

LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES: PARTICULARIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y PSICOLINGÜÍSTICAS DEL BIALFABETISMO

JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN: La alfabetización en contextos escolares multiculturales y multilingües constituye un proceso que puede implicar a docentes en distintos niveles educativos. Ello conlleva la necesidad de conocer las particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas asociadas a la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en alumnos que entran en contacto con el español como segunda lengua y que se hallan inmersos en situaciones de bilingüismo muy variadas. La posibilidad de desarrollar la lectura y la escritura en las dos lenguas del bilingüe puede verse favorecida tanto por las políticas lingüísticas en que se enmarque un sistema educativo en cuestión como por las acciones concretas que el docente ponga en marcha en el aula para apoyar el proceso. En este artículo revisaremos estas cuestiones con el objetivo fundamental de aportar una orientación básica sobre el tema. **Palabras clave:** alfabetización, multiculturalidad, bilingüismo, bialfabetismo, español como segunda lengua.

ABSTRACT: Literacy process in multicultural and multilingual contexts implies teachers in different educational levels. It also entails the consciousness of a number of sociolinguistic and psycholinguistic features related to reading and writing acquisition and development of those students who come in contact with Spanish as a second language within different bilingual situations. The possibility of developing reading and writing in both languages could be stimulated by those linguistic policies in which the educational system is defined as well as by all those learning activities applied in classroom to support the process. In this article we examine these questions to provide a basic guidance about this issue. **Keywords:** literacy, multicultural contexts, bilingualism, biliteracy, Spanish as a second language.

INTRODUCCIÓN: LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES

El término *alfabetización*, en la variante funcional que nos ocupa¹, comprende dos dimensiones simultáneas. En una dimensión psicológica, entronca con el proceso mediante el que se adquieren las habilidades de descodificación y codificación propias de las destrezas de la lectura y la escritura, mientras que en una dimensión sociocultural, hace referencia al desarrollo de la competencia con un sistema escrito y sus productos, constituidos ambos a partir de los usos sociales y culturales de una comunidad determinada y considerados como una de las puertas de acceso a la misma (Ferreiro, 1998; Vieiro, Peralbo y García, 1997; Cook-Gumperz, 1988). La alfabetización es, por tanto, el proceso de instrucción que capacita a los individuos para la adquisición y el desarrollo de una serie de ha-

bilidades cognitivas que se traducen en sociales al entrar en contacto con los usos escritos de una sociedad y cultura determinadas (García Parejo, 2005: 39-40).

Por otro lado, al hablar de contextos multiculturales nos referimos a aquellos en los que existen o coexisten diferentes culturas (Pozzo, 2009). Resulta obligado a este respecto precisar el significado de los conceptos *multiculturalidad* e *interculturalidad*, pues, a pesar de su potencial semejanza, ambos presentan diferencias: el primero, que surgió en los años 60 del pasado siglo, evoca la existencia o coexistencia en un mismo tiempo y espacio de diferentes culturas, aunque no necesariamente hace referencia a su convivencia. El segundo, que surge a finales del siglo pasado en contextos educativos, sí evoca directamente la convivencia cultural con respeto a las características de cada grupo. El segundo término, por tanto, conlleva un matiz de enriquecimiento social del que carece el primero.

1. Aunque nuestra definición entronca con la variante de alfabetización funcional, es preciso destacar la existencia de otras variantes del concepto que atienden a otros contextos y finalidades específicas, como es el caso de la alfabetización cultural, crítica, digital, académica, etc.

Alfabetizar en contextos escolares multiculturales supone, por tanto, poner en marcha un proceso de instrucción en las habilidades cognitivas antes descritas en los contextos escolares en los que coexisten o, en el mejor de los casos, conviven diferentes culturas y lenguas (Fernández y Gómez, 2005; Dietz, 2009). Pero ¿cómo ha de llevarse a cabo ese proceso de instrucción mencionado? La respuesta a esta pregunta implica tanto la revisión de las actuaciones que han venido poniéndose en marcha hasta ahora, como el examen de las propuestas de mejora que sugieren los especialistas.

