

## Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe\*

Ana Teberosky\*  
Cristina Martínez Olivé\*\*  
Claudia Portilla\*  
Magda Rivero\*

\* *Universitat de Barcelona (UB)*

\*\* *Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU)*

*Este trabajo presenta los resultados sobre el estudio del desarrollo de la alfabetización en catalán de niños/as preescolares de origen inmigrado en contextos multilingües. El principal objetivo fue averiguar si la distancia lingüística entre la lengua familiar y la lengua escolar influye en los procesos de alfabetización. Para ello, se comparó un grupo de 17 niños/as de lengua familiar románica y escritura latina con 18 niños/as de lengua familiar no románica y escritura arábiga. Se utilizaron diferentes tareas: identificación y denominación de las unidades gráficas del alfabeto latino, reconocimiento e interpretación de textos y escritura de palabras. Los resultados pusieron en evidencia la existencia de conocimientos compartidos respecto al universo escrito en la L2, más allá de la diversidad lingüística. Sin embargo, los niños/as de lengua familiar no románica presentaron una mayor dispersión en la tarea de escritura, así como en los procedimientos de correspondencia fonográfica. En el caso de este estudio, dada la edad de los sujetos, es difícil atribuir estas diferencias a una transferencia entre escrituras; por ello se podría interpretar que se trata de un proceso de reflexión sobre las dos lenguas a raíz de aprender a escribir en la lengua escolar.*

*Palabras clave: alfabetización en contexto multilingüe, niños/as de origen inmigrado, distancia lingüística, procesos de interdependencia.*

*This paper presents the results of a study on the development of literacy in Catalan in pre-school immigrant children living in multilingual contexts. The main aim was to find out whether the linguistic distance between the language spoken at home and the language spoken at school in-*

\* Esta investigación ha sido realizada en el marco de la DGICYTPB98-1227 y forma parte del trabajo de tesis doctoral de Cristina Martínez Olivé. Agradecemos la colaboración de las tres escuelas públicas del distrito de Ciutat Vella que han participado en el estudio.

Correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultat de Psicologia. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Correo electrónico: anatebe@psi.ub.es; cmartinez@ciimu.org

*fluences the processes of literacy. Two groups of children from different linguistic backgrounds were compared: the first comprised 17 children who speak a Romance language which uses Latin script, and the other comprised 18 children who speak a non-Romance language which uses Arabic script. The tasks used involved identification and naming of each of the letters in the Latin alphabet, identification and interpretation of texts. The results point to the existence of a shared body of knowledge of the universe written in the L2 that goes beyond linguistic diversity. However, the children of a non-Romance linguistic origin were more dispersed in written tasks as well as in procedures of phonographic correspondence. In this study it is difficult to attribute these differences to transfers between writing systems, given the age of the individuals. They may be due to the process of reflection on the two languages that is the result of the act of learning to write in the language spoken at school.*

*Key words: Literacy in a multilingual context, immigrant children, linguistic distance, interdependence processes.*

En los últimos años, la alfabetización en catalán como L2 de niños/as cuyo entorno sociofamiliar es multilingüe ha dejado de ser una excepción para pasar a ser una situación frecuente. En efecto, como consecuencia de los cambios demográficos (en particular, debido al aumento en los procesos migratorios desde África, América Latina y Asia), la población de muchas escuelas en Cataluña ha devenido altamente heterogénea desde el punto de vista lingüístico, cultural, religioso y étnico, dejando de ser una población sólo monolingüe (catalán) o bilingüe (castellano-catalán).

Los últimos datos del curso 2000-2001 indican que los alumnos/as de origen inmigrado en Cataluña constituyen cerca del 2,75% del total de la población escolar de primaria y secundaria; y en Barcelona, alrededor del 3,27%. Atendiendo al ámbito educativo, se observa que en Educación Infantil la población extranjera constituye el 5,27% del total de alumnos/as. La mayoría de esa población (72,39%) se escolariza en centros de titularidad pública (Carrasco, Ballestín, Herrera y Martínez Olivé, 2002). Se prevé que esta situación vaya en aumento y que la diversidad lingüística y académica en las clases crezca debido a ese cambio demográfico (Siguan, 1998; Verhoeven y Durgunoglu, 1998).

Aunque la diversidad es la característica predominante, la población inmigrada que se distribuye en el territorio catalán presenta ciertos rasgos comunes. Así, en determinadas zonas o barrios de Cataluña predomina la inmigración procedente de «países pobres»<sup>1</sup>, sobre todo en los centros de titularidad pública (Carrasco, Ballestín, Herrera y Martínez Olivé, 2002). Esto se da, por ejemplo, en el distrito de Ciutat Vella de Barcelona donde, según datos de la Generalitat de Catalunya, se escolariza el 27,47% del total de los alumnos de origen inmigrado de Educación Infantil. En las escuelas públicas de ese distrito constituyen

1. Esta denominación corresponde a una agrupación simplificada de los países en función del nivel socio-económico y está tomada de *La immigració estrangera a Barcelona (1994-1997)*, publicación de la Fundación CIDOB y el Ayuntamiento de Barcelona (1994-1997).

mayoría los alumnos/as cuyo origen familiar<sup>2</sup> procede de Centro y Sudamérica, principalmente de Ecuador, República Dominicana y Perú. Ocupan el segundo lugar los alumnos/as procedentes del Magreb, principalmente de diferentes zonas de Marruecos, y de Paquistán.

En cuanto a la diversidad lingüística de la población de origen inmigrado, la lengua familiar de Centro y Sudamérica es el castellano; en tanto que la población que procede de Marruecos habla lenguas diferentes (berebere, árabe y varios dialectos), aunque el árabe estándar escrito sea la lengua oficial, escolar y de los medios de comunicación del país (Wagner, 1998). La población que procede de Pakistán habla urdu, que es la lengua escrita oficial, escolar y de los medios de comunicación del país (Farah, 1998). Pero entre la población inmigrada de Pakistán se registra también el uso de otras lenguas, como punjabi, sindhi, hindko y gujarati

En cuanto a la diversidad de escrituras de la población inmigrada, el castellano usa el alfabeto latino; el árabe y el urdu tienen también sistemas alfabéticos de escritura con una forma de notación diferente a la latina. El árabe utiliza el sistema de escritura árabe y el urdu a pesar de no ser una lengua semítica adopta la forma de notación del alfabeto árabe, agregando varios diacríticos para notar los fonemas diferenciales (Kaye, 1996; Farah, 1998).

