

Leer y escribir en español L2: ¿qué saber y qué aprender?

Elisa Rosado, Liliana Tolchinsky, Cristina Castillo | Universitat de Barcelona

El dominio de la lectura y la escritura se relaciona con el éxito académico y profesional de los estudiantes, y es importante garantizarlo tanto a alumnos nativos como no nativos. Aparentemente, múltiples factores, como conocimiento léxico, comprensión oral y otros aspectos relacionados directamente con la capacidad cognitiva o el conocimiento del mundo, influyen en estos aprendizajes. Nuestro objetivo general es examinar algunos de esos factores y comprobar si difieren y cómo entre nativos y no nativos de español.

Doce alumnos participan en este estudio. Cinco tienen el español como L2 y siete son hablantes nativos de español, comparables en edad y nivel educativo. Examinamos su desempeño en un conjunto de tareas que evalúan el nivel inicial de lectura y escritura. Nos proponíamos describir el conocimiento inicial en los aspectos evaluados y establecer patrones de evolución desde el inicio en el último año de educación infantil hasta finales de primero de primaria y contrastarlos entre ambos grupos. Encontramos que todos progresan en el aprendizaje, aunque el conocimiento inicial de los nativos es superior. Si bien los no nativos muestran mayor progreso, las diferencias iniciales entre grupos no se superan.

Palabras clave: español L2, aprendizaje de la lectura y la escritura, conocimiento inicial, patrones de evolución.

Full command of reading and writing is key to students' academic and professional success. It is crucial to ensure this command in both native and nonnative students. Apparently, many factors influence successful learning of reading and writing, including vocabulary knowledge, listening comprehension and other aspects directly related to cognitive ability or knowledge of the world. Our main goal is to examine some of these factors and check if and how they differ in native and nonnative students of Spanish.

Twelve children took part in this study. Five had Spanish as L2 and seven were native Spanish speakers; both groups were comparable in age and educational level. We looked at their performance in a set of tasks that assessed the initial level of reading and writing. We aimed to (1) describe the initial knowledge of the aspects evaluated, and (2) establish patterns of progress, and contrast them between the two groups. We found that they all made progress, although native students' initial knowledge was higher. While nonnatives showed further progress, the initial differences between the groups were not overcome.

Keywords: Spanish L2, learning to read and write, initial knowledge, patterns of progress.

professionnelle des élèves. Il est crucial de la garantir autant pour les élèves natifs que non natifs. Apparemment, de nombreux facteurs influencent l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture, comme la connaissance du vocabulaire, la compréhension orale et d'autres aspects directement liés à la capacité cognitive ou à la connaissance du monde. Notre objectif principal est d'examiner certains de ces facteurs et de vérifier si et comment ils diffèrent chez des élèves natifs et non natifs d'espagnol.

Douze enfants participent à cette étude. Cinq ont l'espagnol comme L2 et sept sont de langue maternelle espagnole, les deux groupes comparables en âge et en niveau d'éducation. Nous observons leur performance dans un ensemble

de tâches qui évaluent le niveau initial de la lecture et de l'écriture. Nous proposons (1) de décrire les connaissances initiales dans les aspects évalués, et (2) d'établir des modèles de progrès depuis le début de leur apprentissage en dernière année de maternelle jusqu'à la fin du C.P., et de les comparer entre groupes. Nous constatons qu'ils font tous des progrès, même si les connaissances initiales des natifs sont plus élevées. Bien que les non natifs montrent un progrès plus important, les différences initiales entre les deux groupes ne changent pas.

Mots-clés : *español L2, apprentissage de la lecture et de l'écriture, connaissances initiales, les modèles de progrès.*

1. Introducción

En los últimos años, las aulas de los colegios españoles han experimentado un considerable cambio y la comunidad escolar se ha visto enriquecida por un ambiente multicultural y plurilingüe. El desarrollo de la lectura y la escritura es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. El aprendizaje de estas competencias, así como los factores asociados al avance en estas habilidades, han sido tema de estudio para numerosos investigadores. También se han realizado diversos intentos de definir lo que se considera aprendizaje de la lectura y la escritura. Lesaux y Geva (2006: 54) describen el desarrollo de la alfabetización como un largo proceso que se nutre de múltiples entornos:

Literacy development is a process that is both cumulative and componential, influenced by individual, contextual, and instructional factors, and starts before school entry and continues into adulthood.