Como reflexión de partida vale la pena destacar que gobiernos e instituciones educativas, conscientes de la identificación de la alfabetización con el poder y el progreso social, no dudan en desplegar estrategias destinadas a implementar este proceso entre sus escolares². Sin embargo, el esfuerzo invertido en relación con los niños inmigrantes de lenguas minoritarias parece no ser proporcional, lo cual es grave si tenemos en cuenta lo que puede ocurrir cuando no todos los grupos sociales tienen el mismo tipo de acceso a ese conocimiento a pesar de la enseñanza gratuita obligatoria (Grant y Wong, 2003). Así pues, la construcción de la alfabetización en contextos escolares multiculturales ha seguido caminos dispares vinculados a la igualmente dispar aplicación de las distintas políticas lingüísticas vigentes (Muñoz Sedano, 2004). En el caso del sistema educativo español, fundamentado esencialmente en el modelo compensatorio, la alfabetización de los alumnos inmigrantes de lenguas minoritarias entronca con las actuaciones específicas que ponen en marcha las Comunidades Autónomas (V.V.A.A., 2007). A este respecto, cabe destacar para empezar que sólo algunas de ellas³ han sistematizado la enseñanza del español como segunda lengua en un currículo de aplicación específica, documento que podría darnos una idea de posibles planteamientos concretos de alfabetización en EL2. Una revisión detenida

de los documentos mencionados no arroja, sin embargo, luz sobre el tema, pues todos asumen una dimensión muy general en sus directrices de apoyo a la enseñanza del español como segunda lengua, sin detenerse particularmente en la cuestión de la alfabetización de los alumnos de lenguas minoritarias. Se infiere entonces que los docentes encargados de llevar a cabo esta tarea actuarán, en el mejor de los casos, siguiendo los patrones asociados a su propio conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en español como lengua materna, a pesar de que corren el riesgo de interiorizar la idea errónea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua pueden no ser significativamente diferentes de los de la primera lengua, obviando de paso el hecho fundamental de que las prácticas de alfabetización, sus funciones y su significado están definidas por las distintas sociedades y culturas.

En lo que respecta a las propuestas de mejora sugeridas por los especialistas, todas se basan en una premisa clara: donde hay diversidad lingüística y cultural deben existir diferentes prácticas de alfabetización (Baynhan, 1995 apud García Parejo, 2004: 346). Esto se traduce en una nueva idea, la de la alfabetización como práctica social de un grupo determinado dentro de un contexto concreto, con el consecuente potencial de variación que puede asumir. A este respecto, Teberosky y Soler (2003: 91-95) enumeran una serie de hechos que facilitarían el desarrollo de los procesos de alfabetización en segundas lenguas en contextos multilingües: la necesidad de que el maestro conozca las características básicas de las L1 de los alumnos, así como de que éstos interactúen directa y frecuentemente con hablantes de la L2; la ventaja de destacar y comparar los principios del sistema de escritura de las L1 del alumnado en contraste con los de la L2 mayoritaria; los beneficios asociados a la experiencia de las diferentes prácticas letradas que se dan en el entorno familiar, que tienen gran influencia en la

2. Nótese a este respecto el esfuerzo invertido en el desarrollo de los programas PIRLS y PISA en la Educación Primaria y Secundaria.

3. Contamos en concreto con currículos de enseñanza del español como segunda lengua en contexto escolar en las Comunidades Autónomas de Canarias, Murcia y Navarra.

manera de aprender a leer y a escribir y podrían ser el cauce de la transferencia de habilidades escritas entre lenguas; y, por último, la obligación de intervenir en los materiales de enseñanza de la lectura y escritura, que con frecuencia son los mismos que los de los niños monolingües y emplean los mismos principios metodológicos. En síntesis, para estas autoras la alfabetización en contextos multilingües debería comenzar por los aspectos comunes en el conocimiento de los niños, continuar con lo diverso y recurrir a la enseñanza explícita.

Sin embargo, pese a las sugerencias anteriores, la situación actual indica únicamente que el grado de alfabetización en español como segunda lengua que alcancen los niños inmigrantes de lenguas minoritarias en nuestro sistema educativo dependerá tanto de variables sociolingüísticas vinculadas a su proceso de alfabetización particular en L1 y L2, por ejemplo el tipo de bilingüismo o bialfabetismo que experimenten, como de variables psicolingüísticas que condicionen su particular adquisición de la lectoescritura, por ejemplo las derivadas del contraste de los sistemas lingüísticos y de escritura de L1 Y L2. De unas y otras variables nos encargaremos a continuación.

