades de lenguaje contribuyen a la comprensión de textos académicos. Por textos académicos entendemos, en este trabajo, textos analíticos que buscan informar, explicar, definir o argumentar.

Nuestro proyecto se distingue de iniciativas recientes que investigan el lenguaje académico de manera comprehensiva principalmente en dos aspectos: la **medición de habilidades individuales** y el enfoque en **un constructo trans-disciplinario**. Primero, a diferencia de estudios que investigan el lenguaje académico a través del análisis de textos producidos por estudiantes, nuestro objetivo consiste en evaluar un conjunto de habilidades previamente determinadas. En la producción escrita de textos la ausencia de ciertos recursos no puede interpretarse como una falta de dominio; un instrumento de evaluación, en cambio, sí permite generar inferencias sobre nivel de dominio de las habilidades evaluadas. En segundo lugar, si bien hay varias iniciativas enfocadas actualmente en identificar y medir las habilidades de lenguaje características de disciplinas específicas —el lenguaje de la historia, el lenguaje de la ciencia (WIDA, n.d.; Bailey, 2007)—, nuestro trabajo se enfoca, no en un constructo disciplinario sino en un constructo trans-disciplinario que entendemos como complementario a los esfuerzos desde el interior de las disciplinas.

Es importante aclarar también que nuestro programa de investigación no pretende estudiar lo que algunos llaman el enredado «galimatías académico,» es decir, el uso de estructuras innecesariamente intrincadas que oscurecen en lugar de facilitar la claridad del mensaje (Krashen, 2013). Muy por el contrario, nuestra investigación se concentra en habilidades de lenguaje que permiten la comunicación precisa y concisa de contenidos complejos en el discurso académico (Schleppegrell, 2004).

Adoptando la orientación pragmática propuesta por Snow y Uccelli (2009), entendemos el lenguaje académico como una práctica discursiva funcional, es decir, como un conjunto de recursos lingüísticos que concurren con alta frecuencia en textos académicos como solución a las necesidades comunicativas y propósitos de uso de lenguaje de los contextos escolares vinculados con el aprendizaje (Snow & Uccelli, 2009). Los textos académicos buscan comunicar información de manera precisa y concisa a una audiencia distante y diversa. Este requisito funcional típicamente implica el uso recurrente de ciertas formas y funciones lingüísticas y discursivas.

sivas cuyo conocimiento suele ser necesario —aunque ciertamente no suficiente— para la tarea de comprender un texto.

A continuación describimos las habilidades específicas incluidas en el constructo operacional de HCLA, así como las tareas que miden habilidades específicas mediante el Instrumento de *evaluación de las Habilidades Clave de Lenguaje Académico* (I-HCLA). Como mencionamos antes, el I-HCLA se concentra en aquellos recursos lingüísticos de alta frecuencia y utilidad en textos académicos de las distintas disciplinas que a su vez tienden a ocurrir con poca frecuencia en el lenguaje coloquial (para una revisión más completa de la investigación que informa esta selección, por favor ver Snow & Uccelli, 2009; Uccelli et al., 2014).

- **Comprensión de estructuras complejas (palabras y frases)**
 - *Descomposición de palabras complejas | Habilidad para descomponer palabras morfológicamente complejas.* Los textos académicos se caracterizan por el uso frecuente de palabras morfológicamente complejas, especialmente, nominalizaciones (e.g., *evaporación, producción*). Estudios recientes sugieren que la habilidad para manipular y comprender estructuras morfológicas complejas está asociada con la comprensión de lectura (Kieffer & Lesaux, 2007; 2012; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). El I-HCLA incluye una selección de ítems de la prueba de descomposición morfológica de Kieffer (2009), quien a su vez adaptó esta prueba de una versión producida por Carlisle (2000) (*Tarea: Descomponer palabras complejas*).
 - *Comprensión de oraciones complejas | Habilidad para comprender oraciones sintácticamente complejas.* Las estructuras sintácticas complejas que permiten el empaquetamiento de una alta densidad de información (e.g., cláusulas embebidas, frases nominales extensas) son frecuentes en los textos académicos (Fang & Schleppegrell, 2008; Fang, Schleppegrell, & Cox, 2006; Schleppegrell, 2001). Estudios previos indican, aunque no sin cierta controversia, que la habilidad sintáctica contribuye también a la comprensión de lectura (e.g., Matas, Gallego & Mieres, 2007; Mokhtari & Thompson, 2006; Nation & Snowling, 2000; Taylor, Greenberg, Laures-Gore, & Wise, 2011). El I-HCLA incluye una tarea de comprensión de estructuras sintácticas complejas inspirada en el test de recepción gramatical *Test for Reception of Grammar* (TROG-2) diseñado por Bishop (2003) (*Tarea: Comprender oraciones complejas*).
- **Conexión lógica de ideas | Habilidad para comprender conectores académicos que señalan relaciones conceptuales entre ideas.** La investigación previa indica que la variabilidad individual en el conocimiento de conectores lógicos parece estar asociada con la capacidad de comprensión de textos escolares (Cros-

son, Lesaux, & Martiniello, 2008; Sánchez, González, & García, 2002). El I-HCLA incluye una tarea que mide la comprensión de conectores de alta frecuencia en textos académicos (*Tarea: Conectar ideas*).

- **Seguimiento de las cadenas referenciales** | *Habilidad para rastrear cadenas de co-referencia de participantes o temas en un texto.* Los discursos académicos presentan con frecuencia cadenas complejas de co-referencia, es decir, el mismo personaje o tema referido de muchas maneras a lo largo de un texto (e.g., *Túpac Amaru II, el revolucionario, este héroe...*). Además, los textos académicos se caracterizan por una alta frecuencia de anáforas conceptuales, es decir, frases nominales o pronombres que encapsulan y sintetizan gran cantidad de información presentada previamente (e.g., *Al evaporarse el agua deja atrás los elementos que la contaminan. Este proceso...*) (Biber & Conrad, 2009). Investigación reciente sugiere que la capacidad de rastrear temas y participantes en un texto contribuye a la comprensión de lectura (Flowerdew, 2003; Sánchez & García, 2009; Sánchez et al. 2002). El I-HCLA evalúa la habilidad de resolver co-referencia y anáfora conceptual en textos expositivos breves (*Tarea: Seguir las cadenas temáticas*).
- **Organización global de textos** | *Habilidad para organizar textos académicos según su organización global.* A diferencia de la narrativa que se aprende tempranamente (Berman & Ravid, 2009), las estructuras de textos analíticos (textos informativos, explicativos o argumentativos) se adquieren típicamente más tarde en el desarrollo. El conocimiento de estructuras narrativas se ha identificado como un predictor de la lectura en los primeros años (Cain & Oakhill, 2006; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005); por tanto, es probable que el conocimiento de la estructura de textos académicos tenga un impacto en la comprensión de lectura en los años posteriores. Debido al predominio de textos argumentativos en las distintas disciplinas escolares, el I-HCLA se enfoca en evaluar la organización de textos argumentativos (Rex, Thomas, & Engel, 2010; Reznitskaya, Anderson, & Kuo, 2007) (*Tarea: Estructurar textos argumentativos*).
- **Precisión léxica y comprensión de vocabulario metalingüístico** | *Habilidad para comprender vocabulario que refiere a procesos de lenguaje o de pensamiento.* Este subconjunto del vocabulario académico (e.g., *contrargumento, generalización*) contribuye a la precisión léxica y resalta procesos lingüísticos y cognitivos particularmente centrales para el aprendizaje científico, la argumentación y discusión de textos. En la versión más reciente del I-HCLA, se incluye una tarea que mide la comprensión de vocabulario académico metalingüístico (*Tarea: Comprensión de vocabulario metalingüístico*).

- **Interpretación de puntos de vista en un texto** | *Habilidad para interpretar marcadores de actitud epistémica*. Los trabajos de lingüística funcional y meta-discurso han revelado la prominencia de marcadores epistémicos que indican el grado de certeza que expresa un autor respecto a una afirmación (e.g., *es improbable que, posiblemente*) en textos académicos de las distintas disciplinas (Hyland, 2009; Hyland & Tse, 2004). Cabe suponer, entonces, que en la comprensión de lectura, entender los marcadores lingüísticos que indican el punto de vista del autor será crítico. Por lo tanto, en la versión más reciente del I-HCLA se incluye una tarea que mide la comprensión de marcadores de posicionamiento epistémico (Uccelli, Dobbs, & Scott, 2013). (*Tarea: Interpretación de puntos de vista*).
- **Identificación de registro académico** | *Habilidad para distinguir el lenguaje académico de alternativas más coloquiales*. El I-HCLA evalúa dicha habilidad mediante la tarea de identificación de definiciones académicas presentadas en contraposición a alternativas más coloquiales (*Tarea: Identificar definiciones académicas*).

En la Figura 1 se presenta de manera sintética e integrada la propuesta teórica del constructo operacional que especifica las habilidades clave de lenguaje académico (HCLA). Tal como se observa en esta figura, las áreas identificadas hasta el momento agrupan habilidades clave del lenguaje académico, pero no constituyen un universo exhaustivo; hay espacio aún para seguir expandiendo y precisando el constructo. Por otro lado, estas habilidades tratan de detectar áreas analíticas para su evaluación, pero es preciso aclarar que en su manifestación todos estos recursos confluyen de manera sincrónica.

En el estudio que reportamos a continuación ofrecemos la evidencia acumulada hasta el momento en la investigación empírica de este constructo.

Figura 1
CONSTRUCTO DE *HABILIDADES CLAVE DE LENGUAJE ACADÉMICO* (HCLA)



5. HCLA: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Este estudio fue diseñado para poner a prueba la hipótesis de que las diferencias individuales en HCLA constituirían un predictor significativo de los distintos niveles de comprensión de lectura en estudiantes preadolescentes bilingües y monolingües. Además, evaluamos si las HCLA contribuirían a explicar la variabilidad en comprensión de lectura incluso después de controlar por fluidez de lectura y conocimiento de vocabulario académico.

6. MÉTODO

6.1. *Participantes*

En este estudio, participó una muestra transversal de 223 estudiantes de los grados 4°, 5° y 6° de una escuela pública urbana del noreste de los EE.UU. Una igual proporción de hombres y mujeres conformaron la muestra. Información sobre la etnicidad, el nivel socio-económico y el nivel de dominio del inglés de los participantes fue obtenida de los registros oficiales de la escuela. De acuerdo a estos registros oficiales, el 40% de la muestra estuvo compuesta por estudiantes latinos/

hispanos, 31% afro-americanos y 20% caucásicos, con pequeños porcentajes de estudiantes de otra etnicidad/raza o de etnicidad mixta. En cuanto al nivel socio-económico, el 57% de los estudiantes de la muestra fue identificado como proveniente del nivel socio-económico bajo (bajo=1; medio=0)⁴.

En cuanto al nivel de dominio del inglés, registros oficiales de la escuela indicaron que la mitad de estos estudiantes presentaron un *dominio adecuado del inglés* (predominantemente monolingües), y la otra mitad fueron estudiantes bilingües —principalmente de origen hispano/latino— clasificados en dos subgrupos: aquellos con *previo dominio emergente* (n=63), pero que ya habían alcanzado un dominio adecuado del inglés; y aquellos con *dominio emergente* (n=48), es decir, que no tenían aún el dominio esperado para el grado escolar correspondiente (*English Language Learners*). (en el análisis, esta variable se codificó como: *dominio adecuado*=0; *previo dominio emergente*=1; *dominio emergente*=2) (ver Tabla 1).

Tabla 1

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN SU DOMINIO DE INGLÉS (CLASIFICACIÓN OBTENIDA DE LOS REGISTROS OFICIALES DE LA ESCUELA)

		Nivel de dominio del inglés		
	N	Dominio emergente	Previo dominio emergente	Dominio adecuado
4° grado	80	21	18	41
5° grado	60	14	17	29
6° grado	83	13	28	42
Total	223	48 (21%)	63 (28%)	113 (51%)

6.2. Instrumentos

Cuatro instrumentos de administración grupal se emplearon en este estudio:

1. Instrumento de evaluación de Habilidades clave Lenguaje Académico (I-HCLA). Se aplicó la versión del I-HCLA diseñada para estudiantes de 4° a 6° grado de primaria. Esta versión, que se administra en una sesión de 45 minutos, incluyó 36 ítems, y evalúa las siguientes HCLA: *descomposición de palabras complejas*, *comprensión de oraciones complejas*, *conexión lógica de ideas*, *seguimiento de las cadenas*

⁴ El indicador de nivel socio-económico empleado fue la elegibilidad de los estudiantes para obtener un almuerzo a precio reducido o gratis en la escuela pública. Este es un indicador de nivel socio-económico frecuentemente usado en la investigación en los Estados Unidos.

referenciales, estructuración global de textos, identificación de registro académico. Las tareas del I-HCLA incluyen ítems de opción múltiple y respuestas escritas breves. Los ítems dicotómicos reciben 0 de puntaje para las respuestas incorrectas y 1 para las correctas; en el caso de respuestas con puntaje parcial (de 0 a 3), estas son reescaladas para que todos los ítems tengan un peso equivalente en el puntaje total del test. Para generar los puntajes totales, se utilizó análisis de teoría de respuesta al ítem (IRT). Para mayor comprensibilidad de los puntajes; sin embargo, en las tablas descriptivas de este artículo se reporta el porcentaje de respuestas correctas alcanzado en la prueba (altamente correlacionado con los puntajes basados en IRT).

Diseño del instrumento: El I-HCLA fue diseñado sobre la base de investigación teórica y empírica y la colaboración de lingüistas, psicómetras, psicólogos y educadores expertos en el desarrollo y enseñanza del lenguaje y la lectura. El proceso de diseño incluyó varias etapas: (1) Diseño de ítems; (2) Estudio Pre-piloto cualitativo, que incluyó un proceso iterativo de modificación y rediseño de los ítems sobre la base de entrevistas y grupos focales con alumnos de 4º a 8º grado; (3) Estudio Piloto, que incluyó la administración de un amplio inventario de ítems, un detallado análisis psicométrico de IRT/Rasch y la selección de un set final de ítems con características psicométricas robustas; (4) Evaluación externa del instrumento por un panel de expertos en lenguaje académico que evaluó la validez del constructo medido y propuso recomendaciones que fueron incorporadas. Durante la etapa 3, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios ofrecieron evidencia de la unidimensionalidad del constructo de HCLA (I-HCLA, CFI=.93, TLI=.92; RMSEA=<.05). Asimismo, se reportó una alta confiabilidad del I-HCLA (Alfa de Cronbach I-HCLA=.92) (Uccelli et al., 2014).

2. *Fluidez de lectura de palabras.* (*Test of Silent Word Reading Fluency*, Mather, Hammill, Allen, & Roberts, 2004), una prueba de aplicación grupal que mide fluidez lectora de palabras mediante el reconocimiento de palabras impresas. Para esta prueba se utilizaron puntajes estándar, con 100 puntos como promedio y 15 puntos de desviación estándar.

3. *Test de Vocabulario Académico.* Test de 15 ítems de aplicación grupal para medir profundidad del vocabulario académico (Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010) mediante de una selección del listado de palabras académicas (Coxhead, 2000). La tarea consiste en seleccionar 3 palabras de 6 que se asocian con una palabra estímulo. La confiabilidad de esta tarea es aceptable (Alfa de Cronbach=.78) (Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010). Para esta prueba se utilizaron puntajes brutos, con un puntaje posible máximo de 45 puntos (3 puntos por ítem).

4. Test de Comprensión de Lectura Gates-MacGinitie. Test estandarizado de preguntas de selección múltiple (aplicación grupal) que mide comprensión de lectura (MacGinitie, MacGinitie, Maria, & Dreyer, 2000). La confiabilidad del test es alta (fórmula Kuder-Richardson entre .90 y .92). Puntajes ESS (*Extended Scale Scores*) fueron utilizados para esta prueba.

6.3. Plan de Análisis

Primero se realizaron análisis descriptivos para cada variable. Se emplearon análisis de varianza y test post-hoc de Scheffe para determinar si había diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes según su dominio del inglés. Finalmente, luego de examinar las correlaciones entre todas las variables, se utilizó una serie de modelos de regresión lineal jerárquica con I-HCLA como predictor principal y comprensión de lectura como variable dependiente. Como variables de control se añadieron factores socio-demográficos (grado escolar, género, y nivel socio-económico), nivel de dominio del inglés, fluidez de lectura de palabras y conocimiento de vocabulario.

6.4. Resultados

6.4.1. Estadísticos descriptivos y diferencias en HCLA según el dominio del inglés

La Tabla 2 muestra el promedio y la desviación estándar según el grado escolar para cada una de las pruebas administradas. Además, en esta sección exploramos si el desempeño en el I-HCLA, nuestro predictor principal, varía de acuerdo al grado, género o nivel de dominio del inglés de los participantes.

Tabla 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA MEDICIONES DE HCLA, FLUIDEZ DE LECTURA,
VOCABULARIO ACADÉMICO Y COMPRENSIÓN LECTORA

		Lenguaje Académico HCLA	Vocabulario Académico	Fluidez de lectura de palabras	Comprensión de lectura
Grado	N	Promedio (DE)	Promedio (DE)	Promedio (DE)	Promedio (DE)
4° grado	80	.52 (.28)	32.81 (5.96)	95.63 (34.11)	495.91 (44.58)
5° grado	60	.54 (.22)	33.49 (5.48)	88.77 (33.02)	488.52 (37.45)
6° grado	83	.63 (.26)	36.28 (4.41)	113.34 (30.18)	507.29 (40.94)
Total	223	.56 (.26)	34.48 (5.50)	100.32 (33.88)	498.12 (41.90)

En cuanto a las HCLA, se observa que, en promedio, los estudiantes aumentan su desempeño en el I-HCLA en grados posteriores, alcanzando en 6° grado un promedio de .63 con una desviación estándar de .26. El patrón es similar para el conocimiento de vocabulario académico. En fluidez de lectura de palabras y comprensión de lectura, también se observa una tendencia al aumento en el desempeño a medida que avanza la escolaridad; sin embargo, se observa que los estudiantes de quinto grado tienden a alcanzar un rendimiento más bajo que los de cuarto grado. El análisis de varianza (ANOVA) que examinó diferencias en las HCLA según el grado escolar no reveló diferencias significativas.

Los resultados del ANOVA que examinaron el desempeño en el I-HCLA según el nivel de dominio de inglés sí mostraron diferencias significativas ($F(2, 220)=12.05$, $p < .000$). El test post-hoc de Scheffe mostró que las diferencias significativas fueron entre los estudiantes con un dominio emergente del inglés ($M=-.68$, $SD=1.22$) y los otros dos grupos (*dominio adecuado* $M=.41$, $SD=1.64$; y *previo dominio emergente* $M=.69$, $SD=1.53$). Sin embargo, como era esperable, no se encontraron diferencias entre los estudiantes de *dominio adecuado* (principalmente monolingües) y los de *previo dominio emergente* (i.e., estudiantes bilingües que ya habían alcanzado un dominio adecuado del inglés según registros oficiales de la escuela).