Aunque existe un gran número de definiciones para concretar el significado de aprendizaje de la lengua escrita (Tolchinsky, 1990), nos centraremos en los factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura desde una perspectiva longitudinal. El último año de educación infantil y el primer año de educación primaria son los cursos donde los alumnos reciben,

en el marco de la instrucción formal, las herramientas necesarias para empezar a trabajar estas competencias: abordamos el desarrollo de dichas competencias por parte de alumnos con el español como L2, tratando de llenar un aparente vacío bibliográfico en este ámbito. Es nuestro propósito examinar y describir el conocimiento inicial de los alumnos al inicio del último año de educación infantil y al final del primer curso de educación primaria en un conjunto de tareas que evalúan el nivel de lectura y escritura y algunos factores relacionados con su aprendizaje, así como establecer patrones de evolución y comparar los resultados obtenidos por los alumnos nativos y no nativos de español.

1.1 Aprendizaje de la lectura y escritura en L1

Los conocimientos que adquieren los estudiantes les llegan, en buena medida, a través del proceso lectoescritor. Si bien existe un consenso acerca del hecho que el aprendizaje de la lectura se construye sobre un conjunto de capacidades cognitivas, sociales, lingüísticas y emocionales, existe gran variedad de opiniones sobre cuáles son los conocimientos y las habilidades de los alumnos que influyen de manera más directa en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

El aprendizaje de la lengua escrita comporta aprender tanto un sistema de notación que permite producir e interpretar expresiones

lingüísticas, como aprender el estilo discursivo propio de la lengua que se escribe (Ravid y Tolchinsky, 2002). Los conocimientos relacionados con la escritura como sistema de notación han sido los más investigados y son los que se han postulado reiteradamente como predictores del éxito del aprendizaje de la lengua escrita (véase Ellis, 1982). Cardoso-Martins (2001) insiste en la relación entre el conocimiento del nombre de las letras y los progresos iniciales en el aprendizaje de la lectura. Los niños que conocen los nombres de las letras estarán mejor preparados para descubrir la relación letra-sonido y para usar esta correspondencia en la decodificación de palabras (Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, 2012). La mayoría de los estudios coinciden en que existe una relación entre el conocimiento metalingüístico, que incluiría la conciencia fonológica, y la adquisición de la lectura. También parece existir una correlación entre el conocimiento léxico y el rendimiento en lectura (Beck y McKeown, 1991; Sénéchal y Cornell, 1993). Suponemos que las diferencias en el conocimiento de vocabulario serán una variable que influirá en la decodificación de palabras, y, consecuentemente, en la comprensión lectora.

Finalmente, consideramos el conocimiento sobre los usos sociales de la lengua escrita, en particular, la familiaridad con materiales impresos y con distintos tipos de textos, como factor estrechamente relacionado con las experiencias tempranas de los niños que incide en el aprendizaje de la lectura y escritura (Baker, Scher y Mackler, 1997). Es de esperar que aquellos niños que posean mayor información sobre materiales impresos y sean capaces de reconocer distintos tipos de textos, tengan más facilidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En nuestro estudio empleamos distintas tareas

que evalúan los ámbitos antes mencionados, y tenemos en cuenta, además, los trabajos que tratan específicamente el aprendizaje de la lectura y escritura en L2.

1.2. Lectura y escritura en aprendientes de L2

Escasos son los trabajos sobre el desarrollo inicial de la lectura y la escritura en aprendices de L2. Así lo señala, por ejemplo, Tolchinsky (2010: 189):

The study of how children find their way in a new language and a new writing system is an emerging field of inquiry, as it was once the study of early literacy from a developmental point of view; our hope is that it will be as fruitful and stimulating as the other has been.

La mayoría de los trabajos sobre el tema se realizan sobre el aprendizaje del inglés L2 por parte de adultos y adoptan un enfoque pedagógico de la enseñanza de la lectura y la escritura. El nuestro es, en cambio, un enfoque descriptivo y evolutivo.