VARIABLES SOCIOLINGÜÍSTICAS: BILINGÜISMO, BIALFABETISMO Y CONTEXTO ESCOLAR

Para esbozar las variaciones posibles en relación al dominio de las habilidades escritas en dos sistemas lingüísticos es necesario introducir el concepto de bialfabetismo (Hornberger, 1989; Williams y Snipper, 1990; Bialystok 2001). Una posible definición de bialfabeto o persona bialfabetizada podría ser la de aquel individuo que tiene una competencia comunicativa escrita en ambas lenguas en un grado de desarrollo variable, que se ajusta a su identidad como usuario de las mismas, sus fines particulares y los contextos de uso específico asociados a cada una de ellas (García Parejo, 2005:50). Uno de los primeros intentos de sistematización de la variación inherente al bialfabetismo es obra de Hornberger

(1989), quien propuso un marco de referencia basado en la noción de continuidad con el objetivo de aportar un esquema de conceptos global que apoyara la clasificación de los individuos bialfabetizados y que atendiera a los tres grandes ámbitos en que se cifra su potencial heterogeneidad: los contextos de bialfabetismo, el grado de desarrollo del bialfabetismo de los individuos en estos contextos y los medios con los que cuentan para ello.

Una cuestión relevante la constituyen las vías de acceso al bialfabetismo que puede experimentar el niño bilingüe. Una es la simultánea, bien sea por iniciativa familiar mediante la instrucción temprana en la lectura y la escritura de la lengua patrimonial minoritaria por parte de los padres o bien por inmersión en un modelo educativo bilingüe fuerte; en este caso los niños aprenden simultáneamente a leer y a escribir en ambas lenguas. Para ilustrar esta primera variante podemos citar los casos de educación bilingüe transitoria estadounidense, en la que se cimenta la alfabetización en L2 sobre una base mínima de desarrollo de la alfabetización en L1. Otra de las vías posibles es la secuencial, con dos variantes: en primer lugar, puede darse el caso de que los niños comiencen a ser alfabetizados en una segunda lengua antes de aprender a leer en una primera lengua mayoritaria, fenómeno que se asocia en gran medida a situaciones de bilingüismo social; y, en segundo lugar, variante que se identifica más con el tipo de alumnado que nos ocupa en el presente trabajo, está el caso de la adquisición de la lectoescritura en una primera lengua minoritaria y el posterior desarrollo de la misma en una segunda lengua mayoritaria que podría o no acabar reemplazando por completo a la primera. Para ilustrar esta segunda variante citaremos, por su parte, dos casos contrapuestos: el primero es el de los programas de inmersión en francés en Canadá, que introducen a los niños anglófonos en la lectoescritura en francés y después les brindan una iniciación a la lectoescritura en inglés, continuando con su desarrollo a lo largo de los años escolares; el segundo caso es el de los inmigrantes que han sido escolarizados en una segunda lengua mayoritaria sin mantención

de su primera lengua minoritaria, caso que podemos observar perfectamente en nuestro sistema educativo español.

Además de lo anterior, el desarrollo del bialfabetismo suscita un conjunto de cuestiones que entroncan con el protagonismo social que las lenguas del individuo asumen en este particular proceso de adquisición de la lectoescritura. Para comprender la influencia de esta cuestión debemos acudir momentáneamente al ámbito de la psicolingüística.

Hay un consenso generalizado al aceptar que las destrezas de lectoescritura adquiridas y desarrolladas hasta un cierto punto en la primera lengua pueden transferirse a la segunda en el caso de que ambas empleen un sistema similar de alfabeto (Baker, 1997: 286). A este respecto, teorías como el modelo de competencia subyacente común (Cummins, 1980, 1981) o la hipótesis de la interdependencia (Cummins, 1978) vendrían a avalar la transferencia de habilidades lingüísticas. La primera supuso un revulsivo frente a la creencia generalizada de la coexistencia en equilibrio de las lenguas del bilingüe en sendos espacios cognitivos habilitados en el cerebro para cada una de ellas; el modelo de competencia subyacente común defiende, por el contrario, que las habilidades lingüísticas no son atribuibles a cada lengua respectivamente, y, por tanto, no estarían duplicadas en un cerebro bilingüe, sino que se encuentran integradas en el sistema cognitivo general y pueden transferirse entre lenguas. Por otro lado, la hipótesis de la interdependencia evolutiva defiende que el nivel de desarrollo de la competencia en la segunda lengua de un niño depende en parte del nivel alcanzado en la primera, de modo que un desarrollo aceptable de la competencia lectoescritora en la L1 podría facilitar la consecución de un nivel aceptable de lectura y escritura en L2.