6.4.2. HCLA como predictor de la comprensión de lectura

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis de regresión lineal jerárquica realizado por etapas. El análisis de correlaciones indicó que ni el grado escolar ni el género de los participantes estaba correlacionado con la comprensión de lectura; por lo tanto, estas variables no se incluyeron en la regresión⁵. El nivel de dominio del inglés y el nivel socio-económico fueron identificados como predictores significativos y juntos contribuyeron a explicar 11% de la variabilidad en la comprensión de lectura, indicando que tanto los estudiantes con dominio más bajo del inglés y como los estudiantes de niveles socio-económicos bajos alcanzan, en promedio, un rendimiento más bajo en la comprensión de lectura (Modelo 2). Al incluir la fluidez de lectura de palabras (Modelo 3), la variabilidad explicada aumenta al 38% y el impacto del nivel socio-económico se reduce acercándose pero ya sin alcanzar un nivel significativo ($p\text{-value}=0.071$). Al insertar nuestro predictor principal, las habilidades de lenguaje académico clave (Modelo 4), los resultados confirman nuestra hipótesis al revelar la contribución significativa de esta variable. Es más, la inserción

⁵ Cabe indicar, sin embargo, los análisis de regresión donde mantuvimos grado y género como variables control en todos los modelos arrojaron los resultados comparables a los presentados en esta tabla.

de HCLA resulta en un aumento de 20 puntos en la variabilidad explicada, la cual alcanza el 58%. Resulta interesante observar además, que el nivel socio-económico deja de ser significativo ($p\text{-value}=0.637$) y el impacto del dominio del inglés se reduce. Finalmente, el Modelo 5 demuestra que las HCLA predicen significativamente la variabilidad en comprensión de lectura incluso después de controlar por dominio del inglés, nivel socio-económico, fluidez de lectura e incluso conocimiento del vocabulario académico. Este modelo logró explicar 59% de la variabilidad en comprensión de lectura. Además, resulta de gran interés observar que una vez incluidos como predictores la fluidez de lectura de palabras, las HCLA y el conocimiento de vocabulario académico, las variables socio-demográficas (dominio de inglés y nivel socio-económico) se vuelven no significativas, indicando que este conjunto de habilidades (fluidez, HCLA y vocabulario) median la relación entre estos indicadores categóricos y la comprensión de lectura.

Table 3

MODELOS DE REGRESIÓN PARA PREDECIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
($n=218$)⁶

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<i>Dominio del inglés</i>	-.27(3.38)***	-.21(3.46)**	-.16(2.90)**	-.11(2.43)*	-.09(2.44)~
<i>Nivel socio-económico</i>		-.20(5.77)**	-.10(4.89)~	-.02(4.12)	-.02(4.09)
<i>Fluidez de lectura de palabras</i>			.54(.08)***	.22(.08)***	.19(.08)**
<i>Lenguaje Académico (HCLA)</i>				.57(1.52)***	.51(1.67)***
<i>Vocabulario Académico</i>					.14(.47)*
R^2	.07	.11	.38	.58	.59
<i>Diferencia en R^2</i>		.04*	.27***	.20***	.01

~ $p<.01$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.0001$

4. CONCLUSIONES

En este artículo, examinamos el constructo de *habilidades clave de lenguaje académico (HCLA)* como predictor de la comprensión de lectura en una muestra transversal de 223 estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües de 4° a 6° grado. Los resultados indican que el I-HCLA constituye un instrumento prometedor al captar considerable variabilidad individual al interior de los grados, una progresión

⁶ El número de participantes en esta tabla es menor porque solo refleja el número de participantes con datos completos para todas las evaluaciones administradas.

positiva —aunque no significativa— a mayor escolaridad y un desempeño significativamente más alto en estudiantes que han alcanzado un dominio adecuado del inglés (ya sean monolingües o bilingües) en comparación con los estudiantes de dominio emergente del inglés. Además, el desempeño en el I-HCLA fue identificado como predictor de la comprensión de lectura incluso después de controlar por nivel de dominio del inglés, nivel socio-económico, fluidez de lectura y conocimiento de vocabulario académico. La falta de predictibilidad del grado escolar en este análisis no resulta del todo sorprendente a la luz de la enorme variabilidad individual en el desarrollo del lenguaje previamente reportada, por ejemplo para el nivel de vocabulario (Biemiller & Slonim, 2001).

Estos resultados muestran que tanto el constructo como el instrumento propuestos proveen información relevante para comprender con mayor claridad la relación entre lenguaje, comprensión de lectura y nivel socio-económico en estudiantes monolingües y bilingües. Resulta, especialmente, interesante observar que el dominio del inglés y el nivel socio-económico se vuelven no significativos una vez añadidos fluidez, HCLA y vocabulario académico a la regresión. Estos resultados sugieren que más allá de las habilidades básicas de fluidez en la lectura de palabras, las HCLA y el conocimiento de vocabulario académico parecen captar precisamente las habilidades de lenguaje relevantes para la comprensión de lectura que están usualmente impactadas por el nivel socio-económico ya sea en poblaciones bilingües o monolingües. En un estudio anterior comprobamos que incluso al interior del grupo de *dominio adecuado del inglés* las diferencias en HCLA según nivel socio-económico fueron significativas, siguiendo el patrón ya documentado donde los estudiantes de niveles socio-económicos más altos presentaron un rendimiento mayor (Uccelli, et al. 2015). El constructo HCLA emerge pues no solo como un constructo relevante para poblaciones bilingües y monolingües y como un constructo útil para la práctica pedagógica al identificar habilidades que pueden ser promovidas en el aula; sino que además —como complemento al nivel de vocabulario académico— capta de manera más exacta la variabilidad que está solo imperfectamente asociada a indicadores categóricos de nivel socio-económico.

En este artículo hemos presentado los resultados de un estudio en el que hemos medido HCLA en inglés en estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües. Es importante resaltar, sin embargo, que entendemos el constructo HCLA como relevante también para el estudio del lenguaje académico en otras lenguas como el español. Por ahora, sin embargo, la evidencia empírica recolectada está disponible solo en inglés. Actualmente, estamos trabajando en el estudio de validación del I-HCLA para el español. Se ha realizado una traducción literal y funcional del instrumento (Peña 2007). Este será aplicado a aproximadamente 750 estudiantes chilenos de 4º a 8º grado. Se espera no solo validar el instrumento sino también

explorar las relaciones entre comprensión de lectura y habilidades clave de lenguaje académico para el español.

Nuestra investigación previa ha demostrado una considerable variabilidad individual en las habilidades del lenguaje académico entre los grados 4º (edad aproximada 10 años) a 8º (edad aproximada 14 años) (Uccelli et al., 2014). La asociación entre esta variabilidad y la variabilidad en la comprensión de lectura resalta la relevancia de este conjunto de habilidades para el aprendizaje escolar y resalta la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje efectivas a alumnos que llegan a la escuela con diversas historias de socialización y distintas destrezas en el uso del lenguaje. Para finalizar, es necesario resaltar que el lenguaje es dinámico y está siempre en evolución. Más allá del lenguaje académico, todo usuario del lenguaje necesita un repertorio amplio para navegar con éxito los distintos contextos y sus correspondientes demandas lingüísticas, especialmente en un mundo cada vez más diverso. Nuestro énfasis en el lenguaje académico está motivado por una visión de la práctica educativa en la que la expansión de los recursos lingüísticos está siempre al servicio del avance conceptual y la expresión de las voces auténticas de los estudiantes (Phillips Galloway, Stude, & Uccelli, 2015). Entendiendo la comprensión y la expresión del lenguaje como íntimamente relacionadas, esta visión pedagógica buscará fomentar en los estudiantes no solo el conocimiento lingüístico, sino la consideración reflexiva de opciones lingüísticas para expresar distintos significados. De esta manera, si la opción es romper fronteras, producir discursos híbridos, o innovar con nuevos patrones comunicativos, estas incursiones no serán resultado de la falta de recursos, sino de una opción personal basada en la reflexión y el conocimiento.

Reconocimiento

La investigación reportada en este artículo fue financiada por el Instituto de Ciencias Educativas del Departamento de Educación de los Estados Unidos (Institute of Education Sciences Grant R305F100026) mediante fondos otorgados a SERP (Strategic Education Research Partnership) como parte de la iniciativa de investigación titulada Reading for Understanding (Leer para comprender); y por el David Rockefeller Center of Latin American Studies (DRCLAS) a través de fondos de investigación de Harvard-Chile Innovation Initiative otorgados a Paola Uccelli y a Alejandra Meneses. Las opiniones expresadas en este artículo son las opiniones de las autoras y no representan la perspectiva del Instituto de Ciencias Educativas ni del Departamento de Educación de los EE.UU. ni del DRCLAS. Queremos expre-

sar, primero, nuestro agradecimiento a todos los estudiantes y maestros que compartieron su valioso tiempo con nosotros ofreciendo sus opiniones y participando en nuestra recolección de datos. Además queremos agradecer a nuestros colegas de investigación que contribuyeron con la investigación resumida en este artículo y con quienes colaboramos muy cercanamente en la propuesta del constructo y el diseño del instrumento: Emily Phillips Galloway (Harvard Graduate School of Education), Christopher Barr (University of Houston), Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca), y Christina Dobbs (Harvard Graduate School of Education). Finalmente, queremos darles las gracias también a dos asistentas de investigación que actualmente forman parte de nuestro equipo: Wenjuan Qin y Shireen Al-Adeimi (Harvard Graduate School of Education).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, A. (2007). *The language demands of school: putting academic English to the test*. New Haven: Yale University Press.
- Berman, R. A. (2004). *Language development across childhood and adolescence (Vol. 3)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Berman, R., & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User. Oral and Written Text Construction across Adolescence. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 2-20.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bishop, D. V. (2003). *Test for Reception of Grammar (version 2)*. London, UK: The Psychological Corporation.
- Brisk, M.E. & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers. Second Edition* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Chamot, A. U., & O' Malley, M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 2 (Summer, 2000), pp. 213-238

- Crosson, A. C., Lesaux, N. K., & Martiniello, M. (2008). Factors that influence comprehension of connectives among language minority children from Spanish-speaking backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 603-625.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Fang, Z., Schleppegrell, M., & Cox, B. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273.
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. (2008). *Reading in secondary content areas: a language-based pedagogy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Flowerdew, L. (2003). A combined corpus and systemic-functional analysis of the problem-solution pattern in a student and professional corpus of technical writing. *Tesol Quarterly*, 37(3), 489-511.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Science - Collected Works of M.A.K. Halliday* (Volume 5). New York: Continuum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Heath, S. B. (2012). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Kieffer, M. J. (2009). *The development of morphological awareness and vocabulary knowledge in adolescent language minority learners and their classmates*. (Doctoral Dissertation). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *Reading Teacher*, 61(2), 134-144.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23-54.
- Kintsch, W. (2004). The construction integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.

- Krashen, S. (2013). Academic gibberish. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 43, 283-285.
- Lawrence, J. F., Capotosto, L., Branum-Martin, L., White, C., & Snow, C. E. (2012). Language proficiency, home-language status, and English vocabulary development: A longitudinal follow-up of the Word Generation program. *Bilingualism-Language and Cognition*, 15(3), 437-451.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for sixth graders in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Schnell-Anzola, B., Rowe, M. L., & Dexter, E. (2012). *Literacy and mothering: How women's schooling changes the lives of the world's children*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- MacGinitie, W.H., MacGinitie, R. K., Maria, K., & Dreyer, L.G. (2000). *Gates-MacGinitie Reading Tests Forms S & T, Fourth Edition*. Itasca, IL: Riverside Publishing Company.
- Mancilla-Martínez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of Reading Comprehension for Struggling Readers: The Case of Spanish-Speaking Language Minority Learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711.
- Mancilla-Martínez, J., & Lesaux, N. K. (2011). The Gap Between Spanish Speakers' Word Reading and Word Knowledge: A Longitudinal Study. *Child Development*, 82(5), 1544-1560.
- Mata, S., Gallego, J., & Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153-166.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., & Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency (TOSWRF)*. Austin, TX: Pro Education.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(7), 3-94.
- Moyano, Estela. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- National Research Council (2010). *Language Diversity, School Learning, and Closing Achievement Gaps: A Workshop Summary*. M. Welch-Ross, Rapporteur. Committee on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: norms for word definition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 320-325.
- Núñez, P., Muñoz, A., & Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista Signos*, 39, 471-492.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26, 287-306.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2012). *Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. (What Students Know and Can Do; Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I).) Madrid, Spain: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo-OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- Parodi, G. (2006). Discurso especializado y lengua escrita: foco y variación. *Estudios filológicos*, 165-204.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Perfetti, C. A., Landi, N., Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Phillips Galloway, E., Stude, J., & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*. Advance online publication. doi: 10.1016/j.linged.2014.10.006.
- Proctor, C. P., Dalton, B., Uccelli, P., Biancarosa, G., Mo, E., Snow, C., & Neugebauer, S. (2011). Improving comprehension online: effects of deep vocabulary instruction with bilingual and monolingual fifth graders. *Reading and Writing*, 24(5), 517-544.
- Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2011). Confounds in Assessing the Associations Between Biliteracy and English Language Proficiency. *Educational Researcher*, 40(2):62-64.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Rex, L. A., Thomas, E. E., & Engel, S. (2010). Applying Toulmin: Teaching logical reasoning and argumentative writing. *English Journal*, 99(6), 56-62.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.

- Sánchez, E., & García, J. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22(9), 1081-1108.
- Sánchez, E., González, A., & García, J. R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. Introduction to the Special Issue. *Elementary School Journal*, 112(3), 409-418.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, N. A., Greenberg, D., Laures-Gore, J., & Wise, J. C. (2011). Exploring the syntactic skills of struggling adult readers, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1385-1402.
- Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. & Snow, C. (2005). Conversing with toddlers about the nonpresent: precursors to narrative development in two genres. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda, C. (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 215-236). New York, NY: Psychology Press.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. In A. McCabe, A. Bailey, G. Melzi (Eds.), *Spanish language narration and literacy development* (pp. 175-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*. doi:available on CJO2014. doi:10.1017/S014271641400006 X.
- Uccelli, P., Dobbs, C., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., Sánchez, E., & Dobbs, C. (2015). Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3).
- UCE (2011). *Resultados PISA 2009 Chile: Competencias de los estudiantes chilenos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación SIMCE.

Valdés, G. (2004). Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 102-132.

WIDA-World-Class Instructional Design and Assessment (n.d.) Academic language. Retrieved from <http://www.wida.us/aboutus/AcademicLanguage/>



KELLIE ROLSTAD¹ - rolstad@umd.edu

JEFF MACSWAN² - macswan@umd.edu

NATALIA GUZMÁN³ - nluzman@umd.edu

University of Maryland

Artículo recibido: 06/07/2014 - aceptado: 28/10/2014

BILINGUAL LEARNERS AND THE PURPOSES OF LANGUAGE ASSESSMENT

ABSTRACT:

US educational policy, first under No Child Left Behind (NCLB, 2001) and then under the Common Core State Standards Initiative (CCSSI, 2010), introduced a narrow definition of language proficiency. This definition validates the language variety of social elites and excludes the varieties of other socioeconomic groups. Although the official definition of language proficiency in current federal and state policies recognizes traditional conceptions of bilingualism, we argue that it fails to recognize *sociolinguistic status* (Rolstad, 2005) or socioeconomically-marked language differences. As a result, currently

¹ Served as associate professor of Language and Literacy and of Early Childhood Education at Arizona State University before joining the faculty of the University of Maryland. Her research interests include language education, language diversity, and multilingualism, in addition to recent work on democratic and alternative education. She has published numerous articles and book chapters; examples of her work appear in *Educational Policy*, *Teachers College Record*, *Bilingual Research Journal*, *Bilingual Review*, and *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, among other venues.

² Professor of Applied Linguistics/TESOL in the Department of Teaching and Learning, Policy and Leadership, and affiliate professor of Linguistics at the University of Maryland. MacSwan's applied research program is focused on the role of language in theories of school achievement and on education policy related to bilingual learners in US schools; his basic scientific research program is concerned with the linguistic study of bilingual codeswitching. He is the author of over fifty publications, an editor of the *International Multilingual Research Journal*, and a fellow of the National Education Policy Center.

³ Doctoral student in Second Language Education and Culture in the College of Education at the University of Maryland. She completed a bachelor's degree at the University of Buenos Aires. In addition, she holds a master's degree in Hispanic Linguistics as well as in Teaching English as a Second Language from the Pennsylvania State University. Her academic interests include foreign and second language education, classroom-based research, and language assessment. She is also interested in second language acquisition and applied linguistics with a focus on heritage language learners. Natalia has taught Spanish for several years in Argentina and the U.S.

favored language assessments may tend to misidentify bilingual or English-proficient children as limited English language learners. US schools use language assessment for the dual purpose of initial identification and reclassification; we argue that initial identification tests should assess language across sociolinguistic strata, while reclassification tests should be more tied to school-based language (Mahoney & MacSwan, 2005a; MacSwan & Rolstad, 2006). Implications for language assessment in multilingual communities are drawn.

KEYWORDS: Language assessment, Common Core State Standards Initiative, Bilingualism, English language learners.

RESUMEN:

La política educativa de los Estados Unidos, primero bajo la ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás (NCLB, 2001) y luego bajo la Iniciativa de los Estándares Comunes Estatales (CCSSI, 2010), introduce una definición limitada de competencia lingüística. Esta definición valida la lengua de élites sociales y excluye las variedades lingüísticas de otros grupos socioeconómicos. Si bien la definición oficial de competencia lingüística en leyes federales y estatales actuales reconoce concepciones de bilingüismo tradicionales, sostenemos que fracasa en reconocer el *estatus sociolingüístico* (Rolstad, 2005) o las diferencias lingüísticas marcadas socioeconómicamente. Como resultado, las evaluaciones de lengua favorecidas actualmente tienden a identificar erróneamente a niños bilingües o competentes en inglés como estudiantes con habilidad limitada en la lengua inglesa. Las escuelas estadounidenses usan las evaluaciones de lengua con el doble propósito de identificación inicial y reclasificación; sostenemos que las evaluaciones de identificación inicial deben evaluar el lenguaje a través de estratos sociolingüísticos, mientras que las evaluaciones de reclasificación pueden estar más conectadas al lenguaje de la escuela (Mahoney & MacSwan, 2005a; MacSwan & Rolstad, 2006). Nuestras conclusiones tienen consecuencias para la evaluación lingüística en comunidades multilingües.

PALABRAS CLAVE: Evaluación lingüística, Estándares Comunes Estatales, bilingüismo, estudiantes aprendices del idioma inglés.

1. BILINGUAL LEARNERS AND THE PURPOSES OF LANGUAGE ASSESSMENT

US educational policy, first under No Child Left Behind (NCLB, 2001) and subsequently under the Common Core State Standards Initiative (CCSSI, 2010), introduced a narrow definition of language proficiency which validates the language variety of social elites to the exclusion of the language varieties of other socioeconomic groups. As such, while the official definition of language proficiency implicit in current federal and state policies may recognize traditional conceptions of bilingualism, it fails to recognize socioeconomically-marked language differences, or what Rolstad (2005) called *sociolinguistic status*. As a result, currently favo-

red language assessments are likely to misidentify bilingual or English-proficient children in school as having limited English language proficiency. Recognizing that language assessments for bilingual learners⁴ in US schools are used for the distinct purposes of initial identification and reclassification, we argue that tests used for initial identification be designed to assess language across sociolinguistic strata, while tests used for reclassification might be more tightly tied to school-based language (Mahoney & MacSwan, 2005; MacSwan & Rolstad, 2006). The US is not alone in managing the pressures of national education policies affecting minority students (Hornberger, 2009), and there is mounting interest in promoting assessment-driven instruction around the world (LMTE, 2013). The issues related to the Common Core State Standards (CCSS) addressed here pertain now to the US context, but may be part of policy debates internationally in the near future.