En el mundo árabe se cuenta con una versión literaria generalizada para la comunicación formal, y una lengua oral sin expresión escrita para la comunicación cotidiana. En las escrituras árabe y urdu, las letras adquieren formas de notación gráficas distintas según la posición que ocupan en la palabra. Además, las vocales no se escriben con letras del alfabeto, sino que para indicarlas se agregan marcas diacríticas ubicadas arriba, debajo o entre las consonantes de las palabras. La escritura con vocales se usa en los textos para lectores iniciales, y en el caso del Corán que requiere una comprensión especial del significado (Abu-Rabia, 1997). En ambas escrituras se usa sólo una tipografía de letras minúsculas de caja baja (Mumtaz y Humphreys, 2001).

La alfabetización en Cataluña se realiza inicialmente en catalán, que es una de las dos lenguas oficiales (el castellano es la otra lengua que se introduce en la enseñanza con posterioridad, aunque en determinadas zonas de Cataluña tiene una fuerte presencia en los medios de comunicación y entre la gente). El catalán es una lengua románica con estructura silábica, siendo el núcleo de la sílaba ocupado sistemáticamente por una vocal. Se diferencian ocho sonidos vocálicos según el punto de articulación, que se representan con las cinco vocales del alfabeto latino y con marcas diacríticas específicas. El sistema de escritura del catalán es alfabético, adopta las 24 letras del alfabeto latino y dos letras no latinas (<W> y <Y>) que hacen un total de 26 letras, y recurre a una serie de dígrafos y signos diacríticos específicos para representar su ortografía.

¿Cómo se desarrolla la alfabetización en este nuevo contexto de diversidad lingüística y cultural? ¿Influye la diversidad haciendo variar las exigencias

2. Entendemos como país de origen la nacionalidad adquirida familiarmente más que el lugar de nacimiento, porque responde mejor a la existencia de un proyecto migratorio familiar y a la presencia de usos lingüísticos y escriturales diferentes. En el caso del distrito de Ciutat Vella los datos son inferidos porque la Generalitat de Catalunya los organiza por grandes zonas geográficas.

de la alfabetización en función de la distancia de la lengua de origen respecto a la lengua de alfabetización? ¿Se ve afectado el aprendizaje por la no-coincidencia entre la lengua primera y la lengua escolar? Éstas son algunas de las cuestiones que guiaron el presente estudio. Las respuestas empíricas, aunque aproximadas y parciales, tienen una importancia fundamental, tanto desde el punto de vista psicológico como educativo, porque en el futuro la escolarización se realizará cada vez más en contextos de una potencial convivencia de lenguas, de sistemas, de formas y de usos de escritura muy variados.

Sobre esta situación de diversidad lingüística y de convivencia entre lenguas y escrituras, Hornberger (1989; 1992) ha propuesto un modelo general que evalúa dicha diversidad como una cuestión de diferencias en un continuo entre la lengua oral y la lengua escrita, entre las capacidades de recepción y de producción, y según la transferencia entre las lenguas. De acuerdo con la propuesta de Hornberger, las exigencias de la alfabetización tendrían que variar en función de la distancia en el continuo.

Este estudio presenta los primeros resultados empíricos de una investigación más amplia que pretende averiguar cómo los niños/as preescolares de origen inmigrado, cuyo entorno sociofamiliar es multilingüe, aprenden a leer y escribir en catalán, como L2, lengua que generalmente no dominan. Nuestro objetivo es describir el nivel de conocimiento de la escritura en catalán como L2, de los niños/as preescolares de origen inmigrado, comparando entre lenguas no románicas con escrituras no latinas y lenguas románicas con alfabeto latino. Para ello diseñamos tres tipos de tareas: en primer lugar, una tarea de reconocimiento e interpretación de escritos del ambiente que evalúa la información que tienen los niños/as sobre personajes de la televisión y sobre productos comerciales, información adquirida a partir del contacto con programas o publicidad en catalán. En segundo lugar, presentamos una tarea sobre la identificación y denominación de letras para averiguar la información sobre las identidades gráficas del alfabeto latino; y finalmente, una tarea de escritura para averiguar los niveles alcanzados en las producciones escritas en catalán.

Las preguntas que guiaron nuestro estudio se adecuan al contexto particular de los niños/as de origen inmigrado de nuestras escuelas, y se apoyan en una perspectiva que considera que la alfabetización no se reduce a la habilidad para manipular un código (en la primera o segunda lengua), sino que implica un proceso cognitivo que da lugar a una reflexión sobre la escritura como un objeto de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979). Dicha reflexión se produce gracias a la interacción con tres fuentes de información: por un lado, información del material impreso; por el otro, información recibida de los intercambios con lectores adultos. Y, finalmente, información proveniente de la propia acción de escribir y de intentar interpretar lo escrito (Ferreiro, 1997). En particular, pretendemos averiguar qué ocurre con las fuentes de información de los alumnos/as de origen inmigrado y sus posibles interacciones, en función de la diversidad lingüística y cultural antes descrita. Para ello, queremos: (1) explorar la interrelación que pueda haber entre las tareas de reconocimiento del material gráfico del ambiente, de conocimiento de las letras y el nivel de escritura; (2) describir las diferentes competencias de los alumnos/as según la proximidad de su lengua y escritura de

origen respecto a la L2, lengua escolar; y (3) comparar dichas diferencias en relación al nivel de alfabetización alcanzado.

### ***Procesos de aprendizaje y multilingüismo***

El tiempo de escolarización de los niños/as preescolares de origen inmigrado influye en la competencia de la lengua escolar: hay niños/as que entienden y hablan catalán, otros que lo desconocen. Pero, como hemos visto, la gran variedad de orígenes migratorios presenta diversidad de lenguas familiares, de sistemas de escritura, de formas de notación gráfica, y de valores letrados. Para gran parte de esta población inmigrada la mudanza no consiste sólo en el cambio de lengua y traslado de país, sino también en un cambio en las exigencias educativas. La lengua escolar de los alumnos/as de origen inmigrado puede ser la segunda o la tercera lengua, pero las experiencias con la lengua escrita pueden ser primigenias. Por tanto, la diversidad en la población inmigrada no es sólo una cuestión de diferencias lingüísticas sino también una cuestión social, cultural, individual, y escritural.