No obstante, dos supuestos pueden anular la transferencia de habilidades escritas entre lenguas, y aquí es donde retomamos el carácter sociolingüístico de nuestro discurso. El primero es el de aquellos niños que no han aprendido a leer y a escribir en L1 y se abocan por sus circunstancias particulares al aprendizaje escrito en L2, es

decir, una primera alfabetización en segunda lengua (Teberosky y Martínez i Olivé, 2003). Otro caso es el de los niños que ya han comenzado el proceso de alfabetización en su L1 y deben afrontar de nuevo el proceso exclusivamente en la L2 propia del contexto escolar de migración. En el caso de la lectoescritura, la investigación reveló en su día que la ausencia de instrucción en lectoescritura en L1 no tiene que tener necesariamente un efecto negativo en la adquisición de la misma en L2, sin embargo, en casi todos los casos, los investigadores apuntaban que tanto si la instrucción directa en lectoescritura en L2 tuviera un efecto negativo como si no, ello depende fundamentalmente del contexto en el que tenga lugar (Engle, 1975; Dutcher, 1982). En relación con esto se estima que el proceso de instrucción que se lleva a cabo en contextos aditivos tiene más garantía de éxito que el mismo proceso en el caso de contextos sustractivos, pues los primeros permiten un progreso paralelo de las dos lenguas, estimulando la transferencia de habilidades de lectoescritura desde la más desarrollada a la que presenta un desarrollo incipiente. Y, sin embargo, nada más lejos de nuestro modelo educativo compensatorio que reconocer el hecho fundamental de que la adquisición de la lectoescritura por parte de niños bilingües de lenguas minoritarias sería más eficaz si se iniciara en su L1, precisamente por ser superior el nivel de destrezas lingüísticas alcanzado en la misma por estos alumnos.

VARIABLES PSICOLINGÜÍSTICAS: PARTICULARIDADES COGNITIVAS DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS BILINGÜES

La investigación con niños monolingües ha demostrado que la lectoescritura se construye a partir de un adecuado desarrollo de la competencia en comunicación oral, una sólida comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura y unas habilidades metalingüísticas lo suficientemente desarrolladas como para dotar a los niños de distintos niveles de conciencia fonológica (Bialystok, 2007: 51). Lo que nos interesa

en este punto es revisar cada uno de estos aspectos contrastando las conclusiones de la investigación en relación con los niños bilingües, pues todos estos elementos pueden desarrollarse de manera diferente en los niños que están aprendiendo dos lenguas en vez de una.

Competencia en comunicación oral

La competencia en comunicación oral de los niños monolingües puede ofrecer alguna forma de medir lo efectivos que serán en la lectura. Más concretamente, los estudios de didáctica de la lectoescritura toman el vocabulario infantil como indicador del desarrollo de la competencia oral, llegando a confirmar una relación directa entre el dominio del mismo y el rendimiento en el aprendizaje de la lectura (Stahl y Fairbanks, 1986, apud Bialystok, 2007: 54). Los bilingües manejan por lo general menos vocabulario en cada una de sus lenguas disponibles que los monolingües, como prueban diversos estudios que examinan los índices de vocabulario receptivo y productivo en cada grupo⁴ (Umbel *et al.*, 1992; Pearson, Fernández y Oller, 1993; Pearson y Fernández, 1994).

En un principio, a la hora de considerar cómo el bilingüismo influye en el desarrollo del vocabulario se planteaban dos posibilidades: según la primera, los niños bilingües compartirían sus recursos de adquisición y procesamiento entre las dos lenguas, controlando la mitad del vocabulario en cada una tal y como sería dominado por un monolingüe; según la otra posibilidad, los recursos de procesamiento del vocabulario en el bilingüe se habrían desarrollado hasta satisfacer las necesidades que requiere el almacenar dos sistemas léxicos. Sin embargo, autores como Bialystok (2001: 62) rechazan ambas posibilidades: en el caso de la primera, los niños parecen capaces de aprender más que un mínimo conjunto del vocabulario requerido para un único sistema lingüístico, mientras que en el caso de la segunda, sus capacidades de desarrollo cognitivo imponen limitaciones a la amplitud de la infor-

mación que pueden almacenar en la memoria accesible, descartando así la posibilidad de dos vocabularios completos. Por el contrario, parece que la única certeza que prevalece en relación con la adquisición de vocabulario infantil es su variabilidad, propia de las habilidades y circunstancias de cada niño particular.