2. LANGUAGE PROFICIENCY IN NCLB AND THE COMMON CORE STATE STANDARDS

The creation of NCLB in 2001 brought important changes to US educational policy, in particular in relation to bilingual learners and language in school. As Menken (2009) indicates, NCLB «offers a striking instance of high-stakes educational testing functioning as de facto language policy» (p. 103) that has emphasized a shift towards English-only instruction since it requires that all students, including bilingual learners, take the same state academic content assessments in Reading/Language Arts, Math, and Science. Menken (2009) notes that «NCLB terminated Title VII, the Bilingual Education Act, which had been part of the Elementary and Secondary Act (ESEA) since 1968, and that the word *bilingual* has now been entirely expunged from the legislation» (Menken, 2009, p. 105; also see Crawford, 2004b, and Evans & Hornberger, 2005). Title III of NCLB, «English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act», focuses on bilingual learners and their language development. The first purpose of instruction listed by Title III of NCLB is to «ensure that children who are limited English proficient, including immigrant children and youth, attain English proficiency, develop high levels of academic attainment in English ...» (Title III, sec. 3102). Bilingual learners are characterized as «children who are limited English proficient», which not only positions students as members of a remedial group but also reinforces a deficit orientation towards bilingual learners (Wiley, 2013). In

⁴ We use the term bilingual learners to refer to school-age bilinguals for whom both languages may be fully proficient or one language may still be developing (English, for sequential bilinguals in the US context). We will use this term rather than *English Language Learners (ELLs)* or Limited English Proficient students (LEPs) except where context requires otherwise.

addition, as Crawford (2004b) highlights, the «English Language Learner» group itself is a problematic construct in NCLB's accountability system since it constitutes a highly diverse population in terms of «socioeconomic status, linguistic and cultural background, level of English proficiency, amount of prior education, and instructional program experience» (p. 3). These characteristics of bilingual learners are not specifically taken into account when NCLB holds all students in all schools accountable to the same standard.

Concerning the role of the student's first language, Title III of NCLB does not make any reference to other languages besides English. Even the term «limited English proficient» underscores the importance of the target language while concealing the student's first language background. There are no statements regarding the value of multilingualism or a role for the student's first language in the community or the school. Evans and Hornberger (2004) note that in NCLB the student's native language is not even recognized for its facilitative role in promoting English language development: «Indeed, it may be viewed as a crutch in subject area study that prevents children from making adequate progress toward English language proficiency» (p. 89). Worse, English language is viewed as the indispensable condition for students' academic achievement and Title III emphasizes the development of children's English language proficiency in conjunction with academic achievement. Not surprisingly, Evans and Hornberger (2004) conclude that NCLB reflects not only a language-as-problem orientation (Ruiz, 1984) but also a monolingual view of bilingual learners regarding the development of language and literacy skills.

The CCSS follow in the spirit of NCLB to create a national common set of academic standards. The National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center) and the Council of Chief State School Officers (CCSSO) coordinated the CCSS to develop K-12 standards for English Language Arts and Math that were released in 2010. The CCSS does not include separate English language development/proficiency standards for bilingual learners, although it expects bilingual learners to be held to the same levels of English Language Arts standards, with some acknowledgement of the different learning experiences of ELL students, like in the case of NCLB. (See TESOL International Association, 2013, for further discussion.)

It is important to note that the CCSS developers later recognized the importance of bilingual learners and their language needs in a brief addendum («Application of Common Core State Standards for English Language Learners») to the general guidelines. In contrast to Title III of NCLB, this document recognizes English Language Learners (ELLs) as a «heterogeneous group with differences in ethnic background, first language, socioeconomic status, quality of prior schooling, and

levels of English language proficiency» (CCSSI, 2010, p. 1). It also acknowledges that «ELLs bring with them many resources that enhance their education and can serve as resources for schools and society» (p. 1), including their first language, literacy knowledge and skills. Although the document notes the importance of students' first language in instruction, the emphasis on the acquisition of English remains, as in NCLB.

These policy developments led to increased interest in English language proficiency standards and corresponding assessments of language proficiency in the states. In addition, the CCSS developers released an *English language proficiency development* (ELPD) framework to assist states in revising their standards to bring them into conformity with the ELPD. Bailey and Butler (2003) assert that English language assessments need to «capture the necessary prerequisite language proficiency for mainstream classroom participation and for taking content-area assessments in English» (p. 1), which Bailey and Wolf (2012) note has become «a general consensus» in current policy contexts (p. 1).

The «general consensus» emerged at least in part because NCLB required each state adopt an English language proficiency test statewide, and that the test be aligned to the English language proficiency standards, which in turn must be aligned to the content areas (Kuriakose, 2011). In actual practice, then, federal law required that bilingual learners' language proficiency be assessed through the lens of school language, blurring content and language, whereas language assessments had previously been developed in connection with a theory of language proficiency (albeit poorly; see MacSwan, Rolstad & Glass, 2002; MacSwan & Rolstad, 2006; MacSwan & Mahoney, 2008).

3. LANGUAGE, CONTEXT, AND SCHOOLING

In the context of the CCSS and related ELPD framework, the construct of Academic Language Proficiency requires a careful and meaningful definition, especially if it is to be properly assessed in schools (Wiley & Rolstad, 2014). However, despite its significance and centrality in the current policy context, the construct itself remains extraordinarily elusive. As Wong Fillmore and Snow (2002) pointed out,

Although there is a lot of discussion about the need for all children to develop the English language skills required for academic learning and development, few people can identify exactly what those skills consist of or distinguish them from general Standard

English skills. To the extent that this matter is examined at all, observers have usually pointed to differences between written and spoken language (p. 27).

This observation is echoed in Snow and Uccelli (2009) and Uccelli and Meneses (this issue).

In order to evaluate or measure language in any group, we must first clearly understand what language is as a construct (Gee, 2014; MacSwan & Rolstad, 2010). Research on language acquisition has found cross-culturally that all typically developing children acquire the language of their respective speech communities, and do so effortlessly and without instruction (Pinker, 1994; Slobin & Bowerman, 1985). During the most active acquisition period in the preschool years, children learn approximately 10-12 new words per day, often on one exposure and in highly ambiguous circumstances (Gleitman & Landau, 1994), and acquire knowledge of elementary aspects of sentence structure for which they have no evidence at all (Lightfoot, 1982). Moreover, as Tager-Flusberg (1997) has pointed out in a review of the literature, «by the time children begin school, they have acquired most of the morphological and syntactic rules of their language» (p. 188) and possess a grammar essentially indistinguishable from adults. These facts and others have led researchers to believe that language acquisition is inwardly directed by innate principles of Universal Grammar (Chomsky, 1981; Berwick, Pietroski, Yankama, & Chomsky, 2011), or an internal «bioprogram», as Bickerton (1981) termed it.

Universal Grammar (UG) is presumed to be a biological endowment common to the human species, and unique in essential respects. It defines a narrowly delineated hypothesis space for the language learner, who uses primary linguistic data from the speech community to set options permitted by UG. Thus, UG begins in an initial state, S_0 , which successively approximates the language of the speech community through a series of intermediate states, $S_1 \dots S_n$, until it reaches a steady state, S_S , after which it appears to undergo only peripheral changes.

Of course, languages differ across communities of speakers, and across individuals as well (Fillmore, Kempler & Wang, 1979). Thus, when we identify a speech community as «speakers of English» or «speakers of Tyrolian German» we engage in an idealization, assuming homogeneity for the purpose of discussion, much in the way that natural scientists assume homogeneity of body organs and other objects of study. We might usefully think of «speakers of a language L» as those speakers whose languages are each sufficiently alike as to permit intelligible intercommunication in L. In doing so, however, we recognize that in actual fact speech communities have considerable internal variation, even to the level of individual speakers (*idiolects*), and that speakers may be members of multiple speech communities.

As Chomsky (1995) noted, a language is «a state of the language faculty [which] is some accidental product of varied experience ...» (p. 7). Formally, a particular language - such as English, German, or Swahili - is a set of expressions defined by a grammar, a psychological mechanism which maps sound to meaning and which is represented in the mind/brain of a speaker-hearer, and a vocabulary. The grammar of a particular language is a set of values over the range of variation permitted by UG once it has entered the steady (or «mature») state. In the context of first language (L1) acquisition, then, we take «language proficiency» to be a state of linguistic maturity in which a learner has acquired a grammar which is compatible with the language of the community of origin (MacSwan & Rolstad, 2010).

Literacy and other school subjects will no doubt make use of a child's language ability, but these seem substantially different in character. Humans acquire their first languages by instinct, upon exposure, the way birds acquire birdsong; but the learning of school subjects, such as literacy, physics and mathematics, does not follow a biologically endowed program (Chomsky, 1986; Gee, 2001; MacSwan & Rolstad, 2010). Academic achievement denotes a domain of knowledge that is specific to a particular human context - namely, the world of schooling. While all (typical-developing) children develop a vocabulary and a grammatical system, not all children will come to know specific facts about geography, history or physics.

In addition, a child's tacit understanding of the rules which govern language use is also sensitive to social and situational contexts, and the interpretation of particular linguistic expressions is tied to a language user's appreciation of relevance, coherence, and context (Sperber & Wilson, 1986). Language use has the effect of establishing a *who* and a *what*, a socially - situated person engaged in a particular kind of craft or activity, in Gee's (1999) terms - a teacher, doctor, member of a club or street gang, a regular at a local bar, or a student at school. Gee (1999) uses the term «social language» to denote the role of language in Discourse, the set of conventions that result in an expression of personal and social identity, and of relationships among interlocutors and participants. Thus, as we each make meaning out of language, we do far more than compute an interpretation deriving from the interaction of syntax and word meaning. We make use of context, a wealth of knowledge and theories about the world, and of a particular set of cultural models, practices, and beliefs.

Thus, *language* reflects a grammatical system which consists of the rules and principles which govern syntax (word order), morphology (word formation), and phonology (pronunciation), and which makes use of context to interface with principles of discourse, pragmatics, and semantic interpretation. Speakers and communities differ with regard to the particular form these rules and principles might take,

resulting in the formation of distinctive varieties and conventions on language use; but each community nonetheless has a language every bit as rich and complex as the next (Crystal, 1986; Newmeyer, 1986; Milroy & Milroy, 1999). With regard to second language acquisition among school-age children, we naturally expect to see a maturational process which proceeds on an independent timetable, with ongoing evidence of development in core linguistic systems. (See MacSwan & Pray, 2005, for further discussion.)

Central to these points about the nature of linguistic knowledge is the observation that languages vary within and across communities, and are likely to differ according to the context in which they were acquired. Some varieties have higher social prestige than others, but the prestige associated with a linguistic variety results from social and political forces which are altogether independent of the linguistic system itself. Linguistic prescriptivists made the error of assuming that the language variety of the formally educated presented certain cognitive advantages underlying the relative social and political success of the groups represented, an assumption which made its way into educational theories about the academic achievement of minorities in US schools (MacSwan & Rolstad, 2010; Wiley & Rolstad, 2014).

Gee (1986), Wiley (2005), and Wiley and Rolstad (2014) criticized the widespread view that a cognitive Great Divide separates literate and nonliterate people, and that the acquisition of literacy has powerful, positive effects on cognitive development. The notion of a Great Divide is further evident in early tensions surrounding efforts by structuralist linguists to document the «linguistic equality» of language varieties, which had serious consequences for sacred distinctions that kept privilege in the hands of the educated classes (Newmeyer, 1986). Clearly, any language can be a suitable vehicle for thought and learning, and any typical child who speaks a language already has all that is needed to achieve full cognitive development. Indeed, this basic idea explains the finding that children do better academically when taught bilingually (MacSwan & Rolstad, 2005, 2010; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005; Krashen, Rolstad & MacSwan, 2012).

A widely recognized early and influential perspective on Academic English derives from Cummins' (1979) distinction between *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) and *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). In important respects, the BICS/CALP distinction serves as the foundation of the CCSS focus on Academic English - not only for bilingual learners, but also for English-speaking children (TESOL International Association, 2013; Anstrom, DiCerbo, Butler, Katz, Millet, & Rivera, 2010). Cummins distinguished the two in developmental terms:

In monolingual contexts, the [BICS/CALP] distinction reflects the difference between the language proficiency acquired through interpersonal interaction by virtually all 6-year-old children and the proficiency developed through schooling and literacy which continues to expand throughout our lifetimes. For most children, the basic structure of their native language is in place by the age of 6 or so but their language continues to expand with respect to the range of vocabulary and grammatical constructions they can understand and use and the linguistic contexts within which they can function successfully (Cummins, 2000a, p. 63).

Similarly:

In short, the essential aspect of academic language proficiency is the ability to make complex meanings explicit in either oral or written modalities by means of language itself rather than by means of contextual or paralinguistic cues such as gestures and intonations (Cummins, 2000a, p. 59).

One sees a clear attribution of special linguistic status to the language of the educated classes. CALP is said to involve the ability to make meanings explicit by means of language itself rather than by means of gestures and intonations. Of course, there is no reason to believe, and no evidence to support, the presumption that academics are better at explaining their craft than the less-schooled are at explaining theirs, or that accompanying gestures are less useful to academics than to others. Imagine a typical professor of English, for instance, trying to talk in detail about farming, boatbuilding, or auto repair. Academics would typically lack knowledge of relevant vocabulary in these contexts - words which would be «low frequency» for them, but not for many others.

Cummins (2000b) also viewed BICS and CALP as different with regard to how much «knowledge of language» is involved in each:

Considerably less knowledge of language itself is usually required to function appropriately in interpersonal communicative situations than is required in academic situations. ... In comparison to *interpersonal conversation*, the *language of text* usually involves much more low frequency vocabulary, complex grammatical structures, and greater demands on memory, analysis, and other cognitive processes (p. 35-36, emphasis added).

One sees an important category error in Cummins' discussion of the differential attributes of BICS and CALP. CALP is defined as «the ability to make complex meanings explicit in either *oral* or *written* modalities», in contrast to BICS, in which meaning making is substantially aided «by means of contextual or paralinguistic cues such as gestures and intonations» (Cummins, 2000a, p. 59, emphasis added). Gestures are typically associated with oral communication rather than written language. In Cummins (2000b), written language seems to be identified with CALP and oral language with BICS, even though oral language can also have the features

of CALP. There are, of course, many non-academic varieties of writing which one could readily compare with academic abilities to determine whether they might differ with regard to «the ability to make meanings explicit», and one could similarly compare oral language in academic and professional contexts with oral language in other contexts to determine whether one variety is more dependent on gestures and paralinguistic cues than the other. Regrettably, no such empirical analysis is offered by proponents of the distinction.

Writing and speaking have well known distinctive characteristics in their own right; owing to the absence of phonological representation, writers rely on punctuation and word choice, while speakers have the advantage of using intonation, pitch, stress, and pauses to add texture to their message. Perhaps most importantly, speech is typically spontaneous and subject to non-linguistic interference (distraction, fatigue, forgetting), while writing is usually planned and edited, possibly over the course of a considerable timespan. Comparing the language of text in school contexts with oral language in out-of-school contexts clearly introduces considerable confusion into any effort to clarify the nature of Academic Language.

Others have sought to illuminate the characteristics of Academic English in more recent work, attempting to extend and differentiate their approach from Cummins' (1979) original BICS/CALP distinction. For instance, Chamot and O'Malley (1994) defined Academic English as «the language that is used by teachers and students for the purpose of acquiring new knowledge and skills ... imparting new information, describing abstract ideas, and developing students' conceptual understanding» (p. 40). Bailey and Huang (2011) characterize Chamot and O'Malley's (1994) definition as imprecise, noting that «it still does not provide sufficient specificity of exactly 'what' language is being used in school» (p. 350). Schleppegrell (2001), in contrast, defines Academic English as a special register that entails a specific «constellation of lexical and grammatical features» used in school contexts (p. 431). More concretely, Schleppegrell asserts that school-based language contains a high degree of structure, «realized through elaboration of noun phrases, sentence rather than prosodic segmentation, and clause-structuring strategies of nominalization and embedding» (p. 431). Schleppegrell is a systemic functionalist whose approach emphasizes the contextual attributes of language use, following Halliday (1961). Schleppegrell's discussion is therefore focused on academic language as a locus of language use. Even so, a limitation of Schleppegrell's definition is that it appears to be mainly based on written texts that circulate in school, such as pedagogical materials and student writing samples. The implication is that school-based genres are mostly written, while spoken genres characterize the language outside school, since «children's out-of-school experiences provide them with many more opportunities for interactional language use» (pp. 437-438). This assumption

overlooks the use of spoken language within school, and reduces language outside of school to oral interaction alone. The BICS/CALP distinction also seems to permeate Schlepppegrell's definition; school-based texts are characterized as «specific», «technical», and «dense», while spoken interaction is defined as «generic» and «sparse» (p. 438).

A common and uncontroversial theme in the academic English literature is the realization that academic English is associated with a particular context, namely, school, whereas out-of-school language is associated with other contexts. This is a simple observation, true by definition. However, a very controversial claim, either stated overtly or implied by omission, is that the language of school has special status and capacity, not shared by language used in most other contexts, such that it enables its speakers to thrive intellectually in ways which the language of other contexts could not (see MacSwan & Rolstad, 2005, 2010; Wiley, 2005; Gee, 2014; Rolstad, 2014; Wiley & Rolstad, 2014). We have discussed the latter supposition, and argued that it is unfounded, following from traditional language ideologies and confusion introduced by inappropriate comparisons of written and spoken language.

4. THE PURPOSES OF LANGUAGE ASSESSMENT

Since the passage of the Bilingual Education Act (1968) and *Lau v Nichols* (1974), schools have been required to determine whether newly enrolling children might need language-related assistance at school (Crawford, 2004a). In a survey of state practices, Mahoney and MacSwan (2005b) found that the majority of states (79 %) used a home language survey for this purpose, while others used teacher observations, parent referral, administrative recommendation, or referral from previous school. If the home language survey or other method indicates that a language other than English is used at home, then the newcomer's language is assessed for the purpose of *initial identification* as an English Language Learner. Later in a child's program of study, language is assessed as part of the *reclassification* process.

It is important to underscore these two distinct assessment purposes. Initial identification is intended to determine whether the child may have a *language barrier*, which might make participation in the classroom very difficult or impossible. There may be other difficulties the child faces, such as the effects of limited prior schooling or poverty; these are important factors, but they are distinct from language proficiency. With regard to initial identification, we are interested in knowing

whether a child has acquired English before coming to school; since the context of acquisition might not be school, we reasonably expect that the child's English may be colored by non-school contexts. Thus, assessment for initial identification should be guided by a theory of language structure and acquisition; it should look to assess language proficiency regardless of the context in which it was acquired.

Assessment for *reclassification* assumes very difficult language learning circumstances; in this case, the context of language acquisition is school. After entering a program of study specifically designed to teach children English along with school content, children are assessed to determine whether their English has developed to a level of proficiency permitting them to meaningfully participate in schooling - that is, whether they can use English alone to further develop their knowledge of school subject matter. Thus, assessment for reclassification should be guided by a theory of language structure and acquisition, and should target language as it is specifically used in school contexts; it should also include an assessment of English literacy.

Differentiation of assessment according to its specific purposes is consistent with Messick's (1994) influential work focused on the validity of the use of test scores, now codified in the AERA/APA/NCME Standards (2014). Messick (1989) articulated a unified concept of validity with multiple facets: «Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment» (Messick, 1989, p. 13). Hence, validity encompasses «... the interpretability, relevance, and utility of scores, the import or value implications of scores as a basis for action, and the functional worth of scores in terms of social consequences of their use» (Messick, 1989, p. 13).

Hence, language assessments which do not properly differentiate language assessment of bilingual learners for the distinct purposes of *initial identification* and *reclassification* are likely to result in erroneous interpretations of test scores and negative consequences for children. For instance, a «language test» constructed according to a set of school standards, intended as outcome measures of instruction, will likely wildly misidentify children as English Language Learners if used for the purpose of initial identification.