Los aprendices de L2 se encuentran, a menudo, con la compleja tarea de tener que aprender a leer y escribir en una lengua desconocida y, al mismo tiempo, aprender las modalidades oral y escrita de la nueva lengua. Su dominio de la L1, que comprende habilidades receptivas y expresivas, y abarca diversos aspectos (fonología, léxico, morfología, gramática, características del discurso y pragmática), juega un papel importante en la adquisición de la lectura (Lesaux y Geva, 2006). Es razonable suponer que los predictores para examinar el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura en hablantes no nativos, serán similares a aquellos identificados como predictores de estos aprendizajes para los nativos (August y Shanahan, 2006). Tal como apuntan Netten, Droop y Verhoeven (2010), la

mayoría de los estudios realizados hasta el momento carecen de un modelo explicativo y comparativo de las diferencias entre nativos y no nativos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Nuestro trabajo examina dicho aprendizaje en español L2 y ofrece un modelo comparativo entre nativos y no nativos.

2. método

El presente estudio se inscribe en el marco de un proyecto más amplio¹ que tenía como finalidad principal determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento inicial de los alumnos, las prácticas docentes y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.1. Participantes

Participaron en la evaluación inicial del estudio 12 alumnos (6 niños y 6 niñas): 7 hablantes nativos de español de comunidades monolingües de España y 5 hablantes no nativos, que llevaban en España un tiempo inferior a 4 años. Todos los participantes asistían a escuelas públicas y el

nivel educativo de los padres era similar (estudios primarios). La muestra para la evaluación final quedó constituida por 11 de los niños de la muestra inicial. En el cuadro 1 figuran las características individuales de los no nativos.

2.2. Tareas

Todos los niños realizaron un total de 9 tareas en la evaluación inicial, que evalúan la conciencia fonológica, el conocimiento léxico, la familiaridad con distintos tipos de texto, el nivel de lectura y escritura, y el conocimiento del sistema de escritura. En la segunda evaluación se pasaron solamente 5 de las 9 tareas de la evaluación inicial; el contenido de las tareas era exactamente el mismo en las dos evaluaciones. Las tareas incluidas en ambas quedan recogidas en el cuadro 2.

2.3. Procedimiento

Las tareas se aplicaron individualmente al inicio del último año de educación infantil para la evaluación inicial (septiembre de 2007), y a finales del primer año de educación primaria

Cuadro 1. Características de los alumnos no nativos

| SUJETOS | SEXO | PAÍS DE PROCEDENCIA | COMUNIDAD DE RESIDENCIA | LENGUA/S MATERNA/S | EDAD, EVALUACIÓN INICIAL |
|---------|------|---------------------|-------------------------|--------------------|--------------------------|
| MUN | M | Gambia | Madrid | Inglés y wólof | 5, 4 |
| ALK | H | Bulgaria | Cantabria | Búlgaro | 5, 5 |
| ALE | H | China | Almería | Chino | 5, 1 |
| JCA | H | Rumanía | Madrid | Rumano | 5, 7 |
| JJJ | H | China | Castilla y León | Chino | 5, 6 |

1. *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (EDU2009-10321). Investigadora principal: L. Tolchinsky, Universidad de Barcelona.

Cuadro 2. Tareas incluidas en la evaluación inicial y la evaluación final

| ÁMBITO | TAREA | EV. INICIAL | EV. FINAL |
|---|--|-------------|-----------|
| 1. Conciencia fonológica. | 1.1. Segmentación de elementos silábicos. | X | |
| | 1.2. Segmentación de elementos subsilábicos. | X | X |
| 2. Conocimiento léxico. | 2.1. Definición de palabras | X | X |
| 3. Familiaridad con textos. | 3.1. Reconocimiento de textos. | X | X |
| | 3.2. Título. | X | |
| 4. Nivel de lectura y escritura. | 4.1. Escritura de palabras (escritura). | X | X |
| | 4.2. Reconocimiento de palabras y error ortográfico (lectura). | X | X |
| 5. Conocimiento del sistema de escritura. | 5.1. Nombre de las letras propio y otro nombre. | X | |
| | 5.2. Sonido de las letras propio y otro nombre. | X | |

para la evaluación final (junio de 2009). En ambas evaluaciones se siguió el mismo procedimiento y orden de aplicación con todos los participantes. Se dedicó a la realización de las tareas una media de 30 minutos por niño.