Una de las hipótesis que cuenta con mayor apoyo empírico para explicar los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita en situaciones de bilingüismo es la de «interdependencia lingüística», propuesta por Cummins (1979, 1981)<sup>3</sup>. Según esta hipótesis cuando se aprende una lengua se adquiere, además de los aspectos específicos de la misma, una competencia conceptual y lingüística general que contribuye al aprendizaje de otras lenguas, así como a la alfabetización en un sentido más amplio (Cummins, 1998). De este modo, el aprendizaje de una segunda lengua (L2) depende en parte, de la competencia que el niño haya alcanzado en la primera (L1). En el caso concreto de los procesos de alfabetización en contextos no sólo bilingües sino multilingües, esta hipótesis parece también cumplirse: los estudiantes alfabetizados formalmente en su primera lengua demuestran ser más competentes en la adquisición de una segunda y tercera lengua (Swain, Lapkin, Rowen y Hart, 1990). Sin embargo, en los contextos multilingües es necesario contemplar varias dimensiones para valorar los efectos de transferencia en los procesos de alfabetización.

### ***Dimensiones explicativas de la transferencia***

La mayoría de los estudios sobre contextos bi o multilingües dan prioridad a lo cultural y/o a lo lingüístico (Au, 2000; August y Hakuta, 1997; Collier y Thomas, 1989; García, 2000; Hornberger, 1992; Kenner, 2000; Martin-Jones y Bhatt, 1998; Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991). Pero en los últimos años hay investigadores que defienden la necesidad de considerar varias dimensiones simultáneamente, incluyendo las dimensiones de escolaridad y desarrollo cognitivo (Koda, 1998).

3. Aunque esta hipótesis fue formulada inicialmente para dar explicación a los procesos de transferencia orales entre lenguas, posteriores revisiones lo incluyen entre los procesos de alfabetización (Cummins, 1989; Cenoz y Genesse, 1998).

Respecto a la lengua escolar, la transferencia también depende del contexto en que la primera lengua es usada, y por tanto se debe diferenciar entre las modalidades oral y escrita. Según Cenoz y Genesse (1998), diversos estudios en contextos multilingües muestran una mayor transferencia entre la modalidad escrita de las lenguas cuando los contextos son formales, ya que si la L1 se usa sólo como lengua de comunicación no garantiza un mejor desempeño en L2 como lengua académica (Snow *et al.*, 1991; Swain *et al.*, 1990).

En cuanto al aspecto cognitivo individual, parecería explicar una parte de las variaciones de los aprendices. Así, el contexto cultural crea condiciones generales a través de las diferencias lingüísticas, pero las diferencias cognitivas pueden mitigar los efectos culturales y lingüísticos de ser alfabetizado en L2 (Bialystok, 2001).

Estos resultados parecen indicar posibles diferencias en el proceso de transferencia según las competencias lingüísticas implicadas y en función de los diferentes contextos de uso: competencias de leer, escribir, hablar y escuchar. Estas diferencias son de especial relevancia en los alumnos/as multilingües que no desarrollarían todas las competencias lingüísticas por igual, sino que mostrarían una configuración específica de acuerdo a los propósitos del contexto de uso de las lenguas, siendo más apropiado hablar de «multicompetencias»<sup>4</sup> (Cook, 1992; citado en Cenoz y Genesse, 1998).

### *Dirección de la transferencia*

La noción de transferencia ha sido analizada, fundamentalmente, en la dirección de L1 hacia L2. Sin embargo, también puede haber transferencia en la dirección contraria (Cummins 1981, citado en Verhoeven, 1994). Así por ejemplo, dos estudios (Teberosky, 1982; Pellicer, 1999) en diferentes situaciones de bilingüismo parecen señalar la existencia de ciertos procesos de reflexión entre las características gráficas y fonográficas de la escritura en ambas lenguas: la escritura en L2 también sirve para reflexionar sobre la L1, incluso en ausencia de enseñanza formal de esta última. Uno de los resultados interesantes de estos estudios es que, cuando se desconoce cómo escribir una palabra en L1, la concepción de los niños/as va en el sentido de una diferenciación de las formas gráficas de la notación para dar cuenta de la diferenciación lingüística. El recurso tipográfico con grafías cursivas ligadas para una lengua y grafías de imprenta desligadas para la otra es frecuente en los niños pequeños bilingües castellano-catalán, cuando se les propone escribir palabras homófonas en ambas lenguas<sup>5</sup> (Teberosky, 1982). El recurso de modificación del valor sonoro convencional o la invención de dígrafos alternativos usando grafías del español es frecuente en niños/as bilingües para diferenciar entre el maya y el español (Pellicer, 1999). Estos resultados coinciden con los de diferenciación a nivel oral (Genesse, Nicoladis y Paradis, 1995), y nos inducen a pensar que, incluso en ausencia de enseñanza de la escritura en la primera lengua y con una alfabetización en la se-

4. Así, por ejemplo, pueden aprender el árabe sólo para uso religioso y no para hablar por la calle o escribir, y sí en cambio aprender las competencias orales comunicativas en otra lengua como el urdu o el gujarati.

5. Hay nombres de animales que son homófonos en castellano y en catalán, por ejemplo vaca, gata, gallina, oca, etc.

gunda, la reflexión se realiza sobre las dos lenguas y la comprensión de las características gráficas y fonográficas de la escritura influye sobre ambas. Desde esta perspectiva, más que en transferencia directa habría que pensar en procesos de reflexión, de comparación, de diferenciación; resultados inevitables de poner en juego el conocimiento, aunque incipiente, sobre dos lenguas y dos escrituras.