Correct identification and reclassification are important to achieve, and using a portfolio of multiple indicators is likely to assist in achieving greater accuracy (AERA/APA/NCME, 2014; Mahoney & MacSwan, 2005a). Incorrect initial identification means that a child who may need language assistance services will not receive them, or that one who does not need such services, but may have other needs, will be incorrectly identified. If we err in reclassification, it may mean that children

will stop receiving services prematurely; if we exit children too late, they may spend more time in ESL programs than is likely to be beneficial, as Callahan, Wilkinson and Muller (2010) warn.

5. SUMMARY

Language assessments for bilingual learners in US schools are used for the different purposes of initial identification and reclassification; however, under the influence of NCLB, CCSS, and the ELPD framework, language assessments have come to rely less on traditional language theory and much more on conformity to performance standards, which in turn were developed to promote what proponents call Academic English (that is, English used in schools). We have argued that tests used for the purpose of initial identification should be designed to assess language across sociolinguistic strata, as pre-NCLB language proficiency tests attempted to do, and should detect proficiency regardless of the context in which the language was acquired, while tests used for reclassification might be more tightly tied to school-based language.

REFERENCES CITED

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education [AERA/APA/NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J., & Rivera, C. (2010). *A Review of the literature on Academic English: Implications for K-12 English Language Learners*. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Bailey, A. & Wolf, M. (2012). The challenge of assessing language proficiency aligned to the Common Core State Standards and some possible solutions. Paper presented at the Understanding Language Conference at Stanford University, Stanford, California.
- Bailey, A., & Butler, F. (2003). An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Bailey, A., & Huang, B. (2011). Do current English language development/proficiency standards reflect the English needed for success in school? *Language Testing*, 28, 3, 343-365.
- Berwick, R., Pietroski, P., Yankama, B., & Chomsky, N. (2011). Poverty of the Stimulus Revisited. *Cognitive Science*, 1-36.
- Bickerton, D. (1981). *The roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma Press.
- Bilingual Education Act (1968). Pub. L. No. (90-247), 81 Stat. 816 (1968). Callahan, R. & Wilkinson, L. & Muller, C. (2010). Academic achievement and course taking among language minority youth in US schools: Effects of ESL placement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(10), 215-229.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Common Core State Standards Initiative [CCSSI]. (2010). *K-12 Common Core State Standards*. Retrieved from CCSSI Website: www.corestandards.org/the-standards.
- Crawford, J. (2004a). *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. 5th edition. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- Crawford, J. (2004b). No Child Left Behind: Misguided approach to school accountability for English language learners. Paper presented at the Forum on Ideas to Improve the NCLB Accountability Provisions for Students with Disabilities and English Language

- Learners. Washington, DC: Center on Education Policy & National Association for Bilingual Education.
- Crystal, D. (1986). The prescriptive tradition. In D. Crystal (Ed.), *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000a). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of conversational/academic language distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Evans, B., & Hornberger, N. (2005). «No Child Left Behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States». *Language Policy*, 4, 87-106.
- Fillmore, C., Kempler, & Wang, S. (1979). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.
- Gee, J. (1986). Toward a realistic theory of language acquisition. *Harvard Educational Review*, 56 (52-68), 1986 [Reprinted in Masahiko Minami & Bruce P. Kennedy, Eds., *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural Education*, Reprint Series No. 22, Cambridge, Mass: Harvard Educational Review, 1991, pp. 98-116]
- Gee, J. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, J. (2001). Progressivism, critique, and socially situated minds. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The fate of progressive language policies and practices*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Gee, J. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9-23.
- Gleitman, L., & Landau, B. (1994). *The acquisition of the lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17(3) 241-92.
- Hornberger, N. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(2), 1-18.
- Krashen, S., Rolstad, K. & MacSwan, J. (2012). Review of «Research summary and bibliography for Structured English Immersion programs» of the Arizona English Language Learners Task Force, pp. 107-119. In C. Faltis & B. Arias (eds.) *English Learners in Arizona*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kuriakose, A. (2011). *The factor structure of the English Language Development Assessment: A Confirmatory Factor Analysis*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Lau v. Nichols (1974). 414 U.S. 563, 94 S.Ct. 786 (1974).
- Lightfoot, D. (1982). *The language lottery: Toward a biology of grammars*. Cambridge: MIT Press.

- Learning Metrics Task Force [LMTF]. (2013). Toward universal learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force. Montreal and Washington, D C: UNESCO Institute for Statistics and Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- MacSwan, J. & Mahoney, K. (2008). Academic bias in language testing: A construct validity critique of the IPT I Oral Grades K-6 Spanish Second Edition. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 8(2), 85-100.
- MacSwan, J., & Pray, L. (2005). Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition of English among children in a bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 687-712.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2005). Modularity and the facilitation effect: Psychological mechanisms of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 27(2), 224-243.
- MacSwan, J., & Rolstad, K. (2006). How Language Proficiency Tests Mislead Us About Ability: Implications for English Language Learner Placement in Special Education. *Teachers College Record*, 108, 11, 2304-2328.
- MacSwan, J., & Rolstad, K. (2010). The role of language in theories of academic failure for linguistic minorities, pp. 173-193. In Petrovic, J. E. (Ed.). *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy*. Charlotte, N.C: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- MacSwan, J., Rolstad, K., & Glass, G. (2002). Do some school-age children have no language? Some problems of construct validity in the Pre-LAS Español. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 213-238.
- Mahoney, K. S., & MacSwan, J. (2005a). Re-examining identification and reclassification of English Language Learners: A critical discussion of select state practices. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 31-42.
- Mahoney, K. S., & MacSwan, J. (2005b). *Identification, Reclassification, and Assessment of English Learners: A Survey of State Policies*. A monograph of the Language Policy Research Unit. Tempe, AZ: Arizona State University. Available at [http://www.terpconnect.umd.edu/~macswan/Mahoney %20and %20MacSwan % 202005 %20monograph.pdf](http://www.terpconnect.umd.edu/~macswan/Mahoney%20and%20MacSwan%202005%20monograph.pdf)
- Menken, K. (2009). «No Child Left Behind and its effects on language policy». *Annual Review of Applied Linguistics* 29, 2009, pp. 103-117.
- Messick, S. (1989). Validity, pp. 13-103. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23, 13-23.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1999). *Authority in language: Investigating Standard English*. New York: Routledge.
- Newmeyer, F. (1986). *The politics of linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- No Child Left Behind [NCLB] (2001). *No Child Left Behind. Title III: Language instruction for limited English proficient and immigrant students*. 107th Congress, 1st Session,

- December 13, 2001. Washington, DC: George Washington University, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: W. Morrow.
- Rolstad, K. (2005). Two-way bilingual instruction of third language children: Immersion or submersion? In B. Hufeisen & R. Fouser (Eds.), *Introductory Readings in L3*, pp. 83-100. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rolstad, K. (2014). Rethinking language in school. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 1-8.
- Rolstad, K., Mahoney, K., Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19, 572-594.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8, 15-34.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12, 4, 431-459.
- Slobin, D., & Bowerman, M. (1985). *Crosslinguistic evidence for the language making capacity: What shapes children's grammar?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language, pp. 112-133. In Olson, D. R., & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tager-Flusberg, H. (1997). Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years. In J. Berko-Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 159-209). Boston: Allyn and Bacon.
- TESOL International Association. (2013). *Overview of the Common Core State Standards Initiatives for ELLs*. Alexandria, VA: Author.
- Wiley, T. (2005). *Literacy and Language Diversity in the United States*, Second Edition. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Wiley, T. (2013). A Brief History and Assessment of Language Rights in the United States, pp. 61-90. In J. W. Tollefson (Ed.). *Language Policies in Education: Critical Issues, Second Edition*. London: Routledge.
- Wiley, T., & Rolstad, K. (2014). The Common Core State Standards and the Great Divide. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 38-55.
- Wong Fillmore, L. and Snow, C. (2002). *What teachers need to know about language*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.



LUIS E. POZA¹

University of Colorado (Denver) - luis.poza@ucdenver.edu

Artículo recibido: 11/07/YYYY - aceptado: 21/10/2014

MECANISMOS DE EXCLUSIÓN: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y AMBIGÜEDADES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LENGUAJE ACADÉMICO²

RESUMEN:

El concepto de *lenguaje académico* ocupa posición central en la evaluación y clasificación de estudiantes hispanohablantes bilingües en la educación estadounidense a pesar de numerosas críticas sobre la ambigüedad e inconsistencia en sus definiciones (ej., Flores, 2013; Gee, 2008; Solomon & Rhodes, 1995; Snow & Uccelli, 2009; Valdés, 2004). Informado por conceptualizaciones contemporáneas del bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua, este ensayo teórico propone deshacer la noción que la adquisición de registros académicos es comparable al aprendizaje de otro idioma. El ensayo comienza con una revisión crítica de tres documentos influyentes en la política educativa estadounidense con respecto a la evaluación y docencia para estudiantes clasificados como aprendices de inglés (AI, *English Language Learners*, ELL) y procede a una discusión de estas críticas según el concepto de diglosia (Ferguson 1959; 1991; Fishman, 1967; Hudson, 1994; 2002) para problematizar ideologías implícitas de la normatividad nativo-hablante y sus consecuencias pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje académico, bilingüismo, adquisición de segundas lenguas, diglosia.

¹ Profesor asistente de Educación para Alumnos Lingüística y Culturalmente Diversos en la Universidad de Colorado Denver. Previamente, enseñó tercer grado en un programa bilingüe en East Palo Alto, CA y ciencias a nivel K-2 en la ciudad de Nueva York. Completó su doctorado en el programa de Raza, Inigualdad y Lenguaje en Educación en la Universidad de Stanford. Una publicación reciente es Poza, L.; Brooks, M.; Valdés, G.; (2014) «Entre Familia: Immigrant Parents' Strategies for Involvement in Children's Schooling»; *The School Community Journal*; 24(1) 119-148.

² Este artículo también cuenta con valiosos aportes de Guadalupe Valdés de Stanford University y de los revisores, María Brisk y Patrick Proctor de Boston College.

ABSTRACT:

The concept of *academic language* is central in the evaluation and classification of Spanish-speaking bilingual students in American schools despite critiques of ambiguity and inconsistency in its definitions (see, for example, Flores, 2013; Gee, 2008; Solomon & Rhodes, 1995; Snow & Uccelli, 2009; Valdés, 2004). Informed by contemporary conceptualizations of bilingualism and second language acquisition, this theoretical essay aims to challenge the notion that the acquisition of academic registers is comparable to the learning of a new language. The essay begins with a critical review of three important policy-informing documents pertaining to the evaluation and teaching of English Language Learners (ELL) and follows with a discussion of these critiques through the lens of early literature on diglossia (Ferguson, 1959; 1991; Fishman, 1967; Hudson, 1994; 2002) to problematize implicit ideologies of the native-speaker norm and its pedagogical consequences.

KEYWORDS: Academic language, Bilingualism, Second language acquisition, Diglossia.

La implementación de los estándares estatales de núcleo común (EENC, *Common Core State Standards*, o CCSS) en los Estados Unidos y el crecimiento en la proporción de estudiantes aprendices de inglés (AI) en las escuelas (*English Language Learners*, o ELL) han traído notable atención a los requisitos lingüísticos de las materias y rutinas escolares. A su vez, este énfasis en el lenguaje académico ha llevado a debate sobre qué exactamente constituye el lenguaje académico y cómo apoyar su desarrollo. En esta obra teórica, planteo que las perspectivas contemporáneas sobre el bilingüismo y la adquisición de segundos idiomas que se centran en los elementos socioculturales del lenguaje pueden informar los presentes debates sobre el lenguaje académico y las mejores formas de fomentar el éxito de estudiantes bilingües y multilingües en escuelas estadounidenses. Concluyo que las pedagogías que tratan al lenguaje académico como dos variedades de lengua diferentes y no como un continuo erran en sus fundaciones e ignoran elementos ideológicos que se interponen para estudiantes aprendices de inglés. En muchos casos, estudiantes terminan aislados en contextos de instrucción explícita de los supuestos componentes del lenguaje académico sin oportunidades para uso auténtico de tal lenguaje.

1. EL LENGUAJE ACADÉMICO: CONSTRUCCIONES Y CONSECUENCIAS EN POLÍTICA EDUCATIVA ESTADOUNIDENSE

La centralidad del concepto de lenguaje académico en las trayectorias académicas de estudiantes bilingües hispanohablantes se demuestra en documentos de política educativa a nivel federal y estatal. Esta sección considera tres documentos

políticos, dos a nivel estatal y uno a nivel federal, que tienen que ver con la evaluación, clasificación y enseñanza de estudiantes clasificados AI. Primero, se considera la categoría de aprendiz de inglés de largo plazo (AILP, *Long Term English Learner* o *LTEL*) creada en California y Nueva York que distingue entre estudiantes inmigrantes recientes y aquellos con más tiempo en escuelas estadounidenses que sin embargo no han progresado adecuadamente en sus calificaciones o adquisición del inglés. La creciente proporción de estudiantes clasificados como aprendices del inglés que ha nacido en los EE.UU. o al menos asistido muchos años en escuelas estadounidenses ha revigorizado discusiones sobre las distinciones entre registros vernáculos y académicos del inglés, ejemplificado en los documentos que hacen oficial el estatus AILP en estos estados. Aunque ambos documentos tratan con la clasificación AILP, los uso como ejemplo de la centralidad del lenguaje académico en la evaluación, instrucción y clasificación de estudiantes AI.

Además de ser muy influyentes en la cultura y economía estadounidense de por sí, California y Nueva York cuentan con algunas de las mayores poblaciones de estudiantes aprendices de inglés en la nación. Por lo tanto, la creación de esta categoría y su subsecuente impacto en las discusiones del lenguaje académico son de grave importancia ya que presentan distinción clara entre los registros sociales y académicos de lenguaje. En ambos casos, los estudiantes categorizados como AILP se describen, citando entre otras características, el poseer extensa habilidad en el inglés oral y social y severas limitaciones en su inglés académico, una caracterización frecuente para este grupo de estudiantes, como observan Valdés, Poza & Brooks (en prensa).

El estado de California creó la categoría de AILP en 2012 para captar a los estudiantes en los grados 6-12 que han estado ingresados en escuelas americanas por seis años o más, permanecido al mismo nivel de desarrollo de inglés por dos años consecutivos y/o reprobado exámenes estatales en las áreas de artes del lenguaje en inglés por años consecutivos en este plazo. Empiezo por analizar el reporte independiente que llevó a la creación de la categoría, «Reparable Harm: Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners» (Olsen, 2010), el cual estima que casi 60 % de los aprendices de inglés en escuelas secundarias en California son parte de la categoría de aprendices de largo plazo, los cuales caracteriza como recipientes de educación inconsistente y con poco desarrollo de su lenguaje académico en inglés y en su primer idioma (L1).

Para cuando los aprendices de inglés llegan a la secundaria, hay ciertas características que describen su perfil general. Estos estudiantes tienen dificultades académicas. Tienen retos particulares en cuanto al lenguaje, que incluyen alto funcionamiento del lenguaje social, lenguaje académico débil y fallas notables en la lectura y escritura. La mayoría de aprendices de inglés de largo plazo están 'atascados' a niveles intermediarios o peor en su

proficiencia en inglés sin adquirir el lenguaje académico para ser reclasificados. (Olsen, 2010, p. 2, traducción mía).

Esta caracterización claramente destaca al lenguaje académico en distinción al lenguaje social y a niveles ‘intermediarios’ de lenguaje (el estado de California cuenta con cinco niveles del desarrollo de inglés). Esta distinción es aún más clara en las recomendaciones pedagógicas y programáticas que el reporte sugiere para mejorar la situación de estudiantes clasificados como AILP. El reporte recomienda instrucción en el primer idioma de los estudiantes y altas expectativas para el rendimiento de los estudiantes incluyendo acceso a todo contenido académico a pesar de sus necesidades lingüísticas. A su vez, recomienda enseñanza específica y directa en estrategias para aumentar el vocabulario y la comprensión de lectura, con atención específica al lenguaje académico, «Aprendices de inglés de largo plazo necesitan instrucción explícita en usos académicos de inglés, con un enfoque en la comprensión, el desarrollo de vocabulario y estructuras gramáticas avanzadas necesarias para comprender y producir lenguaje académico.» (Olsen, 2010, p. 34-35, traducción mía)

El reporte también recomienda que por lo menos parte de esta instrucción específica sobre el lenguaje académico tome lugar en clases especializadas, llamadas *Academic Language Development* (desarrollo de lenguaje académico), en las cuales se enfoca en «desarrollo de lenguaje oral, desarrollo explícito de lectoescritura, instrucción en los usos académicos de inglés, escritura de alta calidad, lectura extensa de textos relevantes y un énfasis en lenguaje académico y vocabulario complejo.» (Olsen, 2010, p. 33, traducción mía). Tales recomendaciones presentan al lenguaje académico en clara distinción al lenguaje social u otros registros del lenguaje que estudiantes clasificados como AILP han usado en el transcurso de su educación. Mientras que el reporte sobre estudiantes AILP en Nueva York ofrece un esquema basado más en un continuo de lenguaje que una dicotomía, aún mantiene clara distancia entre registros sociales y académicos.

El Departamento de Educación en la ciudad de Nueva York (NYDOE, 2013) creó la categoría de AILP para describir a estudiantes que reciben servicios especiales de aprendizaje del inglés por un tiempo que excede seis años, y reporta que en el año escolar de 2011-2012 esta categoría representaba al 12 % de los estudiantes en la ciudad. Mientras que el reporte para Nueva York, el esquema de CUNY-NYSIEB para la educación de estudiantes AILP, menciona explícitamente que todo lenguaje existe en un continuo y critica el término *AILP* por devaluar las habilidades bilingües de estos estudiantes, aún describe al desarrollo lingüístico y a los estudiantes clasificados como AILP en forma dicotómica, «Los estudiantes categorizados como AILP típicamente tienen buen lenguaje oral cuando el lenguaje se usa para propósitos sociales pero están por debajo de nivel de grado en su lenguaje académico y su

lectoescritura, ambos en el inglés y su idioma nativo.» (Ascenzi-Moreno, Kleyn & Menken, 2013, p. 1, traducción mía)

Estas distinciones se refuerzan con las recomendaciones pedagógicas que sugiere el reporte. Al igual que Olsen (2010), el documento de CUNY-NYSIEB recomienda el establecimiento de clases específicas para estudiantes clasificados como AILP. El reporte propone que este bloque del currículo incluya instrucción en inglés como segundo idioma, artes del lenguaje en inglés y artes del lenguaje en el primer idioma de los estudiantes, notando que esta combinación permite el desarrollo de lenguaje académico en ambos idiomas,

Clases de artes del lenguaje nativo [ALN] enfocan en desarrollar una fundación sólida en el lenguaje académico y la lectoescritura en el primer idioma con un currículo parecido a aquel de artes del lenguaje en inglés [ALI] y enseñando las mismas destrezas generales. En este modelo las clases de ALN y ALI apoyan el desarrollo del lenguaje de los estudiantes por medio de coordinación en la enseñanza de destrezas y estrategias. Pedagogías translingüísticas³ deben emplearse para apoyar el desarrollo del lenguaje académico y las habilidades de lectoescritura... (Ascenzi-Moreno, Kleyn & Menken, 2013, p. 6, traducción mía)

Mientras que la inclusión de instrucción en el primer lenguaje capta que los estudiantes cuentan con un repertorio mayor que lo que hayan desarrollado en inglés, las sugerencias pedagógicas preservan la distinción marcada del lenguaje académico. Notan, por ejemplo, que «clases de lenguaje extranjero no son adecuadas para estudiantes AILP, quienes cuentan con fuertes habilidades en su primer idioma, particularmente si éste se usa oralmente para propósitos sociales. Es muy importante que estudiantes clasificados como AILP reciban instrucción explícita sobre el lenguaje académico y la lectoescritura,» (p. 6, traducción mía) y que «Es esencial que las maneras en cuales los estudiantes usan su primer idioma no deben ser marginalizadas y ‘corregidas’ en estas clases, sino apoyadas y extendidas mientras los estudiantes adquieren lenguaje académico y destrezas de lectoescritura en su primer idioma. (p. 7, traducción mía) El reporte recomienda que todas lecciones deben tener objetivos de lenguaje, los cuales deben enfocar en las maneras en cuáles el lenguaje se usa para cada materia particular en cuanto al lenguaje oral y escrito para el contenido de estudio. Finalmente, el reporte recomienda que maestros ayuden a estudiantes desarrollar conocimiento metalingüístico para reconocer «su propio uso de lenguaje y como alternar entre distintas va-

³ Pedagogías translingüísticas vienen del tema de *translanguaging*, el cual se refiere a las prácticas lingüísticas de individuos bilingües que no conforman a las normas monolingües. Incluyen el uso intercambiable de texto, lenguaje oral y medios semióticos en dos o más idiomas en forma entendible y compartida entre miembros de una comunidad bilingüe. Para mayor detalle, refiérase a García y Wei, 2013.

riedades, incluyendo el lenguaje académico valorado en las escuelas, el lenguaje usado con amigos, prácticas de lenguaje caseras, etc.» (p. 10, traducción mía) Claramente, aunque el reporte menciona la idea de un continuo del lenguaje y del desarrollo de lenguaje académico, trata a la variación en registros como alternaciones marcadas y definidas por dominios espaciales y sociales (es decir, por los sitios en cuales se usa el lenguaje y los interlocutores). Esta misma dicotomía entre lenguaje académico y lenguaje social también se destaca en documentos de política federal y con respecto a todos estudiantes AI, no sólo aquellos clasificados AILP.