Sea como fuere, este déficit de vocabulario se extendería, de hecho, a lo largo de toda la vida del bilingüe, aunque generalmente no se aprecie en las interacciones conversacionales habituales (Bialystok y Craik, 2010: 20). De este modo, el menor dominio de vocabulario en el niño bilingüe supondría, igual que para el monolingüe, una desventaja en términos de adquisición de la lectoescritura. Estudios como el de Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián y Alegría (2012) dan cuenta de este hecho en el ámbito escolar español. Estos investigadores se centran en evaluar, entre otros aspectos, la incidencia que el dominio de distintos aspectos comprensivos y productivos de la lengua oral (L2 español), como el vocabulario o la morfosintaxis, tienen en el menor rendimiento lectoescritor de alumnos de lengua materna árabe-darija en el tercer curso de Educación Primaria de cuatro colegios de Ceuta. Entre sus conclusiones destaca el hecho de que el déficit en la competencia oral de los niños de L1 árabe-darija para la comprensión y producción de ciertas reglas de morfosintaxis en español puede explicar más que otros factores (socioeconómicos, culturales o incluso lingüísticos) sus niveles más bajos de lectura y escritura en comparación con niños monolingües de su edad y características.

Por otro lado, la influencia de la competencia en comunicación oral en el aprendizaje de la lectoescritura se manifiesta también en todo el abanico de experiencias de oralidad especializadas vinculadas al registro lingüístico literario, como puede ser la lectura en voz alta de cuentos o álbumes ilustrados (Bialystok, 2007: 56-58). Mediante dichas experiencias, los niños monolingües van interiorizando fundamentalmente la forma de esta variedad lingüística específica,

4. Para una crítica a la comparación de bilingües y monolingües en este tipo de estudios ver Bialystok, 2001: 62-63.

lo que parece suscitar resultados positivos en su proceso de alfabetización. Sin embargo, los niños bilingües pueden no disponer de las mismas oportunidades de formar parte de experiencias de oralidad especializadas con el registro lingüístico literario en ambas lenguas por igual. Además, pese a que la transferencia entre las dos lenguas de los niños bilingües ha sido demostrada con otras habilidades lingüísticas específicas, como es el caso del registro lingüístico académico (Cummins, 1984), parece no existir evidencia de la misma en este caso, dada la particular naturaleza de la variedad lingüística literaria en cada idioma. Resulta, por tanto, que en relación a este aspecto el bilingüismo no resulta una ventaja ni un inconveniente para el proceso de alfabetización: en todo caso, el niño habrá de interiorizar este rasgo particular de lo escrito de manera individual para cada lengua.

Comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura

La comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura hace referencia al conocimiento de los signos de que se compone un sistema gráfico concreto y cómo éstos representan el lenguaje hablado y los significados que transmite (Hernández, 1998: 67-69). Los sistemas de escritura evolucionaron desde representaciones logográficas a silábicas y después a alfabéticas. La relación de estos sistemas de escritura con la lectoescritura varía por el grado de conciencia metalingüística que se requiere desarrollar en relación con cada uno de ellos: los logográficos son, en este sentido, menos exigentes y los alfabéticos más. Por ejemplo, aprender a leer y a escribir en un sistema logográfico como el chino implica la adquisición de la forma fonológica específica y el significado asociado con cada logograma, de modo que los lectores están siempre constreñidos al número de logogramas que dominan a la hora de comprender y expresar por escrito. Por el contrario, aprender a leer y a escribir en un sistema alfabético implica la adquisición de las correspondencias entre la forma ortográfica y la forma fonológica, que no son específicas de cada palabra sino aplicables a todas, de modo que una

vez que se dominan las correspondencias grafema-fonema cualquier palabra puede ser comprendida y expresada por escrito. Por tanto, para aprender a leer y a escribir hay que analizar la lengua a un grado de profundidad que depende del código ortográfico en cuestión.