### ***La información sobre lo escrito y el aprendizaje de la escritura***

#### *Información del material escrito del ambiente urbano*

Investigaciones anteriores en niños/as monolingües habían mostrado que, desde los 3 años, éstos prestan atención a las marcas escritas, comienzan a entender que «dicen algo» y hacia los 4 o 5 años participan en situaciones de intercambio con adultos que les ayuda a aprender cuál es el significado de lo que está escrito (Purcell-Gates, 1996). A su vez, los adultos desarrollan diversas actividades con las marcas escritas: leen en silencio y en voz alta, comentan, miran, eligen, comparan, dictan, leen y hacen (alternando entre leer y hacer), escriben y leen (alternando entre escribir y leer), etc. Todas estas actividades forman parte de las prácticas letradas derivadas del uso de los textos escritos que influyen, aunque de forma incidental, sobre el conocimiento del niño/a. Así, aprenden a identificar los productos comerciales o carteles urbanos cuando se presentan en los logotipos habituales a través de la marca impresa de las etiquetas (Cronin, Farrell y Delaney, 1999) o a reconocer los programas de TV a través del nombre de los personajes. Este reconocimiento es global, de acceso directo y sin un análisis exhaustivo; lo que está implicado aquí es la comprensión de lo escrito como sistema simbólico.

Desde este punto de vista de interacción con lo escrito, la condición de un niño/a de origen inmigrado no debería diferir demasiado de la del monolingüe. Más allá de las diferentes condiciones familiares y de las lenguas, hay condiciones ambientales que presentan un universo escrito común a todos los niños/as. Los niños de origen inmigrado entrarían en ese mundo de lo escrito en la L2, tanto como lo podrían hacer en la L1<sup>6</sup>.

#### *Información sobre el alfabeto y sus unidades*

Además del reconocimiento global de carteles y logotipos, y aun antes de comprender el principio específico de funcionamiento de la escritura alfabética de correspondencia entre grafemas y fonemas, investigaciones previas han sugerido que los niños/as desarrollan conocimientos sobre las unidades gráficas, así como sobre la combinación de las mismas en lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979). Incluso antes de escribir de forma alfabética convencional, el niño/a usa las letras y en esa tarea interviene su delimitación y el conocimiento de las formas gráficas.

6. En el caso de Cataluña esta presencia de la L1 está bastante limitada en comparación con determinados barrios de Londres como SouthHall o Leicester donde existe una marcada presencia de escritura de sus lenguas, ya sea en sus propias salas de cine, librerías y bibliotecas con libros en diferentes escrituras y en las denominaciones de las calles, las cuales están escritas en los dos *scripts*.

En el lenguaje oral, los niños/as ya habían mostrado capacidad de delimitaciones sonoras, aun antes de considerar los elementos segmentados como unidades en sentido estricto (Ferreiro, 2002). En tareas de escritura, el niño/a también usa letras, antes de comprender que el sistema alfabético de escritura funciona sobre la base de correspondencia fonográfica. Desde el punto de vista evolutivo, las investigaciones sugieren que la identificación de las unidades sonoras va ligada a la delimitación de las unidades gráficas. Ferreiro (2002), sostiene que la interacción entre unidades fónicas y gráficas da lugar a una nueva unidad que no preexiste a dicha relación. La experiencia del niño/a con un sistema gráfico le ayudaría a desarrollar esa nueva unidad que es la letra con su valor sonoro dentro del sistema.

Como ocurre en otras unidades lingüísticas, en la escritura las unidades gráficas se determinan a través de dos procedimientos: la delimitación y la identificación, que son dependientes uno del otro (Gak, 2001). Por tanto, la delimitación de los grafemas juega un papel tan importante en el aprendizaje de las unidades de la escritura como la delimitación de los fonemas. Su importancia se entiende cuando se adopta una perspectiva de interacción entre unidades gráficas y unidades sonoras, y no sólo una idea de aplicación de lo sonoro a lo gráfico.

En cuanto a la identificación de las unidades, cuando la información proviene del ambiente extraescolar, generalmente se dan nombres más que el equivalente sonoro en tanto valor fonémico (Ferreiro y Teberosky, 1979). Esta preferencia es debida al uso cultural del orden alfabético para clasificar los objetos del mundo. En el marco escolar, en cambio, se enseña tanto el nombre de la grafía («la pe», «la de», «la zeta») como el valor fonémico (/p/, /d/, /z/), según las diferentes tradiciones escolares. Ahora bien, aunque se enseñe a denominar los grafemas según el valor fonémico, eso no significa que el niño/a aprenda el valor de las correspondencias fonográficas. Con frecuencia, los niños/as usan el valor fonémico como nombres de letras. Dicen, por ejemplo «la /d/», mezclando esa denominación con otros nombres «la ka».

Cabría averiguar cuál es el proceso de delimitación e identificación de las unidades gráficas, sobre todo en el caso de los niños/as de origen inmigrado de lenguas no románicas que, posiblemente, reciben poca información extraescolar.

### *Información a partir del acto de escribir*

La perspectiva de interacción antes mencionada también sirve como marco para comprender la naturaleza del proceso inicial de producción de escrituras. De la misma forma que las unidades fonémicas no preexisten a la relación con las unidades gráficas, lo oral en el proceso de la oralidad no es el mismo tipo de objeto que lo oral en el proceso del escribir (Ferreiro, 2002). Los estudios del proceso de escribir sin copiar en niños/as monolingües han mostrado que realizan una serie de segmentaciones orales, no presentes en el habla espontánea ni fáciles de hacer durante la lectura. Como afirma Ferreiro (2002), ir letra por letra no es una buena estrategia en la lectura porque se pierde el sentido, pero ir letra por letra es obligatorio en la escritura, ya que no hay manera de producir todas las letras al mismo tiempo. Al escribir, los niños/as hacen diferentes segmentaciones orales que dan



lugar a niveles de conceptualización, hasta llegar a comprender de qué manera lo escrito se relaciona con lo oral en la escritura alfabética.

Una cuestión crítica es saber si en la escritura de la L2 los niños/as de origen inmigrado siguen procesos semejantes a los estudiados en niños/as monolingües.

## Método

### *Sujetos*

Para realizar este estudio se seleccionaron 35 niñas/os de último curso de preescolar de entre 5:5 y 6:2 años de edad (con una media de 5 años y 11 meses), de tres escuelas públicas del barrio del Raval del distrito de Ciutat Vella de Barcelona, donde la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo. Este barrio cuenta con 5 escuelas públicas que imparten segundo ciclo de Educación Infantil. De estas cinco escuelas, escogimos 3 que se hallan situadas en diferentes zonas limítrofes del barrio. Los alumnos/as de origen inmigrado que asistían al último curso de preescolar durante el curso 2001-02 eran 77, procedentes de Pakistán, Marruecos, Ecuador, Colombia, Singapur, Filipinas, Guinea, República Dominicana, Albania, Cuba, etc.