3. Resultados²

3.1. Resultados de la evaluación inicial

Para obtener una primera aproximación al rendimiento de los niños en el nivel inicial se calculó la nota media de aciertos para cada tarea. En el cuadro 3 (página siguiente) se presenta la media de aciertos y la desviación típica para ambos grupos. En la última columna mostramos los resultados de la prueba *t-test* para muestras independientes, que muestra las di-

ferencias significativas entre grupos.

El cuadro muestra gran variabilidad en los resultados obtenidos por los participantes; observamos grandes diferencias entre los conocimientos iniciales de nativos y no nativos en todos los ámbitos evaluados. En general, las tareas que se resuelven con pocas dificultades son las que atañen al conocimiento del sistema de escritura y a la familiaridad con distintos tipos de texto, aunque los nativos se mantienen por encima en ambos casos. Por otra parte, todos los niños obtienen puntuaciones más bajas en las tareas que evalúan la conciencia fonológica, especialmente en la segmentación subsilábica, así como en el nivel de escritura. Solamente encontramos diferencias significativas en dos tareas: nombre de las letras, donde los niños

2. En el análisis de los datos utilizamos, en un primer momento, pruebas no paramétricas (Field, 2009). Sin embargo, dado que los resultados de las comparaciones eran muy semejantes a los obtenidos en las pruebas paramétricas equivalentes, optamos en última instancia por este último tipo de pruebas, ya que permiten, además, analizar la interacción entre diferentes variables.

Cuadro 3. Evaluación inicial

| TAREA | NATIVOS (n = 7) | | NO NATIVOS (n = 5) | | |
|--|-----------------|-------|--------------------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | t |
| 1.1. Segmentación silábica. | 42,86 | 53,45 | 10,00 | 22,36 | 1,46 |
| 1.2. Segmentación subsilábica. | 0,000 | 0,000 | 6,67 | 14,91 | 1 |
| 2.1. Definición de palabras. | 57,14 | 13,11 | 6,67 | 14,91 | 6,22* |
| 3.1. Reconocimiento de textos. | 57,14 | 13,11 | 30,00 | 32,06 | 2,04 |
| 3.2. Título | 39,29 | 28,35 | 30,00 | 32,60 | 0,53 |
| 4.1. Escritura de palabras. | 2,86 | 7,56 | 0,000 | 0,000 | 0,83 |
| 4.2. Reconocimiento de palabras. | 25,00 | 35,35 | 10,00 | 22,36 | 0,83 |
| 5.1. Nombre letras propio y otro nombre. | 91,43 | 15,74 | 24,00 | 16,73 | 7,13* |
| 5.2. Sonido letras propio y otro nombre. | 17,14 | 21,38 | 4,00 | 8,94 | 1,46 |

* $p < 0,001$

nativos recibieron una media significativamente más alta que los no nativos ($M = 91,43$ y $24,00$, respectivamente; $t(10) = 7,13$; $p < 0,001$), y en la tarea de definición de palabras, siguiendo el mismo patrón ($t(10) = 6,22$; $p < 0,000$).

3.2. Resultados de la evaluación final

Para observar los patrones de evolución de ambos grupos y compararlos entre sí, presentamos en el cuadro 4 los resultados de la evaluación final, para cada una de las tareas. En la última columna se anota el valor de la prueba unilateral *t-test* para muestras independientes, que muestra la existencia de diferencias significativas.

Los resultados obtenidos por ambos grupos son muy distintos. Por ejemplo, mientras que

los nativos obtienen la nota más alta en reconocimiento de palabras ($M = 94,29$), los no nativos lo hacen en la escritura de palabras ($M = 65,00$). A pesar de la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos en esta evaluación, nuevamente los no nativos obtienen una nota media bastante mayor ($M = 25,00$) que los nativos ($M = 0,000$) en segmentación subsilábica, siendo esta tarea y la de escritura de palabras las dos tareas en las que el grupo meta supera al grupo control.