En todo este proceso no conviene perder de vista el hecho fundamental de que entender las formas gráficas del sistema de escritura transforma el conocimiento de un sistema formal basado en rasgos visuales en un sistema basado en símbolos que pueden usarse a voluntad para expresar significados. Es de sobra conocido que en un principio los niños piensan en las letras como formas visuales y si relacionan por completo todos los significados del texto es a través de algún rasgo perceptivo específico de las letras. Por tanto, una crucial preparación para la lectoescritura supone comprender las formas de los sistemas escritos como signos capaces de representar significados. A este respecto, los estudios demuestran que los niños bilingües son más conscientes que los monolingües de que los signos gráficos son invariablemente representaciones de significados (Bialystok, 1991; 1997; Shenfield y Codd, 2000). Su percepción puede proceder de su experiencia en observar que textos escritos de diferentes maneras expresan igualmente mensajes consistentes.

Conciencia fonológica

Debido al impulso de la psicolingüística, en los últimos años se ha pasado a destacar la influencia de las habilidades de análisis fonológico en la adquisición de la lectoescritura más allá de las meras habilidades perceptivo-motoras cuya influencia venía considerándose tradicionalmente (lateralidad, esquema corporal, discriminación visual, coordinación motora, etc.). Como consecuencia, el conocimiento fonológico (conocimiento que permite operar explícitamente con los segmentos menores del habla) ha pasado a un primer plano, de hecho, muchas investigaciones han examinado en qué consiste, de modo que se pueda relacionar este conocimiento con el aprendizaje de la lectura (Signorini, 1998; Domínguez y Clemente, 1993). A este respecto está claro que

para que los niños puedan percibir la estructura fonológica del lenguaje oral, necesaria para establecer la correspondencia grafema-fonema que exige la lectoescritura alfabética, previamente han de ser capaces de distinguir las unidades en las que se puede descomponer dicho lenguaje oral, como oraciones, palabras, sílabas y, muy especialmente, fonemas. Y, claro está, para que sean capaces de llevar esto a cabo han de haber desarrollado la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza y estructura, o lo que es lo mismo, han de haber desarrollado la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica forma parte de los conocimientos metalingüísticos que pertenecen a su vez al dominio de la metacognición. Puede definirse como la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla (palabra, sílaba, fonema). Se desarrolla de forma independiente y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de hablar y escuchar. La relación entre conciencia fonológica y lectura es controvertida, pues se discute si la primera es un prerrequisito o una consecuencia de la segunda en el seno de los sistemas de escritura alfabéticos. Resumiendo mucho, mientras que algunos investigadores sostienen que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de la adquisición de la lectura y que las habilidades fonológicas en los niños prelectores pueden predecir su posterior desempeño lectorscritor, otros autores sostienen que la conciencia fonológica es una consecuencia de la instrucción en lectoescritura en los sistemas de escritura alfabéticos.

El debate se ha venido resolviendo con el surgimiento de una postura intermedia que estipula distintos niveles de conciencia fonológica, esto es, que entiende la conciencia fonológica como un conjunto de habilidades de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el desarrollo. Este conjunto de habilidades implicaría la presencia de unidades de distinto nivel, como son las rimas, las sílabas y los sonidos

aislados (pudiendo distinguir así, como hacen algunos autores, entre conciencia intrasilábica⁵, silábica y fonémica), así como implicaría un conjunto de tareas de distinto nivel de dificultad en base a sus demandas cognitivas para poder evaluar y entrenar dichas habilidades, como pueden ser el reconocimiento de rimas, la segmentación en sílabas o la manipulación de sonidos aislados. Así pues, el desarrollo de algunas habilidades fonológicas precedería a la enseñanza de la lectura en muchos niños, por ejemplo la sensibilidad a rimas y sílabas, mientras que otras habilidades podrían desarrollarse a partir de la instrucción en la lectoescritura alfabética, como por ejemplo la manipulación de fonemas. Esto confirmaría la hipótesis de la reciprocidad que apuntan algunos autores, según la cual aunque para el progreso en la lectura se precisa un conocimiento explícito mínimo sobre los segmentos del habla, es el propio contacto con el lenguaje escrito lo que permitiría al niño analizar las palabras y manipular los segmentos sonoros.