Como ejemplo de construcciones de lenguaje académico en la educación de todos estudiantes AI podemos considerar el esquema para el desarrollo de proficiencia en inglés correspondiente a los nuevos estándares (titulado *Framework for English Language Proficiency Development Standards corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards* [Council of Chief State School Officers, 2012]). Este documento indica que su propósito principal es reconocer y destacar las específicas prácticas lingüísticas que estudiantes AI deben amaestrar para ser exitosos según los requisitos de los nuevos estándares. Al igual que el reporte de CUNY-NYSIEB, este esquema comunica la importancia de reconocer los recursos lingüísticos de estudiantes en su primer idioma y de apoyar la transferencia de sus destrezas en lectoescritura y practicas discursivas de un idioma a otro. Además, se dispone específicamente a deshacer «dicotomías tradicionales entre lenguaje social y académico.» (CCSO, 2012, p. 31, traducción mía)

Lo que resulta de estos esfuerzos es una informativa serie de tablas que segmentan el lenguaje escolar entre las funciones productivas y receptivas de maestros/as y aquellas de los estudiantes, a la vez distinguiendo modalidad y registro como rasgos principales distintivos de lenguaje escolar. Las tablas ofrecen importantes distinciones entre las funciones del lenguaje y los contextos de su uso. Además, reconocen distinciones entre registros coloquiales y escolares, al igual que lenguaje y terminología específicos a una disciplina y prácticas discursivas correspondientes a disciplinas particulares. De tal vez mayor importancia, el esquema de CCSO explica que,

Hasta en los años tempranos de educación, los estudiantes se socializan a formas de lenguaje y conocimiento particulares a varias materias (matemáticas, ciencias, artes del lenguaje). Al mismo tiempo, debe notarse que éstas se relacionan a disciplinas en contexto *del salón de clase*, y no la disciplina en sí. (CCSO, 2012, p. 31, traducción mía, énfasis en original)

Este reconocimiento es de grave importancia para nuestro entendimiento del lenguaje académico y su adquisición, ya que nos empieza a distanciar de un entendimiento de registros uniformes y distintos y hacia un continuo sumamente dependiente de contextos locales y prácticas discursivas.

Aunque estos tres documentos tratan con distintos estudiantes (estudiantes AILP en distintos estados o estudiantes AI de todas edades y niveles de proficiencia a nivel nacional), todos enfatizan dimensiones de lenguaje académico como requisito central para el éxito de estudiantes clasificados AI. Sin embargo, los documentos difieren en sus recomendaciones pedagógicas, y esto se debe las respectivas construcciones de lenguaje académico en cada uno. Los dos reportes iniciales establecen una dicotomía mucho más estricta y por lo tanto sugieren instrucción explícita y clases especializadas con el desarrollo de lenguaje académico como primera prioridad en conjunto con la materia académica. El tercer reporte, mientras tanto, presenta al lenguaje académico como una construcción sumamente contextualizada en las prácticas lingüísticas y discursivas específicas de salones de clases y por lo tanto sugieren la creación de currículo que toma estas particularidades en cuenta.

2. CONCEPTUALIZACIONES DEL LENGUAJE ACADÉMICO Y PEDAGOGÍAS DE DIGLOSI

Tales tensiones entre conceptualizaciones del lenguaje académico dicotómicas y aquellas que lo ven en términos de un continuo de lenguaje y práctica social se reiteran en la literatura académica. Anstrom y sus colegas (2010) ofrecen un repaso diligente de la literatura sobre el lenguaje académico y hallan que la mayoría de las discusiones trata de esfuerzos taxonómicos y descriptivos por captar elementos fijos que distinguen éste del lenguaje cotidiano que usan los estudiantes. Zwiers (2005) plantea que el inglés académico es, en efecto, un tercer idioma para los aprendices de inglés, ya que el segundo es el inglés social que se usa en los pasillos de la escuela, en la comunidad y en los medios comunicativos. Esta posición reitera los hallazgos de trabajo anterior que propone que el lenguaje de las materias escolares se distingue dramáticamente del lenguaje de las esferas sociales, comunitarias y hogareñas de los estudiantes aprendices de inglés (Cummins, 1981; Scarcella, 2003; Goldenberg, 2008, entre otros). Entre la posición central del inglés académico en las discusiones del rendimiento escolar y estos discursos que tan rígidamente separan el lenguaje académico y el lenguaje social, no es sorprendente que las resultantes pedagogías se basen en una idea que sugiere el concepto de diglosia de Ferguson (1959, 1991) (dos variedades o registros de lengua mutuamente exclusivos) e intenten enseñar el lenguaje académico en forma explícita como materia en sí.

Las definiciones del lenguaje académico que se prestan a esta noción de diglosia enfatizan las diferencias en el vocabulario y sintaxis entre el vernáculo de la vida cotidiana y los registros de ámbitos escolares. Importantemente, varios estudiosos sugieren que parte de la distinción es que el lenguaje social cuenta con mucha más información contextual para enriquecer la comunicación mientras que el lengua-

je escolar depende de vocabulario y gramática más complicada y abstracta para comunicar el mensaje en forma menos dependiente de contextos rodeantes, una distinción que se ha ofrecido en varias incarnaciones a través de las décadas (por ejemplo, Bernstein, 1964; Cummins, 1981). Zwiers (2005) por ejemplo, define el lenguaje académico como una colección de palabras y frases que describe contenido y procesos en materias escolásticas, expresan pensamiento complejo y conceptos abstractos y crean unión entre la expresión oral y escrita. Scarcella (2003) ofrece un esquema para el inglés académico que considera cinco dimensiones simultáneas, con tremenda importancia a las facetas fonológicas, léxicas y gramaticales (además de conocimiento sociolingüístico y discursivo, conocimiento de fondo en cuanto al vocabulario y las estructuras de registros escolares, y aspectos psicológicos como la motivación) usando principalmente la lectoescritura como modelo. Scarcella (2003) nota la presencia e importancia de elementos particulares en textos académicos, notablemente cláusulas paralelas y complejas, estructuras pasivas, ergativas y condicionales, al igual que auxiliares modales. Aunque el esquema de Scarcella reconoce que los registros de cada disciplina evolucionan a través del tiempo, enfatiza que la enseñanza de estos aspectos estructurales del lenguaje es la mejor garantía de éxito académico y socioeconómico en la sociedad estadounidense (p. 3). En un artículo subsecuente, Scarcella (2008) añade especificidad a este esquema refinando las distinciones dentro del lenguaje académico. Además de notar que cierto vocabulario y ciertas estructuras gramáticas pueden servir para la comunicación general, técnica (es decir, específica a una materia) o académica (usada en varios campos escolares) (2003), Scarcella clasifica a estos tipos de lenguaje como *conocimiento fundamental del inglés* (para el inglés que se usa dentro y fuera de la escuela), *lenguaje académico esencial* (fundamentos del lenguaje que trasladen contextos escolares) y *lenguaje para navegar la escuela* (elementos gramaticales y discursivos que marcan interacciones entre estudiantes y maestros). Similarmente, Bailey y Heritage (2008) distinguen entre *lenguaje para navegar la escuela* y *lenguaje del contenido curricular* en su definición del lenguaje académico. Tales categorizaciones, aunque reconocen variación en la función y dimensión escolar, aún presentan al lenguaje académico en clara distinción e implícita elevación sobre los vernáculos cotidianos, requiriendo enseñanza explícita.

Bajo estas distinciones, tendría sentido la enseñanza del lenguaje académico como segundo idioma (dependiendo, claro, de cómo se define enseñar una segunda lengua), y varios han propuesto pedagogías que se disponen precisamente a traer la atención de estudiantes a estas facetas del lenguaje académico en textos, discusiones y presentaciones orales para resaltar sus formas y funciones según el esquema de la lingüística sistémica funcionalista (Goldenberg, 2008; Halliday, 1994; Schleppegrell, Achuga & Oteiza, 2004; Schleppegrell, 2012). La ventaja de tal enfoque es la

potencial de establecer criterios claros y repetibles para convenciones del lenguaje en disciplinas y situaciones académicas (por ejemplo, en libros de texto científicos o presentaciones orales de reseñas literarias) y exponer a los estudiantes a estas convenciones. Sin embargo, esta perspectiva enfatiza el lenguaje y las prácticas discursivas en sí sin necesariamente plantear teoría de cómo se pueden amaestrar estas prácticas lingüísticas (Snow & Uccelli, 2009). Esta limitación excluye aportes valiosos de nuevas teorías socioculturales en cuanto a la adquisición de segundas lenguas, los cuales sugieren que aprendices requieren práctica auténtica en una comunidad lingüística para ser socializados a registros particulares.

3. CRÍTICAS Y LIMITACIONES DE CONCEPTUALIZACIONES DEL LENGUAJE ACADÉMICO COMO INSTANCIA DE DIGLOSI

Varias críticas se han presentado en cuanto a la conceptualización del lenguaje académico, especialmente cuando sus definiciones se limitan a vocabulario y gramática en aislamiento. La primera crítica tiene que ver con la falta de una definición clara y singular de qué exactamente constituye el lenguaje académico. Valdés (2004) compara lo que parece entenderse por lenguaje académico en los discursos de comunidades profesionales en la educación de alumnos angloparlantes, en la enseñanza de inglés como segundo idioma a nivel universitario (*TESOL*), en la enseñanza de inglés como segundo idioma en la educación primaria y secundaria (*ESL*) y en la educación bilingüe. Su análisis muestra que los criterios de evaluación y los asumidos componentes del lenguaje académico varían según la comunidad profesional en cual se inquiera.

Similarmente, Solomon y Rhodes (1995) demuestran que los elementos constituyentes de lo que se considera lenguaje académico también dependen en las actividades particulares y contextos específicos escolares. Bunch (2006) demuestra como estudiantes en una clase de 7º grado usan lenguaje informal para discutir ideas (*lenguaje de ideas*) pertinentes a su aprendizaje y registros más formales para presentar sus resultados (*lenguaje de exposición*) a sus compañeros y a la maestra, con la implicación de que ambos forman parte del lenguaje académico por medio de cual los estudiantes adquieren y refinan su conocimiento de materia. Snow y Uccelli (2009), por su parte, componen un inventario de los elementos del lenguaje académico y ofrecen una pedagogía que comienza con el modelo sistemático-funcional. Sin embargo, su propuesta enfatiza un lente pragmático de tres dimensiones en el cual la atención de los estudiantes se trae al modo en cual el lenguaje representa al usuario y su audiencia, cómo el lenguaje representa el mensaje y el discurso organizador que provee el contexto de fondo, y por medio de este enfoque la esperanza es

darle mejor entendimiento a los estudiantes de por qué las variedades lingüísticas sirven sus contextos respectivos.

Añadiendo a críticas sobre la idea particular de que el lenguaje académico depende de habilidades comunicativas menos dependientes en sus contextos físicos rodeantes, Aukerman (2007), Flores (2013), Gee (2014) y Wiley y Rolstad (2014) argumentan que todo lenguaje está inevitablemente inmerso en contextos específicos y que la negación de los contextos del lenguaje escolar refleja las relaciones de poder que normalizan ciertos modos comunicativos y desprecian a otros. En las palabras de Flores (2013), el supuesto lenguaje decontextualizado es mejor descrito como lenguaje incrustado en el contexto de las prácticas de la burguesía estadounidense, y sirve como mecanismo de exclusión de grupos minoritarios. Aukerman (2007), notando que es por medio de participación sustantiva que los estudiantes desarrollan el lenguaje que necesitan para cumplir varios propósitos, ofrece estrategias pedagógicas que permiten que los estudiantes aprendices de inglés recontextualicen sus recursos lingüísticos y conocimiento previo a propósitos escolares en forma que éstos apoyen el desarrollo del lenguaje más especializado que desean los maestros por medio de incorporarlo a contextos familiares. Gee (2014), en forma parecida, propone que las mismas habilidades que permiten la adquisición del vernáculo cotidiano se pueden apropiar para desarrollar los lenguajes sociales, los registros especializados, de la escuela. Para Gee (2014), es por medio de experiencia encarnada y la exposición repetida a patrones de interacción académicas que los estudiantes adquieren los significados de palabras y frases al igual que las estructuras gramáticas y prácticas discursivas que constituyen el lenguaje académico. Por lo tanto, la adquisición del lenguaje académico no depende solamente ni principalmente de la enseñanza directa de elementos lingüísticos sino en la práctica en las formas enraizadas en los existentes repertorios comunicativos de los estudiantes.

Estas críticas nos llevan a considerar la literatura original sobre diglosia para inquirir si el lenguaje académico en verdad constituye una variedad diglósica y si este entendimiento sirve como base pedagógica. La teoría de diglosia (Ferguson, 1959; 1991; Hudson, 1994; 2002) distingue situaciones diglósicas del lenguaje en la sociedad de la simple presencia de una variedad de registros. La diglosia se entiende mejor a base de usos del lenguaje en vez de por sus usuarios, y la división entre los usos de las variedades de alto prestigio y bajo prestigio (H y L, en las clasificaciones originales de Ferguson [1959]) no coincide con una división en las oportunidades de adquirir ambas variedades (Ferguson, 1991). Es decir, la diglosia se caracteriza por prácticas lingüísticas de usuarios que eligen entre variedades adquiridas a base de experiencia en dominios mutuamente exclusivos para comunicar según manden las funciones y los dominios en cual usan el lenguaje. En cambio, la variedad en

registros varía menos con respecto a dominio y más en respuesta a particularidades de cada interacción, especialmente características de los interlocutores y los temas en la discusión (Rickford & McNair-Knox, 1994).

Es decir, la diglosia se define por la existencia de un vernáculo que se adquiere en la comunicación e interacción diaria dentro de una comunidad y la existencia de variedades presitigiosas adquiridas por medio de participación en los círculos específicos en cuales tal variedad se emplea, por ejemplo ciertos oficios o servicios religiosos. Además, como explica Hudson (1994) en su consideración de la variedad de registros en situaciones diglósicas, las situaciones formales en cuales el registro alto se emplea no se caracterizan por menos apoyos contextuales, sino por estricta co-ocurrencia de restricciones en variables del comportamiento y el repertorio lingüístico basadas en las identidades posicionales de interlocutores. Tal posición es crítica en la consideración de pedagogías para aprendices del inglés pues nos deshace de la ilusión que el lenguaje académico es uno fijo y predecible, cuyos elementos se restringen a las materias escolares, aunque ésta es la misma fundación en propuestas por clases separadas e instrucción explícita de los componentes del lenguaje académico.

4. NUEVAS PERSPECTIVAS EN UNA ÉPOCA DE MIGRACIÓN GLOBAL

Además de estas limitaciones en los intentos de definir y delinear los elementos fijos del lenguaje académico, dos perspectivas epistemológicas sobre el lenguaje sirven como crítica de las conceptualizaciones populares. La primera posiciona al lenguaje y a la lectoescritura como prácticas sociales y considera el desarrollo de ambos por un lente sociocultural, y es una crítica que se ha ofrecido en varias instancias anteriores (Frawley y Lantolf, 1985; Garrett y Bécquedano-López, 2002; Flores, 2013; Gee, 1991; Lantolf, 2011; New London Group, 1996; Ortega, 2014; Rymes, 2010) Por lo tanto, la adquisición de un segundo idioma y de cualquier variedad de lenguaje depende de la socialización que recibe el aprendiz a la variedad por medio de comunicaciones auténticas que cumplen funciones y satisfacen necesidades de los usuarios del lenguaje. En el contexto de lenguaje académico, esta posición argumenta que no sólo se necesita traer atención a los elementos lingüísticos de textos y lenguaje oral especializado, sino que los estudiantes deben tener oportunidades extensas para comunicar e interactuar en los patrones que involucren estos registros. Como fundamento para esta práctica, los estudiantes necesitan acceso a sus existentes repertorios comunicativos para desarrollar conocimiento de fondo y asimilar nuevos conceptos. Esta teoría sociocultural sobre el aprendizaje de idiomas lleva varias décadas en existencia (aunque su implementación ha sido

parcial, como mejor), pero además sirve de fundación para otra conceptualización más contemporánea.

La segunda, y más novedosa, crítica proviene de perspectivas postestructuralistas sobre el lenguaje. Estas perspectivas posicionan el lenguaje como construcción social emergente de patrones de interacción entre miembros de comunidades comunicativas y por lo tanto reconocen su naturaleza dinámica y volátil, sujeta a influencias contextuales. Como consecuencia, nociones de cualquier lenguaje como entidad fija y con componentes universalmente reconocidos, por ejemplo los rasgos gramáticos del supuesto inglés académico, son cuestionables. Estas ideas del lenguaje como suma finita de partes componentes tiene sus raíces en el nacionalismo e impulsos de gobernabilidad (Blommaert, 2006; Flores, 2013; Makoni y Pennycook, 2007). Por lo tanto, conlleva jerarquía en sus clasificaciones de lenguaje «puro,» o «apropiadas,» la cual se manifiesta en la educación con la marginalización de usuarios de las variedades «inapropiadas.» Según esta misma perspectiva las nociones del hablante nativo de un idioma y expectativas de proficiencia en un segundo idioma basadas en este ideal también desvanecen ante el reconocimiento de los procesos sociales que inculcan patrones comunicativos (Cook, 1999). Por lo tanto, aquellos que proponen estas perspectivas ofrecen que la adquisición de segundos idiomas o de variedades particulares requieren participación auténtica comunicativa y cierta socialización, y notan que los componentes y patrones en cualquier idioma o variedad cambian según las condiciones y contextos en cuales se usa el lenguaje (de Bot, Lowie y Verspoor, 2007; Larsen-Freeman, 2011; Valdés, Poza & Brooks, en prensa [b]). En breve, aunque la instrucción explícita de los supuestos componentes del lenguaje académico ayuda exponer a estudiantes a elementos de variedad en el lenguaje, no los expone a usos auténticos, para los cuales necesitan interacciones con otros alumnos que ya cuentan con estas herramientas lingüísticas, al igual que esquemas de evaluación que reconocen como estas herramientas evolucionan a través de tiempo e interacción.