Para analizar los patrones de progreso en el desempeño de los participantes y contrastar el comportamiento de ambos grupos, realizamos una prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas para cada nota.³ Mostramos en

3. El hecho de que la evolución y el progreso de los alumnos se comporten de manera muy distinta en cada tarea nos impide calcular una nota global para comparar entre grupos, y además, resulta más interesante observar el progreso de ambos grupos en cada uno de los distintos ámbitos evaluados por separado.

Cuadro 4. Evaluación

| TAREA | NATIVOS (n = 7) | | NO NATIVOS (n = 5) | | |
|--------------------------------|-----------------|-------|--------------------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | t |
| 1. Segmentación subsilábica. | 0,000 | 0,000 | 25,00 | 25,00 | -1,73 |
| 2. Definición de palabras. | 67,86 | 16,96 | 52,08 | 34,94 | 1,03 |
| 3. Reconocimiento de textos. | 73,81 | 13,11 | 58,33 | 9,62 | 2,05 |
| 4. Escritura de palabras. | 51,43 | 44,51 | 65,00 | 47,26 | -0,48 |
| 5. Reconocimiento de palabras. | 94,29 | 9,76 | 53,33 | 50,33 | 1,4 |

Cuadro 5. Patrones de progreso

| TAREA | EVALUACIÓN | NATIVOS | | | NO NATIVOS | | |
|--------------------------------|------------|---------|-------|---|------------|-------|---|
| | | M | SD | N | M | SD | n |
| 1. Segmentación subsilábica. | Inicial | 0,000 | 0,000 | 7 | 0,000 | 0,000 | 3 |
| | Final | 0,000 | 0,000 | 7 | 25,00 | 25,00 | 3 |
| 2. Definición de palabras. | Inicial | 57,14 | 13,11 | 7 | 8,33 | 16,67 | 4 |
| | Final | 67,86 | 16,96 | 7 | 52,08 | 34,94 | 4 |
| 3. Reconocimiento de textos. | Inicial | 57,14 | 13,11 | 7 | 29,17 | 36,96 | 4 |
| | Final | 73,81 | 13,11 | 7 | 58,33 | 9,62 | 4 |
| 4. Escritura de palabras. | Inicial | 2,86 | 7,56 | 7 | 0,000 | 0,000 | 4 |
| | Final | 51,43 | 44,51 | 7 | 65,00 | 47,26 | 4 |
| 5. Reconocimiento de palabras. | Inicial | 25,00 | 35,35 | 7 | 16,67 | 28,87 | 3 |
| | Final | 94,29 | 9,76 | 7 | 53,33 | 50,33 | 3 |

el cuadro 5 los patrones de progreso en cada tarea de acuerdo con el tiempo de medición (evaluación inicial/final) y el grupo (nativo / no nativo).

Excepto el grupo control en segmentación subsilábica, ambos grupos progresan en todas las tareas. El mayor progreso se da en la tarea de reconocimiento de palabras para los nativos. Por su parte, los no nativos obtienen el mayor

progreso en la escritura de palabras. En el cuadro 6 se muestran los resultados para ver si hay interacción a partir de los análisis de varianza realizados.

En conjunto, en los cuadros 5 y 6 observamos un efecto del tiempo en los cinco ámbitos evaluados; dato que no debería sorprendernos, puesto que todos los alumnos muestran un progreso a lo largo de los dos cursos evaluados.