Dada la diversidad de países de origen y de lenguas de uso familiar, decidimos seleccionar los alumnos/as en función de los orígenes familiares más representados en ese barrio. Esta selección se completó, con fines comparativos, con alumnos/as de nacionalidad española y cuya lengua familiar era el castellano. Para completar la muestra de alumnos/as de lengua románica, incluimos alumnos/as de Ecuador y de Colombia, que era el segundo grupo más presente entre las escuelas seleccionadas. La distribución porcentual de género correspondió al número total de niños/as de las tres escuelas, excepto en el caso de los de nacionalidad española en el que se seleccionaron siguiendo la tendencia general. Los alumnos/as de origen inmigrado de este estudio representan el total de estas tres escuelas.

La entrevista se realizó en la lengua escolar, de forma individual a final del curso. Fue grabada en audio y registrada por escrito; a partir de estos dos registros se elaboró para cada niño/a un protocolo definitivo de transcripción. Los datos fueron obtenidos en una única sesión de aproximadamente 40 minutos de duración.

## Tareas y procedimiento

### *a) Reconocimiento e interpretación de escritos del ambiente urbano*

Con el objetivo de valorar el conocimiento que los niños/as tenían sobre el universo escrito del entorno más inmediato, más allá del currículo escolar, se seleccionaron dos grandes grupos de textos: personajes infantiles y productos comerciales.

– *Personajes*: se presentaron 15 tarjetas plastificadas de 10x6cm., con imágenes de diferentes personajes infantiles y 15 tarjetas plastificadas de 1,2 x 9 cm., con los nombres de los mismos personajes, escritos en letra de imprenta mayúscula (fuente Arial, tamaño 22). Los personajes seleccionados pertenecían al género de dibujos animados que se habían programado en la televisión autonómica (*Shin Chan, Doraimon, Pokemon*, etc.). Después se presentaban personajes de cuentos y películas infantiles (*Pinocho, Caperucita Roja*, etc.). Se mostraron una por una las 15 tarjetas plastificadas con las imágenes de los personajes, luego se pedía la correspondencia con sus nombres. La manera de proceder siempre partía del reconocimiento de la imagen, para llegar a la selección del nombre, y posteriormente la interpretación de éste.

– *Productos comerciales*: se presentaron etiquetas de productos comerciales de uso cotidiano, preservando los logotipos, colores, dibujos y textos, tal y como aparecen en los productos mismos. Se seleccionaron las etiquetas de unos productos cuyas marcas se usan como nombres de los mismos (*Cacaolat, Coca Cola, Fanta*, etc.); y otros productos con un nombre genérico (leche *Asturiana*, jabón *Skip*, agua *Ribes*, etc.). En este caso la situación no requería *matching*, ya que el texto no estaba separado de la imagen y por tanto más que interpretación del texto se trataba de una atribución del significado global al texto a partir del contexto logográfico de la imagen que lo contenía.

El análisis de esta tarea se realizó teniendo en cuenta el reconocimiento y la interpretación de imágenes y textos separadamente. La interpretación de los textos fue analizada teniendo en cuenta dos condiciones: una contextual (la imagen) que permitía anticipar los nombres de los personajes, y otra textual que permitía verificar la anticipación en función de las características cuantitativas (longitud del texto, presencia de dos nombres con separación) y cualitativas del texto (presencia de letras que servían como índices). En el siguiente Cuadro 1 presentamos los criterios usados para el análisis.

Una vez realizada esta primera categorización, y dado que estos criterios seguían un orden evolutivo, se les asignó una puntuación a cada uno de ellos. En ambos casos, cuando el niño/a no reconocía o no interpretaba los textos, su puntuación fue automáticamente de cero.

CUADRO 1. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA TAREA DE INTERPRETACIÓN DE PERSONAJES INFANTILES

- *Primacía del contexto (nivel 1)*: la interpretación del texto es dependiente del contexto de la imagen, es suficiente que esté junto a la imagen para que «diga» el nombre del personaje.
- *Consideración de las propiedades del texto (nivel 2)*: la interpretación del texto es dependiente del contexto de la imagen, pero las propiedades del texto sirven para modular la interpretación. En este nivel se considerarán por separado las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto.
- *Descifrado del texto sin integración (nivel 3)*: aunque el niño/a hace una anticipación en función de la imagen, intenta descifrar el texto pero al hacerlo no puede recuperar el sentido que había anticipado, ni integrar los elementos del descifrado.
- *Integración de descifrado y anticipación (nivel 4)*: se trata de respuestas con autocorrección por búsqueda del sentido de la información extraída del descifrado del texto.

Para esta tarea se prepararon 27 tarjetas plastificadas de 10 x 6 cm., con las letras del alfabeto catalán (incluimos las 26 letras y el diacrítico <Ç>), en mayúscula de imprenta (fuente Arial, tamaño 28), que fueron presentadas en un orden fijo diferente al orden alfabético. La entrevistadora preguntaba «¿qué son?» para obtener una denominación genérica, y luego frente a cada letra «¿cuál es?», «¿cómo se llama?». En función de las respuestas los niños/as recibieron una puntuación. El Cuadro 2 muestra las categorías utilizadas para el análisis.

CUADRO 2. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA TAREA DE RECONOCIMIENTO DE LETRAS

- *Nombre convencional de la letra o fonema*: teniendo en cuenta que la tradición escolar puede influir, consideramos conjuntamente cuando los niños/as decían el nombre o bien el fonema de la letra.
- *Asimilaciones entre letras según el valor silábico*: identificaciones de la letra en función de delimitaciones silábicas
- *Asimilaciones entre letras según el valor fono-gráfico*: identificaciones de la letra en función de las delimitaciones gráficas y/o fónicas.
- *Asimilación de la letra por pertenencia a un nombre*.
- *Asimilación entre letras dentro del mismo sistema notacional*.
- *Asimilación de las letras con signos o elementos de otros sistemas notacionales*.