5. LENGUAJE ACADÉMICO VISTO POR LENTE SOCIOCULTURAL Y POSTESTRUCTURALISTA

Desde el punto de vista de estas nuevas conceptualizaciones del lenguaje, la situación del lenguaje académico parece tener menos similaridad a situaciones diglósicas y más que ver con las relaciones de poder y los patrones de interacción en las escuelas ya que un continuo de lenguaje es reducido a una dicotomía que menosprecia los recursos comunicativos de grupos marginalizados. Gee (2014), por ejemplo, emprende un análisis de enunciados posibles en el supuesto lenguaje académico, los

cuales adhieren a las convenciones típicas del lenguaje académico ya que contienen sustantivos abstractos, nominalizaciones y vocabulario disciplinario. En su análisis, sin embargo, Gee destaca que los enunciados sólo son inequívocos en su significado para alguien socializado con los mismos conocimientos y discursos de la ontología científica (por ejemplo, qué cuenta como «significante» en la medición biológica). Por lo tanto, Gee argumenta que el lenguaje académico es un *lenguaje social* (p. 12), es decir, un registro distinto del vernáculo adquirido en la vida cotidiana que se desarrolla por medio de participación en interacciones con otros usuarios del registro, las cuales ofrecen oportunidades para el aprendiz a no sólo adquirir los recursos del lenguaje, sino también conocer las reglas para el uso de estos recursos. Es verdad que las escuelas pueden ser precisamente el sitio para tales intercambios, pero el continuo aislamiento de estudiantes AI amenaza con interponerse a estas oportunidades ya que los posiciona en las márgenes de interacciones escolares y el aprendizaje de contenido donde se negocian las variedades académicas de lenguaje y sus reglas.

Esta perspectiva nos permite aceptar la naturaleza construida y dinámica del lenguaje, incluyendo el supuestamente universal lenguaje académico. Al reconocer que el lenguaje académico también depende de factores contextuales y entendimientos discursivos compartidos, podemos deshacernos de la ilusión que el lenguaje académico se puede enseñar en aislamiento u por medio de la simple instrucción explícita. Si los estudiantes van a desarrollar registros distintos a los que usan en sus vidas cotidianas, requieren más que el conocimiento de vocabulario y gramática. También necesitan conocimiento temático y familiarización con las prácticas interactivas según las cuales se ordenan y manipulan estos recursos lingüísticos. Tal entendimiento resulta más claramente de socialización en comunidades comunicativas que adhieren a estas convenciones. Plenamente, el aprendizaje de estudiantes en grupos dominantes (angloparlantes, clase media y alta) no se segmenta entre lenguaje social y lenguaje académico pues se asume que todo existe en un mismo continuo de aprendizaje y socialización escolar. Sin embargo, para estudiantes clasificados como AI, el lenguaje es reducido a una dicotomía y se corre el riesgo que sus necesidades académicas sean reducidas a faltas lingüísticas.

6. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Siguiendo esta perspectiva sociocultural sobre la adquisición y el desarrollo de idiomas y las nociones postestructurales del lenguaje en general nos lleva a abandonar las pedagogías que proponen enseñar el lenguaje por medio de instrucción explícita de piezas componentes. Gottlieb y Ernst-Slavit (2014) reconocen una ex-

tensión de las perspectivas socioculturales con la posición del lenguaje como acción social, y recomiendan que cualquier pedagogía basada en estos principios necesita ubicar a la agencia y la identidad del aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, ofrecen que el conocimiento se adquiere por medio de actividades involucrando el concepto y las destrezas por aprender. En cuanto a la adquisición y el desarrollo de lenguajes sociales, esto implica que el lenguaje debe ser respaldado por actividades y manipulaciones de éste. Similarmente, van Lier y Walqui (2012) recomiendan estrategias pedagógicas en las cuales los aprendices del lenguaje toman parte en actividades de interés legítimo como proyectos de investigación y presentaciones sobre temas que captan su atención. En el transcurso de estos proyectos, los estudiantes interactúan, planifican, discuten y cumplen diversos productos académicos y a la vez participan en las prácticas sociales y los patrones que establecen el contexto del lenguaje académico. Bunch (2006) demuestra que los principios de la instrucción compleja (Cohen & Lotan, 1997), según la cual los estudiantes se colocan en grupos heterogéneos con interacción y colaboración como componentes necesarios para el cumplimiento del trabajo, permiten que los estudiantes comenten y discutan la materia con los recursos comunicativos a su disposición y de esta manera ser apoyados en el desarrollo de los registros sociales. En todas estas intervenciones, notamos énfasis en interacción estudiantil, en el empleo libre de los recursos lingüísticos que los estudiantes ya manejan con confianza, y actividades que generan interés y propósito auténtico en los aprendices. Suponiendo que “las actividades y las interacciones exponen a los estudiantes y les dan oportunidades de practicar las convenciones deseadas en cualquier idealización del lenguaje académico, pero esto asumiría que hay criterio fijo e interlocutores que ya lo hayan amaestrado”.

7. CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, las pedagogías efectivas para el desarrollo del lenguaje académico no sólo enfocan en las particularidades estructurales de éste sino también en los contextos y patrones en cuales se requiere, incluyendo una consideración crítica de por qué tales estructuras corresponden a estos contextos. Esta perspectiva crítica facilita la inclusión de los repertorios lingüísticos que los estudiantes ya han desarrollado al igual que el desarrollo de conocimiento metalingüístico en los estudiantes acerca de las modalidades y funciones del lenguaje que influyen el registro correspondiente. Mucha labor ya se empeña en esta dirección, evidenciado por el esquema para el desarrollo de proficiencia en inglés en los estándares estatales de núcleo común que hace referencia a los distintos elementos discursivos y las modalidades que llaman por distintos registros (CCSO, 2012). Sin embargo, a pesar de

estos esfuerzos, las problemáticas conceptualizaciones del lenguaje académico mantienen el enfoque en los supuestos déficits de aquellos que no han sido socializado a estos patrones comunicativos. Como notan Wiley y Rolstad (2014), la distinción entre lenguaje académico y lenguaje social sirve más como fuerza divisiva entre grupos privilegiados y marginalizados que como esquema efectivo para la docencia. Las perspectivas sobre el lenguaje que permiten más fluidez en las categorías y más énfasis en los contextos y las interacciones que en los rasgos estructurales deshacen este mecanismo de exclusión, ya que el enfoque de instrucción cambia de ser en corregir faltas lingüísticas a enriquecer el repertorio de experiencias de los estudiantes sin menospreciar los repertorios existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascenzi-Moreno, L., Kley, T., & Menken, K.; (2013); A CUNY-NYSIEB Framework for the Education of 'Long Term English Learners': 6-12 Grades; New York, NY: City University of New York.
- Aukerman, M. (2007). A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60(7), 626-635.
- Bailey, A. L., & Heritage, H. M. (Eds.). (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Corwin Press.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Blommaert, J. (2006). Language Ideology. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., 510-522). Oxford, UK: Elsevier.
- Bunch, G. C. (2006). «Academic English» in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 284-301.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice. Sociology of Education Series*. New York, NY: Teachers College Press
- Cook, V. J. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Council of Chief State School Officers. (2012). *Framework for English Language Proficiency Development Standards corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards*. Washington, DC: CCSSO.
- Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal*, 5(3), 31-45.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L. L., & Rivera, C. (2014). A Review of the Literature on Teaching Academic English to English Language Learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferguson, C. A. (1991). Diglossia revisited. *Southwest Journal of Linguistics*, 10(1), 214-234.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38.
- Flores, N. (2013). Silencing the Subaltern: Nation-State/Colonial Governmentality and Bilingual Education in the United States. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287.

- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6(1), 19-44.
- Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrett, P., & Baquedano-López, P. (2002). Language Socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 339-361.
- Gee, J. (1991). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual review of applied linguistics*, 12, 31-48.
- Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. In Pullin, C.; Gee, J.; Haertel, E.; & Young, L.; (eds.) *Assessment, equity, and opportunity to learn*, Cambridge: Cambridge University Press; 76-108.
- Gee, J. P. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9-23.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners: What the Research Does - and Does Not - Say. *American Educator*. 32(2); 8-23.
- Gottlieb, M. & Ernst-Slavit, G. (2014). *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*; Thousand Oaks, CA: Corwin
- Halliday, M. A. (1994). *Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hudson, A. (1994). «Diglossia as a Special Case of Register Variation.» In Biber, D. & Finnegan, E. (eds.). *Sociolinguistic Perspectives on Register*; Oxford, UK: Oxford University Press. 294-314.
- Hudson, A. (2002). Outline of a Theory of Diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(157). 1-48
- Lantolf, J. P. (2011). A Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24-47). New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). New York, NY: Routledge.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages* (Vol. 62). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- New York City Department of Education (2013); Office of English Language Learners 2013 Demographic Report; Retrieved July 4, 2014 from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/FD5EB945-5C27-44F8-BE4B-E4C65D7176F8/0/2013DemographicReport_june2013_revised.pdf
- Olsen, L. (2010); «Reparable Harm: Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners;» Californians Together; Long Beach, CA.

- Ortega, L. (2014); Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA; In May, S. (ed.); *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*; New York, NY: Routledge; 32-53.
- Rickford, J., McNair-Knox, F.;(1994). Addressee and Topic-influenced style shift: A quantitative sociolinguistic study; In Biber, D. & Finegan, E. (eds.); *Sociolinguistic Perspectives on Register*; Oxford, UK: Oxford University Press; 235-276.
- Rymes, B. (2010b). Communicative Repertoires and English Language Learners. In M. Shatz & L. C. Wilkinson (Eds.), *The Education of English Language Learners: Research to Practice* (pp. 177-197). New York: The Guilford Press.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A Conceptual Framework. UC Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute. Retrieved July 4, 2014 from <http://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Scarcella, R. (2008). Academic language: Clarifying terms. *AccELLerate! The Quarterly Newsletter of the National Clearinghouse for English Language Acquisition (NELA)*, 1(1), 5-6.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418.
- Snow, C. E, & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, 112-133.
- Solomon, J., & Rhodes, N. (1995). Conceptualizing academic language. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Retrieved July 4, 2014 from <http://escholarship.org/uc/item/9802j9tg>
- Valdés, G. (2004). Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-132.
- Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M. (in press). Language acquisition in bilingual education. In
- Wright, W., Boun, S., & García, O. (eds.). *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. New York: Wiley-Blackwell
- Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M (in press, b). «Educating Students who do not Speak the Societal Language: Social Construction of Language Learner Categories». *Special Issue: Vulnerable Times (MLA annual meeting)*. Modern Language Association.
- Van Lier, L., & Walqui, A. (2012). Language and the Common Core State Standards. *Commissioned Papers on Language and Literacy Issues in the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards*, Retrieved July 4, 2014 from [http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/04-Van %20Lier %20Walqui %20Language %20and % 20CCSS %20FINAL.pdf](http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/04-Van%20Lier%20Walqui%20Language%20and%20CCSS%20FINAL.pdf)

- Wiley, T. G., & Rolstad, K. (2014). The Common Core State Standards and the Great Divide. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 38-55.
- Zwiers, J. (2005). The Third Language of Academic English. *Educational Leadership*, 62(4), 60-63.



RESEÑAS



JUAN DOMINGO ARGÜELLES

FINAL DE DILUVIO

Madrid: Poesía Hiperión, 2013, 117 pp.

Para el lector español el poeta mexicano Juan Domingo Argüelles (Chetumal, 1958) no es un desconocido, porque la editorial Renacimiento publicó en 2009 una antología de su obra bajo el título *La travesía: Antología ultramarina (1982-2007)*, un breve, pero significativo recuento de su extensa obra poética escrita a lo largo de 25 años, suficiente, en todo caso, para percibir la importancia de un autor que goza de una gran reconocimiento en su país, pero que, hasta ese momento, era prácticamente ignorado en nuestro país, al menos en lo que se refiere a su quehacer poético. En otra de sus pasiones, la que tiene que ver con la difusión del libro y con la promoción de la lectura, ha tenido más fortuna edito-

rial entre nosotros gracias sobre todo a la editorial Fórcola, donde ha publicado títulos como *Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras* (2009) o *Escritura y melancolía. Un viaje a la depresión* (2010), de entre los muchos que el autor ha dedicado a esta esfera del saber. Su labor ensayística, sin embargo, abarca otras disciplinas más relacionadas con su trabajo como poeta, la crítica literaria, poética en concreto, dentro de la cual ha publicado libros como *Diálogo con la poesía de Efraín Bartolomé* (1997), *Dos siglos de poesía mexicana: Del siglo XIX al fin del milenio* (2001) o la más reciente *Antología general de la poesía mexicana: De la época prehispánica hasta nuestros días* (2012). La excelencia

en el ejercicio de estas actividades literarias se ha visto recompensada con alguno de los premios más importantes de su país, como son Premio Nacional de Poesía Efraín Huerta (1987), el Premio de Ensayo Ramón López Velarde (1988), el Premio Nacional de Literatura Gilberto Owen (1992) o el Premio Nacional de Poesía Aguascalientes (1995). Esta larga enumeración de publicaciones y de méritos no tiene más propósito que contextualizar la figura de Juan Domingo Argüelles y el libro objeto de este comentario, *Final de diluvio*, que, según opinión del prologuista, el también magnífico poeta Eloy Sánchez Rosillo, tal vez sea «el mejor de sus libros, el que de manera más acendrada y madura nos muestra su poesía. Una poesía nítida y llena de naturalidad, honda y emocionada que no se enreda nunca en los habituales galimatías, abstracciones e insustancialidades con las que frecuentemente pretenden darnos gatos por liebres tantos pretendidos poetas y editores desaprensivos».

Es, sin embargo, *Final de diluvio* un libro heterogéneo tanto por su amplitud como por su arquitectura interior. Dividido en cinco partes, cada una de ellas posee un hilo conductor que sólo de manera tangencial se relaciona con las otras. La primera de ellas, «Cuaderno del asombro», un asombro que proviene de contemplar el mundo tras lo que suponemos un periodo aciago, tras un diluvio, por eso ahora «Todo se transfigura poco a poco,/ incluso las

palabras,/ que nacen nuevamente/ para poder nombrar/ lo que se va». La evocación de la infancia como territorio virginal, no contaminado aún por las dañinas emanaciones de la conciencia, se realiza con una nostalgia difícil de mitigar: «El oro se ha perdido y no lo restituyen las palabras», unas palabras insuficientes para describir esa sensación de desamparo, de desubicación que aflora cuando se mira hacia atrás y se comprueba la inexorabilidad del tiempo: «Lo que recuerda el hombre al final de su edad/ es sólo aquel tesoro de lo que ya no es:/ la inocencia arrasada que, si fuera posible,/ sería, solamente, a lo que pediría regresar». Escribe Juan Domingo Argüelles una poesía muy apegada a las circunstancias, muy del día a día, como si se tratara de un diario, obligado acaso por la necesidad de dejar constancia casi notarial de lo vivido, en la que no faltan amigos o personajes de su propia familia, figuras que conforman la existencia del poeta y son el antídoto perfecto contra el olvido.

«Vuelta a la página» se titula la segunda sección. El poema del mismo título del que transcribo algunos versos resume la intención general estos poemas. «Darle la vuelta a la página./ Eso es lo que conviene para empezar de nuevo./ Por si no leíste la página que pasas,/ entonces volverás cada vez a lo mismo». La constatación del *fu-git irreparabili tempus* da lugar a que esa nostalgia que advertía en la primera sección adquiriera aquí un tono más

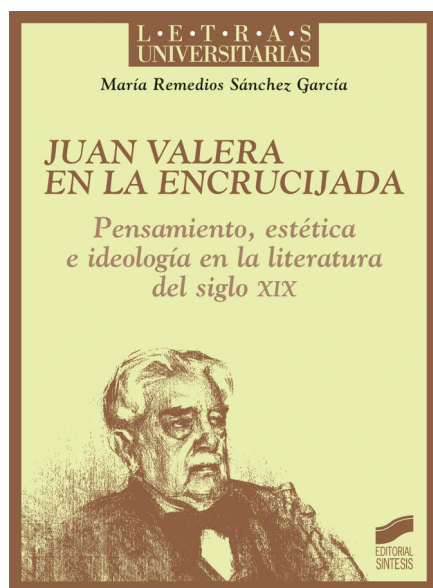
dramático, como en el poema titulado «Pasado»: Pasado el pasado,/ el presente fue lo que fue:/ impalpable alegría que no vivimos/ por pensar en la historia que ya pasó». Pero cómo puede restañar el poeta las heridas de este transcurrir inclemente. Si algún arma posee para enfrentarse a tal villanía, esta es la palabra, la frágil palabra de mármol o de espuma. «Puentes de la palabra», clara alusión a Octavio Paz, se titula la tercera sección, compuesta por poemas a modo de homenajes a distintos poetas, poetas cuyas palabras son los puentes de los que el autor se vale para atravesar el río de las emociones, para significarlas y apropiarse de ellas. Además de Paz, pasan por estas páginas Efraín Huerta, Sabines, Rubén Bonifaz Nuño o Anaïs Nin, por ejemplo. Llegamos así a la cuarta y más breve sección del libro, la titulada «Sólo el dolor es real», sección que comienza con estos versos del poema «Plegaria»: «Que el dolor y la desolación/ no hagan sombrío el poema». Y es que no es fácil sustraerse a los efectos de una desgracia o de una enfermedad y que ésta no *manche* el poema. El deseo, la súplica podríamos decir, está orientado a apreciar los momentos de dicha, de plenitud en contraste con los días sombríos, con la pena o la humillación que sufre a veces el cuerpo dolorido. Nada es blanco o negro, todo posee innumerables matices, depende siempre del puesto de observación. En cualquier caso, la sabiduría del poeta le hace ser consciente de que «en la oscuridad está también la luz».

Después de este interregno trágico uno pudiera pensar que el libro hubiera llegado a su final, porque el resto sólo podría ser silencio, pero no es éste el caso. Una extensa quinta sección titulada «Y todo lo demás es literatura», que contiene para quien esto escribe algunos de los más emocionantes poemas del libro, sirve de magnífico colofón. Es posible que sea la sección con menos unidad del todo el libro, pero presumo que no existe otra posibilidad cuando no se quiere dejar ningún cabo suelto y la reflexión subyacente a cada poema exige una última vuelta de tuerca. Aunque no falten los versos en los que se cuestiona la utilidad de la poesía para calmar la sed, para saciar el hambre o para aplacar el sufrimiento («Un poema nada puede contra la enfermedad»), persiste una intensa confianza en la palabra como cauterio, como bálsamo, como reflejan estos emocionantes versos que uno no puede más que suscribir: «No vivo por la poesía./ Ni siquiera podría decir que vivo para ella./ Pero, a veces, sólo gracias a ella puedo vivir». Uno de los últimos poemas del libro, el titulado «Carta a Javier Sicilia» es, sin lugar a dudas, el más estremecedor del libro (aquellos que conozcan la tragedia en la que se ha visto inmerso el poeta Javier Sicilia podrán comprender mejor el alcance del poema) y, a pesar de ello, no deja de traslucir cierta esperanza, esperanza necesaria para seguir viviendo. Con unos versos de este poema, que a mi modo de ver actúan como alegato, como declaración de prin-

cipios tanto morales como estéticos, quiero finalizar el comentario de *Final de diluvio*, un libro del que resaltaría, además de su rigor formal, la serena forma de conmover al lector con unos poemas que sugieren mucho más de lo que muestran en la superficie de la página: «Es tanto ya el estruendo de la

violencia/ que nos ha ensordecido. Ya ni la poesía puede salvarnos./ La poesía no sirve, no detiene a los bárbaros,/ no impide la injusticia, no atenaza la mano criminal,/ no detiene las balas. Sólo sirve —y eso es todo— para soñar». ¡Casi nada!