Cuadro 6. Análisis varianza por grupo y medición

| TAREA | TIEMPO | | TIEMPO*GRUPO | | GRUPO | |
|--------------------------------|---------|----------|--------------|----------|---------|----------|
| | F | Etapa p2 | F | Etapa p2 | F | Etapa p2 |
| 1. Segmentación subsilábica. | 8,40* | 0,512 | 8,40* | 0,512 | 8,40* | 0,512 |
| 2. Definición de palabras. | 12,85** | 0,588 | 4,73** | 0,344 | 10,36** | 0,535 |
| 3. Reconocimiento de textos. | 10,34** | 0,535 | 0,769 | 0,403 | 5,26 | 0,369 |
| 4. Escritura de palabras. | 14,08** | 0,610 | 0,295 | 0,032 | 0,156 | 0,017 |
| 5. Reconocimiento de palabras. | 14,35** | 0,642 | 1,36 | 0,145 | 2,48 | 0,236 |

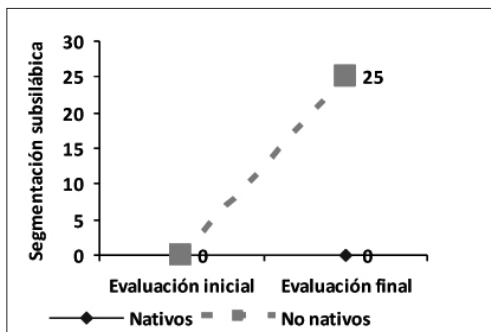
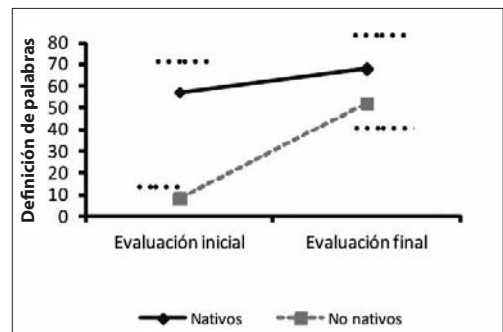
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Sin embargo, encontramos un efecto de interacción de las variables *tiempo* y *grupo* en las tareas de segmentación subsilábica $-F(1,8) = 8,40; p < 0,05; \eta p2 = 0,51-$ y definición de palabras $-F(1,9) = 12,85; p < 0,01; \eta p2 = 0,59-$. Para averiguar la tendencia de la interacción en ambas tareas, se hizo el test Bonferroni. En los cuadros 7 y 8 se muestran los patrones de progreso, donde observamos mejor la evolución y el desempeño en ambas evaluaciones para ambos grupos.

En el cuadro 7 vemos que los nativos no segmentan subsilábicamente, mientras que los

no nativos obtienen un resultado mucho menor en la evaluación inicial ($M = 0,000$) que en la final ($M = 25,00$). Si bien ambos grupos parten de la misma puntuación, los no nativos muestran un progreso muy pronunciado, superando a los nativos. En el cuadro 8 vemos que tampoco se dieron diferencias significativas para los nativos entre evaluaciones ($M = 57,14$ y $67,88$, respectivamente), mientras que para los no nativos la inicial ($M = 8,33$) fue significativamente menor que la final ($M = 52,08$).

Respecto a la valoración del progreso global de ambos grupos, los alumnos no nativos

Cuadro 7. Tendencia de interacción en la segmentación subsilábica**Cuadro 8.** Tendencia de interacción en la definición de palabras

muestran un patrón de progreso mucho más pronunciado, aunque las diferencias iniciales no se superan. Las condiciones didácticas que garantizan un buen conocimiento de la lengua vehicular de conocimientos pueden explicar este acentuado progreso por parte de los niños no nativos, y tal como apunta Serra (1997), independientemente de las condiciones iniciales de estos alumnos, todos los niños en un contexto de inmersión lingüística de estas características se verán favorecidos.

4. Discusión

Los resultados de la evaluación inicial muestran que ambos grupos comparten el dominio por las convenciones textuales y la familiaridad con textos. Los niños nativos manifiestan un conocimiento inicial mayor que el de los no nativos en todos los ámbitos, excepto en la segmentación subsilábica, que resulta ser una de las tareas más complicadas. Por su parte, los no nativos no superan la nota media de los nativos en el conjunto de tareas, aunque mantienen el patrón de conocimiento inicial del grupo control. Estos resultados apuntan en la misma dirección que el estudio más amplio de donde provienen los datos, de ahí que podamos afirmar que, más que la concurrencia a un determinado tipo de centro o estar educándose en una u otra lengua, el bagaje inicial parece ser el factor facilitador del aprendizaje inicial (Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, 2012).