### c) Escritura

Se pidió a los niños/as que escribieran sus nombres propios y luego una serie de palabras y una frase. Las palabras eran nombres de animales que presentaban variación en la cantidad de sílabas y la frase incluía uno de los nombres escritos aisladamente para comprobar el grado de estabilidad en la escritura (*pa-pallona, elefant, tigre, gat, os, y el gat beu llet*). Las respuestas fueron categorizadas en niveles diferentes de escritura, que se presentan en el Cuadro 3, comenzando por el nivel menos convencional.

CUADRO 3. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA TAREA DE ESCRITURA

- *Escritura pre-silábica (PRE-SIL)*: en esta categoría incluimos las escrituras en las que las diferentes palabras no reciben una diferenciación gráfica y la atribución de significado viene marcada por la intención claramente subjetiva. En segundo lugar incluimos la escritura donde las diferentes palabras reciben una diferenciación gráfica objetiva. Los niños/as de esta categoría no intentan establecer una correspondencia entre letras y sonidos ni cuando escriben, ni cuando leen su propia escritura.
- *Escritura silábica sin valor sonoro convencional (SIL 1)*: incluimos las producciones que al escribir o al leer comienzan a controlar la cantidad de sílabas o ya tienen un control de la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. Pero las letras no reciben valor sonoro convencional porque cualquiera sirve para representar una sílaba.
- *Escritura silábica con valor sonoro convencional (SIL 2)*: incluimos las producciones que usan una letra apropiada para la mayoría de las sílabas que representan (sean vocales o consonantes). Tanto al escribir o al leer hacen corresponder la letra a la sílaba de la palabra. Muchas veces, los niños/as planifican su escritura diciendo en voz alta la sílaba que van a escribir y preguntándose (o preguntando al entrevistador) por la letra más adecuada.
- *Escritura silábico-alfabética (SIL-alf)*: los niños/as de esta categoría recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intra-silábico hasta llegar a los fonemas. El resultado es una escritura mezclada de representación de sílabas y de fonemas.
- *Escritura alfabética (Alf)*: las producciones presentan una correspondencia sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea convencional.

## Resultados

### Relación entre tareas

La Tabla 1 muestra que las diferentes tareas utilizadas se relacionan de forma estadísticamente significativa.

TABLA 1. COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS DIFERENTES TAREAS

	<i>Reconocimiento de letras</i>	<i>Reconocimiento de texto</i>	<i>Interpretación de texto</i>	<i>Escritura</i>
<i>Reconocimiento de letras</i>	1.000	0.265	0.628***	0.770***
<i>Reconocimiento de texto</i>		1.000	0.239	0.178
<i>Interpretación de texto</i>			1.000	0.705***
<i>Escritura</i>				1.000

\*\*\* Significación bilateral  $p < .001$ .

Los resultados en las tareas de identificación de letras y de escritura se relacionan significativamente, según los coeficientes de correlación de Pearson ( $r = 0,770$ ;  $p < .001$ ). Esto sugiere que existe una asociación bastante lineal entre las dos variables; es decir, mientras el niño/a inicia su proceso de comprensión del funcionamiento del sistema alfabético va construyendo simultáneamente la identificación y delimitación de las unidades gráficas.

También correlacionan de forma significativa el desempeño en las tareas de interpretación de los textos y de escritura ( $r = 0,705$ ;  $p < .001$ ). Es decir, a medida que el niño/a va comprendiendo el principio alfabético de la escritura empieza a interpretar lo escrito haciendo un mayor uso de las propiedades y características del texto.

Y, finalmente, entre las tareas de identificación de letras y de interpretación de los nombres de los personajes infantiles hay correlación significativa ( $r = 0,628$ ;  $p < .001$ ). Por tanto, estas asociaciones entre las diferentes tareas sugieren una construcción conjunta y en paralelo de los conocimientos implicados, más que una construcción parcial y secuencial.

*Niveles de rendimiento en las tareas*

Como se puede ver en la Tabla 2, las medias alcanzadas por la muestra en su conjunto en las distintas tareas son bastante elevadas.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS DIFERENTES TAREAS

		<i>Reconocimiento de letras</i>	<i>Reconocimiento de texto</i>	<i>Interpretación de texto</i>	<i>Escritura</i>
N	Válidos	34	34	33	33
	Perdidos	0	0	1	1
Media		7,55	7,30	7,28	6,61
Mediana		8,25	7,80	8,22	6,00
Desv. típ.		2,20	2,12	2,74	3,10
Percentiles	25	5,84	6,64	5,29	4,00
	75	9,28	8,67	10,00	10,00

Una de las medias más altas se alcanzó en la tarea de identificación de letras ( $M = 7,55$ ,  $DS = 2,20$ ). Esta media indica que la mayoría de los niños/as de la muestra reconocen las letras del alfabeto catalán.

En el caso del reconocimiento de imágenes de personajes infantiles, la media indica que hay personajes poco conocidos ( $M = 7,30$ ,  $DS = 2,12$ ). Para evitar desviaciones debidas a la selección del material, se decidió excluir los personajes no reconocidos por más de la mitad de la muestra, ya que el objetivo era que el reconocimiento facilitara la interpretación del nombre. Una vez excluidos estos personajes, la media de reconocimiento aumentó ( $M = 8,32$ ,  $DS = 2,25$ ). Si diferenciamos según el medio de comunicación en el que se presentan los personajes, se observa un mayor desempeño y homogeneidad, en reconocimiento y en interpretación para los personajes de televisión que para los personajes de cuentos, pero sin una diferencia estadísticamente significativa. Las medias de reconocimiento para los personajes de ambos medios se mantienen altas ( $M_w = 8,79$ ,  $DS = 1,95$ ;  $M_{cu} = 7,87$ ,  $DS = 2,71$ ).

La tarea de interpretación de los nombres de los personajes muestra un rendimiento similar al anterior ( $M = 7,28$ ,  $DS = 2,74$ ), pero analizando los percentiles se ve que el 25% inferior de la muestra interpreta los textos usando el contexto, mientras que el 25% superior es capaz de anticipar el nombre del personaje y de usar índices textuales.