En el caso concreto del español parece que las habilidades de reconocimiento de rimas y de segmentación en sílabas son anteriores al desarrollo de las habilidades de análisis en fonemas, que se desarrollarían cuando se intensificara la instrucción en la lectura. De este modo, en español la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto, lo que es demostrado en estudios que analizan el rendimiento en tareas de conciencia fonémica en sujetos entrenados en sistemas de escritura logográfica y alfabética, en los que sobresalen los segundos. Esto significa que los alumnos que tengan el español como L2 encontrarán dificultades en el desarrollo de la conciencia fonémica en relación con la naturaleza de su LM. En este sentido, un hablante nativo de chino habrá de ser entrenado específicamente en tareas de desarrollo de la conciencia fonémica en español de manera más intensiva que un hablante nativo de inglés o de italiano.

Para finalizar, es importante subrayar el hecho

5. La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de principio y rima. El principio es la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial y la rima es la otra parte de la sílaba, formada por la vocal y/o las consonantes siguientes.

LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES: PARTICULARIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y PSICOLINGÜÍSTICAS DEL BIALFABETISMO

de que la conciencia fonológica se transfiere entre lenguas, de modo que los niños bilingües expuestos a lenguas que difieren en la accesibilidad de su estructura fonológica pueden beneficiarse de la transferencia de su comprensión metalingüística de una lengua a otra. Con todo, los estudios sugieren la importancia de otras variables que son cruciales a la hora de establecer el nivel de conciencia fonológica de los niños, como por ejemplo el papel de la didáctica específica en la adquisición de este tipo de habilidad. Los factores pedagógicos pueden ser, por tanto, tan importantes como los lingüísticos en la promoción de la conciencia fonológica. Concluimos así que el rol del bilingüismo como tal es probablemente neutral en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica necesarias para leer y escribir.

CONCLUSIÓN

El proceso de adquisición de la lectoescritura en contextos escolares multilingües puede sin

duda verse favorecido mediante la toma de conciencia por parte del profesorado de las particularidades socio y psicolingüísticas que conlleva. La gradual adaptación del currículo a la exigencia de una educación bilingüe español-inglés de calidad parece estar abriendo muchas puertas para la investigación de este tema en el contexto educativo español. No obstante, no debemos perder de vista el hecho fundamental de que los estudiantes de lenguas minoritarias de nuestro sistema educativo se encuentran inmersos igualmente en un proceso personal de desarrollo del bilingüismo y la bialfabetización que, como profesionales, hemos de facilitar en la medida de nuestras posibilidades. Para ello, se deben sentar unas bases sólidas sobre las que profundizar en la comprensión de este proceso y aplicar este conocimiento a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. ■

BIBLIOGRAFÍA

♦ Baker, Colin (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.

♦ Bialystok, Ellen: "Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language", en revista *Applied Psycholinguistics*, 12, 1991, págs. 75-89.

"Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print", en revista *Developmental Psychology*, 33, 1997, págs. 429-440.

(2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

"Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research", en revista *Language Learning*, 1, 57, 2007, págs. 45-77.

♦ Bialystok, Ellen, Shenfield, Tali y Codd, Judith: "Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print", en revista *Developmental Psychology*, 36, 2000, págs. 66-76.

♦ Bialystok, Ellen & Craik, Fergus: "Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind", en revista *Current directions in Psychological Science*, 19, 1, 2010, págs. 19-23.

♦ Cook-Gumperz, Jenny (1988): *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós MEC.

♦ Cummins, Jim (1978): "Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs", en M. Paradis (dir.), *Aspects of Bilingualism*, Columbia, Hornbeam Press.

(1980): "The construct of language proficiency in bilingual education", en J. E. Atlantis (dir.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*, Washington DC, Georgetown University Press.

(1981): *Bilingualism and Minority Language Children*, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.

(1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

♦ Dietz, Gunther (2009): *Multiculturalism, interculturality and diversity in Education: an anthropological approach*, Münster, Germany, Waxmann Verlag GmbH.

♦ Domínguez, Ana Belén, & Clemente, María: "¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?", en revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19, 1993, págs. 171-181.

♦ Dutcher, Nadine (1982): *The use of first and second languages in primary education: selected case studies* (World Bank Staff Working Paper n° 504 ed.), Washington DC, World Bank.

♦ Engle, Patricia (1975): *The use of vernacular languages in education: Language medium in early school years for minority language groups*, Washington DC, Centre for Applied Linguistics.

♦ Fernández García, Tomás y Gómez Molina, José (2005): *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos, prácticas*, Madrid: Alianza.

♦ Ferreira, Emilia (1998): *Alfabetización: teoría y práctica*, México, Siglo XXI.