En la evaluación final, ambos grupos muestran un progreso en mayor o menor medida, y aunque el patrón de progreso de los no nativos es mucho más pronunciado, éstos no superan por lo general el nivel de los nativos. Ambos

grupos obtienen las puntuaciones más altas en las tareas que atañen a los ámbitos de familiaridad con tipos de texto y nivel de lectura. La tarea de segmentación subsilábica, que mide la conciencia fonológica de los niños, requiere especial atención, ya que los nativos no muestran ningún progreso; el conocimiento es nulo. Sin embargo, observamos un progreso muy marcado en los no nativos, que llegan a superar a los nativos.

Nos cuestionamos aquí en qué medida el conocimiento de una L2 incide positivamente en el conocimiento inicial y facilita la adquisición y el rendimiento en tareas que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que finalmente fomentará el alcance de un buen dominio de estas competencias. Una posible explicación, como recogen August y Shanahan (2006), es que el conocimiento léxico, la comprensión oral, las habilidades sintácticas y la capacidad de manejar aspectos metalingüísticos de la lengua, así como la definición de palabras, están asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura y al buen desarrollo de la comprensión lectora. Aunque el efecto de un buen dominio de la lengua oral en una L2 sea limitado, el haber desarrollado una buena competencia de la lengua oral en la L2 se asocia a un buen dominio de las habilidades lectoras y la comprensión lectora. En ese sentido, Sinclair (1995) o Batstone (2002) apuntan que el contexto de inmersión favorece el desarrollo en la L2 de los alumnos no alfabetizados en su L1. De ahí que consideremos oportuno estudiar en el futuro el efecto de la transferencia de los conocimientos en la L1 de los estudiantes en actividades de lectura y escritura.

Referencias bibliográficas

- AUGUST, D.; SHANAHAN, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BAKER, L.; SCHER, D.; MACKLER, K. (1997). «Home and family influences on motivations for reading». *Educational Psychologist*, núm. 32, pp. 69-82.
- BATSTONE, R. (2002). «Contexts of engagement: A discourse perspective on "intake" and "pushed output"». *System*, núm. 30, pp. 1-14.
- BECK, I.L.; MCKEEOWN, M.G. (1991). «Conditions of vocabulary acquisition». En: BARR, R., et al. (coords.). *Handbook of reading research* (pp. 789-814). Vol. 2. White Plains, N.Y.: Longman.
- CARDOSO-MARTINS, C. (2001). «The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition». *Scientific Studies of Reading*, núm. 5, pp. 289-317.
- ELLIS, A. (1982). «Spelling and writing (and reading and speaking)». En: ELLIS, A.W. (coord.). *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage.
- LESAUX, N.; GEVA, E. (2006). «Development of literacy in language-minority students in developing literacy in second-language learners». En: AUGUST, D.; SHANAHAN, T. (eds.). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- NETTEN, A.; DROOP, M.; VERHOEVEN, L. (2011). «Predictors of reading literacy for first and second language learners». *Reading and Writing*, vol. 24(4), pp. 413-425.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. (2002). «Developing linguistic literacy: A comprehensive model». *Journal of Child Language*, vol. 29(2), pp. 417-447.
- SÉNÉCHAL, M.; CORNELL, E.H. (1993). «Vocabulary acquisition through shared reading experiences». *Reading Research Quarterly*, núm. 28, pp. 360-374.
- SERRA, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori (Quaderns per a l'anàlisi, 9).
- SINCLAIR, J. (1995). «The relationship between L1 and L2 literacy: some complicating factors». *Tesol Quarterly*, vol. 29(4), pp. 687-704.
- TOLCHINSKY, L. (1990). «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo"». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6, pp. 53-62.
- (2010). «Becoming literate in a foreign language». En: ARAM, D.; KORAT, O. (eds.). *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 177-190). Boston: Springer.
- TOLCHINSKY, L.; RIBERA, P.; GARCÍA-PAREJO, I. (2012). «Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura». *Cultura y Educación*, vol. 24(4), pp. 415-434.