La media presentada en la tarea de escritura es una de las más bajas ( $M = 6,61$ ,  $DS = 3,10$ ). Aunque la mayoría de la muestra se halla entre el nivel silábico con valor sonoro convencional y el nivel silábico-alfabético, observando con detalle la tarea de escritura podemos ver que un 25% de los niños/as se en-

cuentran, a finales del preescolar, en el nivel pre-silábico o silábico sin valor sonoro convencional. Junto con la gran desviación, esto podría hacer pensar que los resultados en esta tarea no se ajustan a una distribución normal, pero la prueba de Kolmogorof-Smirnoff lo descarta ( $z = 1,302$ ;  $p = .067$ ).

### *Diferencias según la lengua*

Para ver la influencia de la lengua familiar de los alumnos/as, comparamos las tareas de reconocimiento de personajes y de interpretación de sus nombres mediante la comparación de medias para muestras independientes. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas, de modo que parecería que hay informaciones del ambiente, ofrecidas por la televisión y por la escuela<sup>7</sup>, que constituyen una cultura común a todos los niños/as, independientemente de sus características sociales y/o familiares.

En la tarea de identificación de letras, comparando la lengua familiar de los alumnos/as, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las medias alcanzadas. Pero como veremos más adelante, el análisis más cualitativo indica que existen patrones diferenciados entre los alumnos/as, sobre todo respecto al tipo de errores que cometen.

En la tarea de escritura en cambio, como podemos ver en la Figura 1, hay una gran dispersión que indicaría comportamientos diferentes en función de la

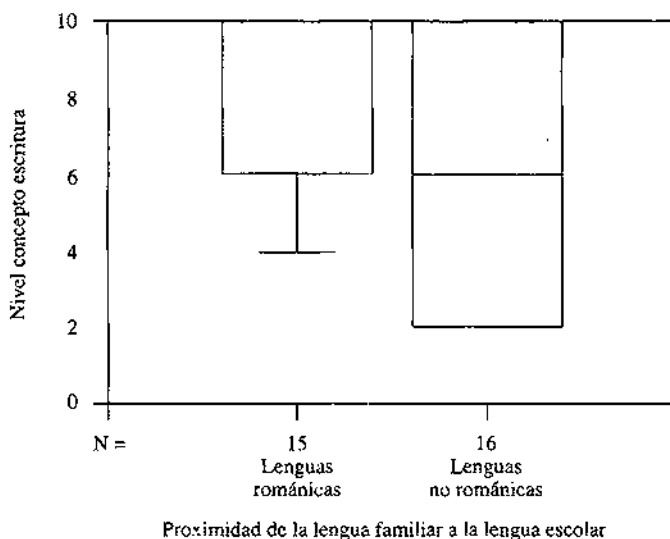


Figura 1. Distribución comparativa de la dispersión en la tarea de escritura según la proximidad de la lengua familiar con la lengua escolar.

7. Muchos de los personajes infantiles de cuentos presentados procedían de libros que los niños/as manifestaban conocer en gran medida a través de su escolaridad.

proximidad o distancia de las lenguas familiares de los niños/as. Mientras que los alumnos/as de lengua familiar románica se comportan de forma más homogénea, los alumnos/as de lenguas no románicas presentan resultados más dispersos.

En la Figura 2 se puede observar que la comparación de medias en la tarea de escritura entre niños/as de lengua familiar no románica y lengua románica no presenta diferencias estadísticas globales. Sin embargo, hay un comportamiento diferenciado en los niveles inferiores de la tarea.

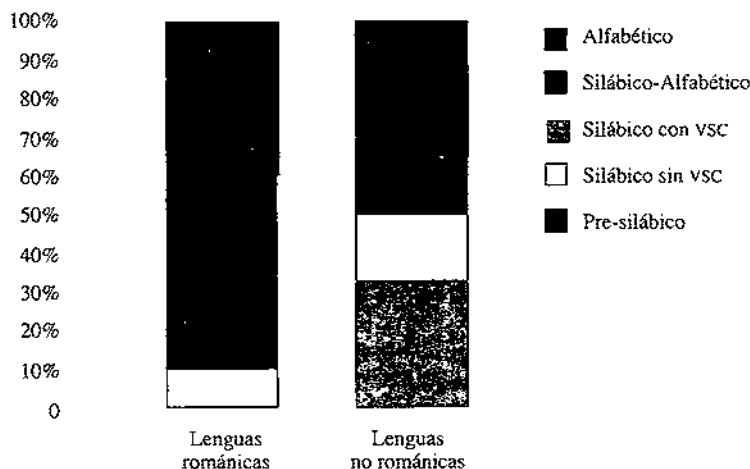


Figura 2. Conceptualización de la escritura según grado de proximidad de las lenguas de uso familiar y la lengua escolar.

Los alumnos/as de las lenguas no románicas se ubican en los niveles más bajos de rendimiento, a finales de preescolar. Para verificar esta observación, se analizaron las relaciones entre las variables cualitativas de agrupación por tipo de lengua y desempeño en la tarea de escritura, sin tener en cuenta los alumnos/as del nivel alfabético. La prueba de  $\chi^2$  (con un nivel de significación del .05) reveló que existen diferencias significativas entre los niños/as de lengua familiar románica y no románica: estos últimos se encontraban mayoritariamente en los niveles inferiores en la tarea de escritura. La totalidad de los niños/as de niveles de escritura pre-silábica son de origen inmigrado del grupo de lengua no románica.

Este resultado debe analizarse en detalle, porque el grupo de nivel alfabético o silábico-alfabético en la tarea de escritura estaba compuesto por 15 niños/as, de los cuales una mayoría de 12 niños/as era de origen inmigrado (tanto de lengua románica como no románica). A partir de las entrevistas se pudo saber que muchos de estos niños/as (5 niños/as del total de 11) eran hijos/as de profesionales o de estudiantes universitarios de tercer ciclo. Por otra parte, también se supo de la asistencia a agrupaciones del barrio, como son los *casals infantils*, que ofrecen ayudas

en actividades extraescolares pero con tareas curriculares, incluida lectura en voz alta de cuentos, escritura, etc. Por tanto, una indagación más cuidadosa será necesaria puesto que estos datos no están disponibles en las escuelas. Esta indagación podría prevenir contra las rápidas atribuciones de características culturales en función del nivel económico, tipo de escuela, barrio o situación de extranjería que, muchas veces, esconde realidades culturales bien diversas.