♦ García Parejo, Isabel (2004): "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales", en M. V. Reyzábal (coord.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, págs. 345-364, Madrid, Consejería de Educación de Madrid.

"(Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?", en revista *Glosas Didácticas*, 15, 2005, págs. 39-58. Disponible en www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf [26/07/2015].

- ◆ Grant, Rachel, & Wong, Shelley: "Barriers to literacy for language-minority learners: An argument for change in the literacy education profession", en revista *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 6, 2003, págs. 386-394.
- ◆ Hornberger, Nancy: "Continua of biliteracy", en revista *Review of Educational Research*, 59, 3, 1989, págs. 271-296.
- ◆ Pearson, Barbara, Fernández, Sylvia, & Oller, Kimbrough: "Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms", en revista *Language Learning*, 43, 1993, págs. 93-120.
- ◆ Pearson, Barbara y Fernández, Sylvia: "Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers", en revista *Language Learning*, 44, 1994, págs. 617-653.
- ◆ Pozzo, Barbara (2009): *Multiculturalisms: different meanings and perspectives of multiculturalism in a global world*, Berne, Stampfli.
- ◆ Rodríguez Parra, M. J., Buiza, J., Adrián, J., & Alegría, J.: "Lengua oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita", en revista *Infancia y Aprendizaje*, 35, 3, 2012, págs. 343-364.
- ◆ Signorini, Ángela (1998): "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja",

en revista *Lectura y vida*, 3, 1998. Disponible en www.lectura-y-vida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../19_03_Signorini.pdf [26/07/2015].

- ◆ Teberosky, Ana y Martínez i Olivé, Cristina (2003): "Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe", en A. Teberosky, & M. Soler, *Contextos de alfabetización inicial*, págs. 83-100, Barcelona, ICE-Horsori.
- ◆ Umbel, V. M., Pearson, B., Fernández, S. y Oller, D. K.: "Measuring bilingual children's receptive vocabularies", en revista *Child Development*, 63, 1992, págs. 1012-1020.
- ◆ V.V.A.A.: "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas", en revista *Revista de Educación*, 343, 2007, págs. 149-174.
- ◆ Vieiro, Pilar, Peralbo, Manuel y García, Juan Antonio (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Madrid, Visor.
- ◆ Williams, James y Snipper, Grace (1990): *Literacy and Bilingualism*, New York, Longman.

LITERATURA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: REFLEXIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA

MARC RODIUS, ENFOREX SALAMANCA

RESUMEN: A pesar de su, a veces, escaso tratamiento en algunos manuales, la literatura representa una fuente importante de conocimientos para el aula de español como lengua extranjera, permitiendo a los alumnos acercarse a otra faceta de la cultura hispánica. Gracias a ella, pueden igualmente trabajar las cuatro destrezas, es decir, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral, en todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A través de este trabajo, pretendemos invitar a la reflexión sobre el uso que puede hacerse de la literatura en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, después de exponer algunas reflexiones sobre el estado actual de la literatura en estas clases de español, presentaremos ejemplos de actividades que hemos desarrollado en dichas aulas y los resultados obtenidos con ellas. **Palabras clave:** literatura, español como lengua extranjera, Cervantes, don Quijote.

ABSTRACT: Malgré son traitement parfois superficiel dans certains manuels d'espagnol comme langue étrangère, la littérature représente une source importante de connaissances utilisables dans les cours d'espagnol comme langue étrangère, permettant aux étudiants de s'introduire à une autre facette de la culture hispanique. Grâce à elle, ils peuvent également travailler les quatre aptitudes, c'est-à-dire, la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite dans tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. A travers ce travail, nous prétendons inviter à la réflexion sur l'usage qui peut se faire de la littérature dans les classes d'espagnol comme langue étrangère. A cet effet, après avoir exposé quelques réflexions sur l'état actuel de la littérature dans les classes d'espagnol langue étrangère, nous présenterons des exemples d'activités que nous avons développées dans ces classes et les résultats obtenus par son application. **Mots-clés:** littérature, espagnol comme langue étrangère, Cervantes, don Quichotte.

INTRODUCCIÓN

Los textos literarios han recibido distintas consideraciones a través de las diversas metodologías aplicadas a la enseñanza del español.

Así, en los años 50, cuando imperaba la corriente llamada *de gramática traducción*, la literatura ocupaba un lugar central en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El texto literario representa-