CARLOS ALCORTA



MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA
*JUAN VALERA EN LA ENCRUCIJADA. PENSAMIENTO,
ESTÉTICA E IDEOLOGÍA EN LA LITERATURA DEL SIGLO XIX*
Madrid, Síntesis, col. Letras Universitarias, 2013. 151 pp.

Juan Valera, nacido en la localidad cordobesa de Cabra en 1824 y muerto en Madrid en 1905, es sin duda uno de los escritores españoles más importantes del siglo XIX, reconocimiento que le viene dado sobre todo por dos novelas, *Pepita Jiménez* (1874) y *Juani-ta la Larga* (1895). Por esas dos novelas solamente conocemos a Juan Valera de manera superficial en los manuales de la Historia de la Literatura Española de Enseñanza Secundaria, y aquellos que han estudiado Filología apenas pueden decir poco más, a no ser que hayan tenido la suerte de que su pro-

fesor les pidiese durante la carrera leer alguna de estas obras, o profundizar en su vida y obra. Sin embargo Juan Valera no es solo uno de los escritores más importantes de la literatura española del siglo XIX, una voz autorizada de las letras hispánicas de nuestra historia literaria, sino uno de los intelectuales más decisivos de la modernidad y de todos los tiempos, por su conciencia histórica del atraso español, por su profundo afán emprendedor y su capacidad para plantear reformas, si bien otro asunto distinto será el margen del que dispuso para maniobrar o poner-

las en marcha, que fue relativamente poco. Dado su carácter de diplomático, al menos poseyó el sustento económico para no estar al servicio de ningún poder que no fuera el Estado, y a través de esa conciencia trabajar desde un punto de vista intelectual por las reformas necesarias que tanta falta hacían en la España de entonces. Curiosamente, cuántas similitudes entre la España de entonces y la de ahora, con un poder corrupto, involución pedagógica, acumulación del capital en manos de unos cuantos terratenientes sin escrúpulos, pauperización del pueblo y tantas otras características que podríamos casi calcar, con algo más de un siglo de distancia.

Sea como fuere la profesora de la Universidad de Granada María Remedios Sánchez García ha preparado un libro de inestimable valía: *Juan Valera en la encrucijada. Pensamiento, estética e ideología en la literatura del siglo XIX*, partiendo de la base a la que hemos aludido: Juan Valera como un escritor central en las letras decimonónicas, por su modernidad e infatigable trabajo intelectual, que obtuvo su éxito a partir de las dos novelas citadas, tan actuales hoy día, Pero el libro de María Remedios Sánchez García va más allá de un estudio sobre el ya conocido Juan Valera y se adentra en los particulares menos sabidos pero no por ello menos interesantes del escritor egarense. Precisamente se podría decir que ahí radica la novedad de este libro, que se lee con fruición y del cual

se extraen muchas reflexiones que nos sirven desde el más estricto sentido práctico. Llama la atención la parcelación por capítulos de este volumen, que comienza con una «Introducción», a la que le siguen, en este orden, los apartados «La poesía», «El costumbrismo», «El erotismo», «El modernismo», «La educación», «La lengua», «La filosofía», «La moral», «La religión», «La teosofía», «La tradición clásica y oriental», y «Un escritor profesional», sin contar una nutrida y remozada bibliografía sobre los asuntos tratados a lo largo de todo el libro. Así, comenzar por «La poesía» ha sido un gran acierto ya que en este capítulo descubrimos —para los no iniciados— al Juan Valera poeta, ante todo poeta, en busca de esa gracia que no supo darle el cielo. Toda su vida escribió versos y toda su vida luchó por ser reconocido como poeta, enfrentándose a los Núñez de Arce o Campoamor, postulando distintas propuestas sin apenas resultados, frente al éxito de público y crítica de los dos aludidos. Y viene bien saberlo porque su prosa rítmica y cuidada, la prosa que le hizo famoso como narrador y crítico, tendrá mucho que ver con el escrúpulo del poeta, la meditación sobre la palabra esencial, su relevancia simbólica.

En general, todos los apartados de este volumen, sabiamente escogidos, son la muestra del interés del libro, ya que se aborda la escritura de Juan Valera de manera integral y transversal, a través de estos campos temáticos de

los que se va desgajando no sólo la trayectoria literaria de nuestro autor sino también su mundo intelectual y, por consiguiente, la realidad de la España de entonces, ampliamente deficitaria en aspectos decisivos como el erotismo, o lo que es lo mismo, la situación de la mujer en la sociedad, o la educación, por citar solo dos aspectos decisivos que se abordan en estas páginas.

El conocimiento de Valera de la realidad de la mujer de la época viene contrastado por sus dos novelas más estudiadas, pero hay otros textos, que aquí se reproducen y extractan, y que abundan en importantes reflexiones. No obstante, sin duda que *Pepita Jiménez* se erige como epítome o paradigma, por su introspección psicológica, entre otras cualidades. María Remedios Sánchez García lo explica de este modo:

En *Pepita Jiménez*, el erotismo no es algo explícito sino sutil, más bien un juego entre lo que se dice y lo que no se dice, lo que se intuye —como ya decíamos—, un erotismo que roza el refinamiento epicúreo sobre la violencia de la pasión; y es que en esta obra eso sí está claro: Valera no pasa los estrechos límites que deslindan lo erótico de lo pornográfico y la trasgresión fundamental está en que mezcla el sentimiento erótico de don Luis y en Pepita con actitudes religiosas extremas, como puedan ser las de este joven que por nada del mundo quiere cejar en su empeño de hacerse sacerdote a pesar de que el sentimiento re-

ligioso erótico que le produce el lugar (su pueblo) y la mujer, Pepita Jiménez, que desemboca en una angustia vital que lo lleva al límite de la cordura y le hace pensar en la muerte como solución (pp. 42-43).

El análisis socio-ideológico de la España finisecular, y en particular de aquella España que menos aparece en los libros de Historia, la rural y deprimida andaluza, es uno de los grandes aportes de este volumen. La mujer no deja de ser un instrumento en una sociedad patriarcal en la que todo debe encajar de manera tradicional. Sin embargo, Valera, viajero por su carrera diplomática y conocedor de las oleadas sufragistas del mundo occidental, tiene muy claro que sólo la incorporación de la mujer al mundo laboral y social con pleno derecho, nos colocará en la parrilla de salida de la modernidad. Para ello, y ya al final de la vida del egabrense, en el apartado titulado «La educación», María Remedios Sánchez García nos recuerda su obra *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, un libro poco conocido pero que da buena cuenta del carácter reformista, a la vanguardia, del que hacía gala nuestro autor. Dicho con palabras de Sánchez García:

Estamos pues, ante una teorización valiosa, profunda e interesante del polifacético Valera que ha pasado inadvertida a pesar de ser su autor uno de los académicos de la Lengua con más prestigio del momento, un hombre de ideas valiosas que, como tantos otros,

no fue lo suficientemente apreciado por sus coetáneos, precisamente por eso: por ser un adelantado y un intelectual completo y complejo que ya tenía claro que la Educación Primaria, y en particular el dominio de la lengua aprovechando la belleza de la literatura, era y es el pilar fundamental en el que se debe sustentar todo el sistema educativo. (p. 69)

Poco más que añadir excepto recomendar este libro en el que más que un estudio filológico, que también, de Juan Valera y su literatura, se realiza un corte epistemológico sobre el mundo finisecular, una crítica al positivismo y al mercantilismo, una apuesta por la modernización que cobra rabiosa actualidad a día de hoy.

JUAN CARLOS ABRIL
Universidad de Granada

REVISTAS

REVISTA INTERNACIONAL DE
LINGÜÍSTICA IBEROAMERICANA
(RILI)
*[www.iber-america.net/de/rili1.
htm](http://www.iber-america.net/de/rili1.htm)*

LETRAS PENINSULARES/DAVIDSON
COLLEGE
www3.davidson.edu/cms/x6120.xml

DECIMONÓNICA, REVISTA DE
PRODUCCIÓN CULTURAL HISPÁNICA
DECIMONÓNICA
www.decimononica.org

REVISTA ESPÉCULO. REVISTA DE
ESTUDIOS LITERARIOS. UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE MADRID
*[www.ucm.es/info/especulo/numero44/
index.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero44/index.html)*

REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA
APLICADA. UNIVERSIDAD DE LA
RIOJA
www.aesla.uji.es/resla

REVISTA MONTEAGUDO. REVISTA
DE LITERATURA ESPAÑOLA,
HISPANOAMERICANA Y TEORÍA DE
LA LITERATURA. UNIVERSIDAD DE
MURCIA
www.um.es/dp-liter-esp/revista.php

REVISTA DIECIOCHO. HISPANIC
ENLIGHTENMENT. UNIVERSITY OF
VIRGINIA (EE.UU.)
<http://faculty.virginia.edu/dieciocho>



OTROS ENLACES DE LA MIRÍADA: revistas y congresos de interés

REVISTA HISPANIC POETRY REVIEW.
<http://hisp.tamu.edu/hpr>

REVISTA PARNASEO. CIBER-PASEO POR
LA LITERATURA.
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
<http://parnaseo.uv.es>

ACADEMIA EDITORIAL DEL HISPANISMO
www.academiaeditorial.com

452Fº - REVISTA DE TEORÍA DE
LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA
www.452f.com

HISPANIC REVIEW - REVISTA DE LA
UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA
<http://hr.pennpress.org>

CONGRESOS Y JORNADAS

JUNIO

Del 4 al 5 de junio de 2015

REESCRITURAS DEL IMAGINARIO

POLICIACO EN LA LITERATURA

ESPAÑOLA O LATINOAMERICANA

CONTEMPORÁNEAS (1990-2015)

Campus Illberg (Université de Haute-Alsace)

Mulhouse - Francia

<http://www.ille.uha.fr>

Del 17 al 19 de junio de 2015

V CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN BETA

LOS LÍMITES DEL HISPANISMO

Facultade de Letras, Universidade de Lisboa

Lisboa - Portugal

Del 18 al 20 de junio de 2015

II SIMPOSIO INTERNACIONAL

JORGE SEMPRÚN/II SYMPOSIUM

INTERNATIONAL JORGE SEMPRUN

PENSAR LAS FRONTERAS/PENSER LES FRONTIÈRES

Universidad de Passau

Passau - Alemania

[http://www.phil.uni-passau.de/](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/21/Veranstaltungen/Symposium_Semprun/)

[fileadmin/group_upload/21/](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/21/Veranstaltungen/Symposium_Semprun/)

[Veranstaltungen/Symposium_Semprun/](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/21/Veranstaltungen/Symposium_Semprun/)

[IISimposioInternacionalSemprun_](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/21/Veranstaltungen/Symposium_Semprun/)

[CfPes.pdf](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/21/Veranstaltungen/Symposium_Semprun/)

Del 22 al 24 de junio de 2015

CONGRESO INTERNACIONAL DON JUAN

Y LA CULTURA HISPÁNICA

Valladolid

Valladolid - España

<http://ahsxix.com/>

JULIO

Del 1 al 3 de julio de 2015

XIX CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN

DE COLOMBIANISTAS. «COLOMBIA:

TRADICIONES Y RUPTURAS»

Universidad de Antioquia y la

Universidad EAFIT

Medellín - Colombia

<http://www.colombianistas.org>

Del 2 al 3 de julio de 2015

IV CONGRESO INTERNACIONAL

MULTIDISCIPLINAR DE

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA-SECCIÓN

DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA

LITERATURA (#CIMIE15)

«Transparencia, democracia y transformación en la investigación educativa»

Valencia - España

<http://amieedu.org/cimiel/>

Del 12 al 17 de julio de 2015

LV CONGRESO INTERNACIONAL DE

AMERICANISTAS

LENGUA E IDENTIDAD: «EL CASO DE

LOS DICCIONARIOS MONOLINGÜES EN

HISPANOAMÉRICA. APROXIMACIONES

HISTÓRICAS Y ACTUALES» (55 ICA)

San Salvador - El Salvador

<http://www.ica55.ufg.edu.sv/>

Del 15 al 17 de julio de 2015

CONGRESO INTERNACIONAL

LITERATURA Y ECOCRÍTICA

«Viejas y nuevas magias: el realismo

mágico y otros desafíos al racional-

materialismo de las sociedades

industriales y post industriales»

Valladolid

Valladolid - España

<http://www.ecocritica.org>

AGOSTO

De 13 al 14 de agosto de 2015

PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO
DE GLOTOPOLÍTICA

*Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad de Chile*

Santiago de Chile - Chile

<http://74.200.74.244/~munadmin/>

[es/content/primer-congreso-](http://74.200.74.244/~munadmin/es/content/primer-congreso-latinoamericano-de-glotopol%C3)

[latinoamericano-de-glotopol %C3](http://74.200.74.244/~munadmin/es/content/primer-congreso-latinoamericano-de-glotopol%C3)

[%ADtica](http://74.200.74.244/~munadmin/es/content/primer-congreso-latinoamericano-de-glotopol%C3)

SEPTIEMBRE

Del 2 al 4 de septiembre de 2015

X CONGRESO INTERNACIONAL DE
LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE
HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

Universidad de Extremadura

Cáceres - España

<http://xcongresohl.wordpress.com/>

Del 7 al 11 de septiembre de 2015

X CONGRESO INTERNACIONAL DE
HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Universidad de Zaragoza

Zaragoza - España

<http://cihle10.unizar.es/>

Del 24 al 25 de septiembre de 2015

JORNADAS DE ESTUDIO MUJERES

EN MOVIMIENTO: HISTORIAS,
CONFLICTOS Y ESCRITURAS (PERÚ,
SIGLOS XIX AL XXI)

Paris

Paris - Francia

[http://peroucontemporain.wix.com/](http://peroucontemporain.wix.com/seminaires#!student-life/c11m6)

[seminaires#!student-life/c11m6](http://peroucontemporain.wix.com/seminaires#!student-life/c11m6)

I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE

CINE, LITERATURA, MÚSICA Y ARTES
ESCÉNICAS

PALABRA, IMAGEN Y ESCRITURAS-LA
INTERMEDIALIDAD EN LOS SIGLOS
XX Y XXI

Universidad de Alcalá

Alcalá de Henares - España

[http://congresointermedialidad.blogspot.](http://congresointermedialidad.blogspot.com.es/p/circular.html)

[com.es/p/circular.html](http://congresointermedialidad.blogspot.com.es/p/circular.html)

OCTUBRE

Del 6 al 8 de octubre de 2015

COLOQUIO INTERNACIONAL:

FRONTERAS, LÍMITES, INTERCAMBIOS
EN LA CREACIÓN POÉTICA Y
NARRATIVA DE RAÚL ZURITA DESDE
ÁREAS VERDES (1975) HASTA LA
ACTUALIDAD

Boulogne-sur-Mer-Francia

[http://www.red-redial.net/america-](http://www.red-redial.net/america-noticia-6975.html)

[noticia-6975.html](http://www.red-redial.net/america-noticia-6975.html)

NOVIEMBRE

Del 2 al 5 de septiembre de 2015

WORKSHOP: LATIN INFLUENCE ON

THE SYNTAX OF THE LANGUAGES OF
EUROPE

Leiden - Países Bajos

<http://www.sle2015.eu>

Del 19 al 20 de noviembre de 2015

1ST INTERNATIONAL CONFERENCE:

APPROACHES TO DIGITAL
DISCOURSE ANALYSIS

Valencia - España

<http://www.uv.es/adda>



CONTENIDOS
DE
MIRÍADA HISPÁNICA

La estructura de *Miriada Hispánica* está concebida en torno a tres ejes principales:

1. Sección monográfica de artículos relacionados con un tema específico. En cada edición se elegirá a un «Editor invitado» o se realizará un «call for papers» animando a estudiantes de posgrado, profesores y especialistas a contribuir con sus ensayos.
2. Sección de artículos varios organizada en tres líneas académicas distintas:
 - a) literatura y cine.
 - b) lingüística y didáctica de la lengua.
 - c) historia, cultura, y arte.
3. Reseñas críticas de libros de reciente publicación.

Los artículos, ensayos o reseñas que se remitan para la consideración de su publicación deberán estar relacionados con los siguientes campos generales:

- Literatura española y latinoamericana (autores, géneros, épocas, estilos.)
- Teoría y crítica literaria.
- Lingüística en cualquiera de sus vertientes (semántica, gramática, pragmática, etc.).
- Didáctica de la lengua, la literatura y la cultura hispánica.
- Enseñanza del español a través de las nuevas tecnologías.
- Estudios feministas, sociales, culturales y artísticos relacionados con las humanidades.
- Podrán proponerse otros campos, aparte de los indicados, si se entiende que pueden tener relación con la línea general de la revista.
- Reseñas de obras de reciente publicación así como de eventos (congresos, recitales o exposiciones) relacionados con el hispanismo.

EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos serán remitidos a dos evaluadores anónimos propuestos por los miembros del comité editorial y/o el comité científico de *Miriada Hispánica*. Es requisito imprescindible para la publicación de los trabajos la obtención de dos evaluaciones positivas. La evaluación se efectuará en relación a los siguientes criterios:

- Originalidad e interés en cuanto a tema, método, datos, resultados, etc.
- Pertinencia en relación con las investigaciones actuales en el área.
- Revisión de trabajos de otros autores sobre el mismo asunto.
- Rigor en la argumentación y en el análisis.
- Precisión en el uso de conceptos y métodos.

- Discusión de implicaciones y aspectos teóricos del tema estudiado.
- Utilización de bibliografía actualizada.
- Corrección lingüística, organización y presentación formal del texto.
- Claridad, elegancia y concisión expositivas.
- Adecuación a la temática propia de *mb*.

La evaluación se realizará respetando el anonimato, tanto de los autores como de los evaluadores; posteriormente, en el plazo de tres meses desde la recepción del artículo, los autores recibirán los correspondientes informes (véase *infra*) sobre sus trabajos, junto con la decisión editorial sobre la valoración que se haga de los mismos.

Para cualquier consulta, pueden ponerse en contacto con:

miriada.hipanica@uvavalencia.org

Agustín Reyes-Torres

reyes.torres@uvavalencia.org

www.miriadahispanica.com

J. Enrique Peláez Malagón

enrique.pelaez@uvavalencia.org

www.miriadahispanica.com

University of Virginia-Hispanic Studies Program

Calle Ramón Gordillo, 4

46010 Valencia (España)

Telf.: (34) 96 369 4977 Fax: (34) 96 369 1341



Evaluación de las contribuciones

La evaluación experta y anónima de los artículos recibidos es indispensable para que *MIRÍADA HISPÁNICA* se consolide como una revista académica de referencia en el ámbito del hispanismo. Por esta razón, agradecemos tu labor crítica y el apoyo que nos prestas como evaluador.

- Escribe por favor una evaluación que pueda ser compartida (de manera anónima) con el autor del artículo.
- Indica las razones para tu recomendación

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

1. *Evaluación general*

Con el objeto de ayudarnos a tomar una decisión sobre el artículo recibido, por favor realiza una evaluación acorde a los siguientes criterios y usando una escala del 1 (malo) a 5 (excelente). Por favor, rellena esta tabla:

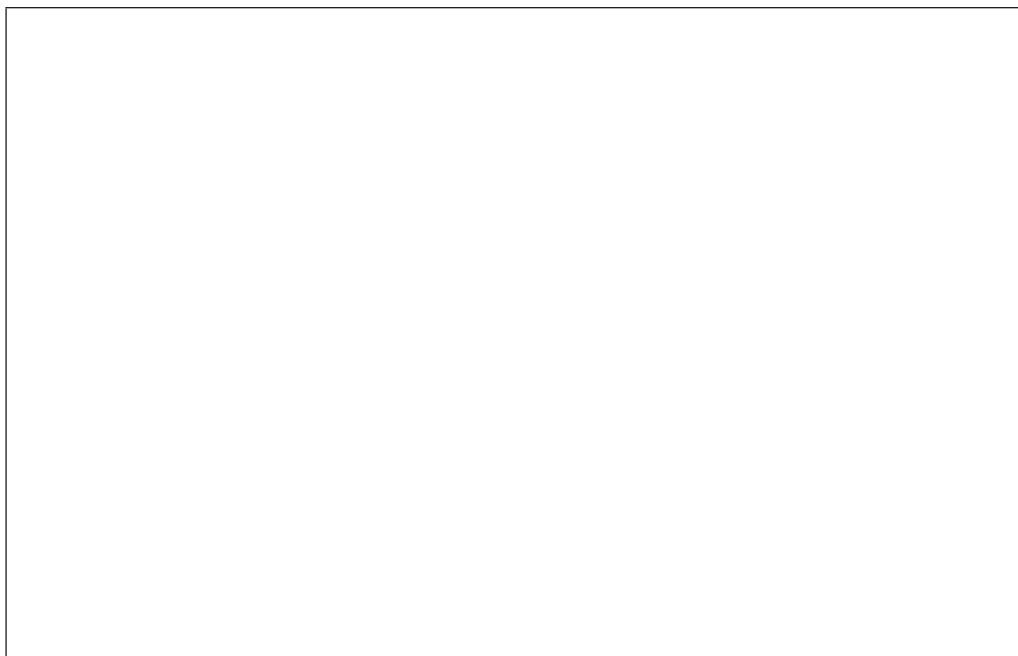
CRITERIO	1	2	3	4	5
Originalidad e interés del contenido tratado					
Claridad y adecuación del título y el abstract con el artículo.					
Objetivo del artículo					
Base crítica y metodológica de la investigación					
Solidez de la argumentación y las conclusiones alcanzadas					
Estilo y uso del lenguaje.					
Relevancia de la bibliografía					

2. Recomendación

☐ Publicar ☐ Rechazar ☐ Aceptar, sujeto a revisión y cambios

** Por favor indica los comentarios oportunos para que el autor pueda realizar cambios efectivos en su artículo.

Razones para tu recomendación / Sugerencias / Comentarios para el autor:



Tu evaluación deberá ser enviada por correo electrónico a miriada.hispanica@uvavalencia.org en el plazo máximo de un mes.



NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN

NORMAS DE ESTILO

NORMAS GENERALES

- * *Miríada Hispánica* acepta contribuciones en castellano y en inglés que sean originales, que no hayan sido publicadas previamente o estén siendo consideradas en otra revista para su publicación.
- * Los artículos serán sometidos a revisión por pares de forma anónima.
- * Se entregará el texto definitivo en formato electrónico a la dirección hispanica@uvavalencia.org antes de la fecha establecida.
- * Publicación: El comité científico publicará los artículos seleccionados en la revista siempre que éstos tengan el nivel de calidad requerido, se adecúen a las normas de estilo, las referencias bibliográficas y sean entregados dentro de los plazos establecidos.
- * El artículo deberá presentarse junto con un resumen de entre 80 a 100 palabras y cinco palabras clave tanto en inglés como en español.
- * Los documentos deberán consignar los datos del autor, la institución a la que pertenece y la dirección de correo electrónico. Estos datos deberán ir tras el título del artículo.
- * Derechos de autor. Los derechos de cada autor recaerán sobre su artículo. Hispanic Studies Program tendrá los derechos de la obra colectiva. Para proteger a los autores, el comité editorial registrará la revista con un Depósito Legal.
- * El hecho de mandar un artículo implica que los autores acatarán las decisiones tomadas tanto por el comité científico como por el comité editorial.
- * Ambos comités tendrán el poder de enmendar las normas que aquí se establecen.

FORMATO DEL ARTÍCULO

- * Extensión: Incluyendo gráficos, notas, tablas, imágenes y bibliografía la extensión de los artículos será de un mínimo de 10 y un máximo de 20 páginas – Utilización de imágenes y datos en los artículos. Toda la información utilizada para la elaboración del artículo debe estar libre de derechos de autor, el autor de cada artículo se hará responsable de las diligencias que pudieran recibir al respecto.

- * Procesador de textos: Microsoft Word para Windows (*.doc). El nombre del archivo ha de ser «APELLIDO_APELLIDO_Nombredelautor.doc»
- * Formato del documento: DIN-A4.
- * Márgenes: – Superior, inferior, izquierdo y derecho: 3 cm.
- * Fuente: Times New Roman. Para el cuerpo del texto el tamaño será de 12 puntos, en cambio para las notas a pie de página, citas fuera del cuerpo del texto y los ejemplos será 11 puntos.
- * Interlineado: 1'5 líneas. Separación entre párrafos. No hay que dejar línea en blanco entre párrafos. Tampoco sangría en los párrafos. Deberán dejar un espaciado de seis puntos en el párrafo anterior.
- * Alineación: Justificada.
- * Negrita, cursiva y subrayado. Para destacar palabras utilizaremos la cursiva, si necesitáramos dos formatos diferentes para destacar, entonces negrita, pero nunca subrayado.
- * Paginación: No aparecerá en ningún lugar la paginación (esto se dejará para cuando se maquete el total de artículos).
- * Imágenes, gráficos y tablas: Estarán incluidos en el artículo y también se presentarán en soporte informático en formato *.JPG, *.TIFF o *.EPS (han de tener buena resolución y estar libres de derechos de autor).
- * Título del artículo: Debe ir centrado al comienzo de página (en la primera línea), en mayúsculas, negrita, sin punto final. A continuación, se deja una línea en blanco entre el título de la comunicación y el nombre del autor.
- * Nombre del autor: Debajo del título de la comunicación, alineación derecha. En la línea siguiente, y también a la derecha, se indica la Universidad o Centro de procedencia. En el caso de ser dos personas dejaremos un espacio entre los datos de cada persona.
- * Dedicatoria del artículo: El artículo NO podrá ser dedicado.
- * División en apartados: Los distintos apartados y subapartados se tienen que numerar, comenzando siempre por el número 1. La excepción la representa la bibliografía, que aparecerá sin numerar.
 1. En negrita y sin sangrar, minúsculas. La frase no acaba en punto final.
 - 1.1. En negrita y sin sangrar, minúsculas. No acaba en punto final (no se deja línea en blanco anterior si va justamente después de la línea del 1.).
 - No se dejará una línea entre el subtítulo y el texto siguiente.

Ejemplo:

1. Introducción

1.1. Objetivos principales

1.2. Fundamentación pedagógica

CITAS TEXTUALES

- * Citación en el pie de página de la bibliografía. No se debe citar a pie de página, sino que se hace una referencia a la bibliografía final. Tampoco se utilizarán los términos: sic., vid., véase...
- * De tres o menos líneas: entre comillas (« ») e insertadas en el texto; el tamaño de la fuente sigue siendo 12.
- * De cuatro o más líneas: sangradas a la izquierda 1'25 cm (una tabulación) tamaño de la fuente 11. No hay que sangrar en inicio de párrafo. Hay que dejar una línea en blanco entre el texto y la cita, o entre la cita y la siguiente línea. Si no se indicara la autoría antes de la cita aparte, se podría, igualmente, poner entre paréntesis al final de la misma:
...en trance de recomponerse anagramáticamente. (R. Rodríguez Ferrándiz 1998: 245) (Para más información al respecto consultar las normas de publicación de la revista).

CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y LINGÜÍSTICA

Recomendamos que visiten el Diccionario panhispánico de dudas, el Diccionario de la Real Academia Española y el apartado «Consultas lingüísticas» de la RAE, así como también «El Museo de los horrores» del Instituto Cervantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOLO se citará la bibliografía que ha aparecido durante el artículo, y no toda la que se conoce con respecto al tema. El apartado se llamará Bibliografía. Irá en negrita, sin punto final y sin numerar. Después una línea en blanco. Se seguirán las normas marcadas por MLA.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Las contribuciones deberán respetar las normas de MLA (www.mla.org) Modern Language Association of America.

NORMAS PARA CORREGIR MANUSCRITOS

En líneas generales la revista intenta reducir al máximo las notas al pie de página, incluyéndolas dentro del texto y evitando así repeticiones de información. Los datos bibliográficos de los libros sólo deben ir desarrollados en la bibliografía que se encuentra al final de cada artículo. Se recomienda la concisión y brevedad en las citas intratextuales, y la información completa y precisa, sin escatimar dentro de la bibliografía datos que puedan servir al lector.

A. BIBLIOGRAFÍA AL FINAL DE LOS TEXTOS

Cada artículo debe ir acompañado por una bibliografía donde aparezcan todas las obras mencionadas y utilizadas por el autor. Debe estar organizada alfabéticamente por apellidos.

1) *Libros*

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:

- Apellido del autor, nombre.

Título del libro (cursivas). Lugar de publicación: Editorial, año:

- Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

Si el libro tiene un encargado de edición o un coordinador, debe incluirse después del título del libro:

- Colón, Cristóbal. *Textos y documentos completos*, ed. Consuelo Varela. Madrid: Alianza Universidad, 1984.

Si se tiene el año de la primera edición del libro y se considera pertinente colocarlo, éste deberá ir después del título:

- Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía. 1987. México: Ediciones G. Gili, 1991.

Si el libro tiene 2 autores:

- Magaña Esquivel, A. y Lamb, R. *Breve historia del teatro colombiano*. ...

3 autores:

- Borges, Jorge Luis, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares. *Antología de la literatura fantástica*. ...

Más de 3 autores:

- Müller Bergh, Klaus y otros. *Asedios a Carpentier*. ...

2) Artículos de revistas

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:

- apellido del autor, nombre.
- «Título del artículo» (entre comillas), *Nombre de la revista* (cursivas) volumen/número (año de publicación): páginas:
- Adorno, Rolena. «El sujeto colonial y la construcción de la alteridad», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 28 (1988): 55-68.
- Concha, Jaime. «La literatura colonial hispano-americana: Problemas e hipótesis», *Neohelicon* 4/1-2 (1976): 31-50.

3) Capítulos de libros

Debe citarse el título del artículo entre comillas, antecediendo al título del libro donde se encuentra.

Citar utilizando el apellido del autor del artículo al que se hace referencia:

- Apellido del autor, nombre. «Título del artículo» (entre comillas). *Nombre del libro* (cursivas), ed. Nombre del editor. Lugar de publicación: Editorial, año. Páginas:
- Goic, Cedomil. «La novela hispanoamericana colonial». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época Colonial, ed. Luis Iñigo-Madrigal. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 369-406.

Si se utilizan varios artículos de un mismo libro se deben incluir todos los datos bibliográficos en cada una de las referencias, y también incluir una referencia bibliográfica al libro completo, en la que aparezcan los editores o recopiladores al principio de la cita. Esto facilita al lector encontrar con rapidez y claridad el lugar donde se encuentran editados los artículos y el libro:

- Franco, Jean. «La cultura hispanoamericana en la época colonial». *Historia de la Literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 35-56.

- Mignolo, Walter. «Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Íñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 57-116.
- Roggiano, Alfredo. «Bernardo de Balbuena». *Historia de la hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Íñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 215-224.
- Íñigo Madrigal, Luis, editor. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

NOTA: Cuando se cita en la bibliografía un autor que incluye un artículo o una preposición dentro del nombre, debe colocarse dentro de la bibliografía atendiendo a la primera letra del apellido y no a la preposición o artículo que lo antecede:

- Cruz, Sor Juana Inés de la
- Certeau, Michael de

4) Periódicos

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente: apellido del autor, nombre. «Título del artículo». *Nombre del periódico* (cursivas). Fecha (día, mes, año): sección, página:

- Cabrujas, José Ignacio. «Con real y medio». Nacional. 16 nov. 1990: C-7.

Algunos periódicos contienen diferente información en sus distintas ediciones. En este caso es importante especificar la edición después de la fecha y precedido por una coma:

- Collins, Glen. «Single-Father Survey Finds Adjustment a Problem». *New York Times*. 21 Nov. 1983, late ed.: B-17.

B. CITAS INTRATEXTUALES

Las citas o referencias intratextuales deben marcarse entre paréntesis dentro del texto de la siguiente manera:

- 1) La información intratextual sólo requiere el apellido del autor y el número de la página. No se separan por ningún signo. Cuando son páginas no continuas, se separan con comas. No se utilizan las abreviaciones 'p.', 'pp.', 'pág.' o 'págs.': (Rorty 38) o (Heidegger 25, 42).

- 2) Cuando existen varias obras del mismo autor se le añade a la cita intratextual el año que corresponde en la bibliografía. El apellido del autor, el año de la edición y el número de la página no se separan por ningún signo: (Ricoeur 1969 33).
- 3) Cuando varias obras del mismo autor corresponden al mismo año, entonces se coloca una letra —en orden alfabético— al lado del año. Esta misma referencia debe mantenerse en la bibliografía al final del texto.
Ejemplo:
[En la Bibliografía]:
Davidson, D. (1997a) «Indeterminism and Antirealism». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 69-84.
Davidson, D. (1997b) «The Emergence of Thought». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 123-134.
[En el texto]: (Davidson 1997a 85) o (Davidson 1997b 42).
- 4) La abreviación 'cf.', usualmente empleada cuando la referencia no es textual, es opcional.
(cf. Rodríguez 54)
- 5) Cuando la referencia bibliográfica no remite a un conjunto de páginas del texto, sino a toda la obra, se introduce sólo el apellido del autor y el año correspondiente.
(Lévinas 1980)
5.1) Además, si el apellido del autor en cuestión se menciona explícitamente en la oración en la que aparece la referencia, sólo se escribe el año correspondiente, así:
Kripke (1972) esgrime una serie de argumentos en contra de la teoría descriptivista de la referencia de los nombres propios.
- 6) Cuando está claro el nombre del autor, puede incluirse únicamente el número de página (y si es necesario se incluye el año de la edición, si existen más obras del mismo autor; ver numeral 2).
- 7) Para enfatizar un subrayado, o cursivas resaltadas por el autor del artículo, debe escribirse dentro del paréntesis y después del número de la página: «énfasis mío»:
(Rama 1990 31, énfasis mío)
- 8) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra y la misma página, entonces se coloca «Ibid.», entre paréntesis, en cursiva y sin tilde: (Ibid.)

- 9) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra pero diferente página, entonces se coloca «Id.» en cursiva y el número de la página: (Id. 48).
- 10) Esto se aplica a todos los casos, con excepción de los textos clásicos. En éstos se utiliza la convención canónica relativa a la obra a la que se hace referencia. Por ejemplo:
Según señala Kant, «la unidad en la multiplicidad, criterio de la belleza pura, define las formas bellas» (KU 267, 291), y describe aquella relación en la que el objeto se muestra al sujeto en su apertura más originaria. Aristóteles despliega algunos argumentos para demostrar «que hay un principio y que las causas de los seres no son infinitas» (Met. 994a1-2).

C. CITAS TEXTUALES

- 1) Las citas textuales de más de cuatro renglones deben realizarse en un párrafo aparte, sangrado a la izquierda.
Ejemplo:
Cabe señalar lo que, en su estudio sobre el mito de Antígona, nos dice George Steiner, refiriéndose precisamente a la interpretación que ofrece Hegel de esa figura trágica en la Fenomenología del Espíritu:

Todo el discurso de Hegel representa una negativa a prestarle un carácter fijo, una definición formal. Esta negativa es esencial a su método y hace engañosos los conceptos de «sistema» y de «totalidad» que habitualmente se atribuyen al hegelianismo. En Hegel la reflexión y la expresión se mueven constantemente en tres niveles: el metafísico, el lógico y el psicológico, el último de/los cuales abarca a los otros dos en la medida en que trata de hacer explícitos los procesos de conciencia que generan y estructuran operaciones metafísicas y lógicas (35-36).

- 2) Cuando la cita es de menos de cuatro renglones puede incluirse dentro del texto, marcándola con comillas:
Por un lado la rechaza al ver su vanidad, y por otro se deslumbra: «Era tal la impresión que Aureliana me había causado, que no podía apartar mi vista de su precioso rostro» (Acosta de Samper 1990 383).
- 3) Si existen comillas dentro del texto que se cita, las comillas generales de la cita deben ser dobles y las que están dentro de la cita deben cambiarse a simples:
Como lo señala Antonio González: «El núcleo social de la familia, a su vez, funciona como el modelo 'natural' de la comunidad nacional, con los mismos ideales de unión, y con las mismas jerarquías».

D. ALGUNAS NORMAS ESTILÍSTICAS

- 1) Las palabras extranjeras van en letra cursiva:
Fiestas, celebraciones, performances o representaciones artísticas...
- 2) Se utilizan corchetes [...] para intervenciones u omisiones.
«...para ellos [los italianos] fue siempre así», sostiene Pedro.
«Las letras equivocadas [...] se tachan con un signo o llamada que se repite al margen.
- 3) No deben tener notas al pie de página, ni los títulos, ni los epígrafes.
- 4) Las comillas siempre preceden a otra puntuación (la coma, el punto, Habla de la existencia de «montones de notas sobre una novela».
- 5) En inglés y en portugués las palabras de los títulos llevan mayúscula.
As I Lay Dying - O Crime do Padre Amaro.
En español solamente la primera palabra y los nombres propios:
Maldición eterna a quien lea estas páginas.
Los terribles amores de Agl.
En francés sólo las dos primeras palabras importantes del título:
Les Femmes savantes.
Les Liaisons dangereuses.
- 6) Se debe utilizar la mayúscula cuando se nombra un período o una corriente:
Romanticismo, Modernismo, la Colonia, la Conquista, Edad Media.
No así cuando se utiliza la palabra como adjetivo o nombre de lugar:
«La poesía modernista de Darío». «Había estado en la India antes, y se resolvió volver a vivir en la colonia». «Los tapices medievales».
- 7) Utilícese «pos» en lugar de «post» en palabras compuestas:
Posmoderno - Pos-feminista
- 8) Palabras compuestas muy utilizadas, deben escribirse sin guión:
Sociopolítico - Sociohistórico
- 9) Los números deben ser escritos en letras, dentro del texto:
uno, dos, tres.
- 10) Las letras mayúsculas deben estar acentuadas.
AMÉRICA - Álbum - LA NACIÓN.

- 11) Se recomienda no usar abreviaturas y siglas en el cuerpo del texto. Si tuvieran que usarse (para uniformar criterios) nombramos algunas abreviaturas reconocidas y usadas por la revista:

Ant. (Antología) - Col. (Colección) - Comp. (Compilador) - Ed. (Editorial) - ed. (1ra ed.; 2da ed.) - ed. (editor) - O. C. (Obras Completas) - seud. (Seudónimo).