### *Análisis cualitativo de las diferencias según la lengua*

El hecho de que los grupos no difieran estadísticamente en su rendimiento en algunas tareas (como la de identificación de letras), no implica que no haya diferencias, sobre todo en las fuentes de información más específica y en los procedimientos. Un análisis cualitativo de las producciones menos convencionales en la tarea de escritura del nombre propio y de las palabras y frase dictadas muestra esas diferencias entre los subgrupos según lengua.

Se sabe que el nombre propio juega un papel importante en el proceso de alfabetización, porque posiblemente sea el primer nombre no comercial, estable y frecuente en el contexto familiar y escolar, que se identifica sin recurrir a la tipografía, los colores, la posición del texto o los dibujos. Además, el propio nombre suele ser fuente de información sobre el valor de las letras que pasan a ser letras «de alguien» («la de Ivan», «la de Yasmina»). En el caso de los niños/as de origen inmigrado de lengua no románica, los nombres transliterados no representan la correspondencia fonográfica propia del catalán, ni su distribución gráfica. Este es el caso de los niños/as de este estudio con nombres donde la <H> tiene valor de /j/, o nombres que acaban con <B>, como «Zainab» o «Saquib», entre otros aspectos. Este fenómeno debe tenerse en cuenta al analizar el grado de estabilidad de las correspondencias fonográficas.

Respecto a los procedimientos, en la escritura de sus nombres los niños/as tendrían que hacer corresponder una lectura global a una escritura analítica. Una lectura analítica (leyendo «con el dedo» o por partes, por ejemplo), les podría presentar conflictos para la pronunciación de su nombre que no se corresponde con la correspondencia fonográfica del catalán. Y este conflicto podría llevarles a una disociación entre los procedimientos para escribir y para leer.

El análisis cualitativo de escritura de palabras y de la frase ha permitido identificar algunos rasgos propios de los niños/as de lengua familiar no románica: (a) la escritura muestra una mayor variación gráfica e inestabilidad fonográfica, tanto en el caso de las vocales como de las consonantes; (b) hay un marcado predominio de consonantes en las escrituras de nivel silábico y silábico-alfabético. Y, finalmente, (c) se observa el recurso al deletreo sin recuperación del sentido en la lectura de textos o de la propia escritura, menos frecuente entre los niños de lengua románica.

a) En relación con la inestabilidad de las consonantes, son relativamente frecuentes las alternativas fonográficas o las variaciones gráficas, pero es difícil decidir cuándo se trata de uno u otro caso. Así por ejemplo, la variación más frecuente fue la de <G->C>, y dado que la mayoría escribe con letras mayúsculas de



palo (en dos de las tres escuelas donde se recogieron los datos), podría interpretarse que se trata de una variación gráfica. Esta variación se dio tanto en niños/as de lengua románica como no románica. Pero si la inscribimos en un marco mayor junto con otras variaciones, como <B->P>, <G->K> y <T->D>, se podría pensar que se trata de cambios fonográficos realizados a nivel paradigmático, concretamente entre parámetros sordo/sonoro o sonoro/sordo dentro de las oclusivas, pero manteniendo el punto de articulación (/b/ -> /p/; /t/ -> /d/; /g/ -> /k/). Así, por ejemplo, una niña (An) escribió ICA para «tigre», otra niña (Za), escribió PE para «beu» y DIRA para «tigre»; otra más (Ay) escribió CAT por «gat». Otro cambio interesante se produjo en el grafema <LL>, que dio lugar a variaciones, tales como <LL->J>, <LL->IC>, <LL->I>, <LL->H>.

De todas maneras, con los datos de que disponemos no podemos valorar hasta qué punto nos hallamos ante variaciones propiamente gráficas, relacionadas con el conocimiento de las grafías, o ante procesos que podrían estar influidos por el análisis fonémico. Algunos indicadores podrían hacer suponer que el análisis fonémico estaría jugando un papel importante. Por una parte, los niños/as que realizan estas alternativas, segmentan y repiten en voz alta los fonemas al escribir. Además, en la tarea de identificación de letras los resultados muestran un conocimiento convencional en la mayoría de los casos. Pero hacen falta estudios posteriores para valorar más en detalle los procesos de análisis fonémico.

En el caso de la escritura de vocales, al igual que en el trabajo de Molina y Maruny (2000), encontramos una mayor inestabilidad en el sistema vocálico, sobre todo entre las vocales <I> y <E> en niños/as de lengua no románica, y el tiempo de escolarización en Catalunya no parece tener influencia.

b) Una de las características de la escritura de los niños/as de lenguas no románicas es un marcado predominio de las consonantes en los textos que producen. Esto se hace observable sobre todo en las escrituras de nivel silábico y de nivel silábico-alfabético. Algunas de las palabras escritas por los niños únicamente presentan consonantes, por ejemplo TGRR por «tigre» y de CTR por «gat».

c) También se debe señalar el frecuente recurso al deletreo, sin recuperación del sentido en la lectura, como otro de los rasgos más marcados en los sujetos de lengua no románica. Así por ejemplo, una niña (Ya) deletrea TRES PORQUETS: «ccc-rrr-e-sss-pp-rrr-ku-eee-ku-e-too». Cuando se le pregunta qué dice todo junto, contesta que no sabe. Al leer TRES deletrea: «te-tt-rrr-eees». Cuando se le pregunta qué dice todo junto, contesta «terre» sin saber qué quiere decir. Posiblemente también se trate de una cuestión de procedimientos, uno analítico que es útil en la escritura pero que no sirve para lectura porque no permite la recuperación del sentido.

## Discusión

Los presentes resultados revelan la existencia de relaciones significativas entre la identificación de las unidades gráficas del alfabeto catalán, la interpretación de textos y la escritura, relaciones que sugieren una construcción conjunta

y en paralelo de los conocimientos implicados en esas tareas. Además, estos resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre las lenguas de origen de los niños/as inmigrados respecto a la información sobre las unidades gráficas y los textos del ambiente. Esto indicaría condiciones ambientales comunes y procesos compartidos respecto al universo escrito, más allá de la diversidad lingüística. Sin embargo, un análisis más detallado pone en evidencia dos aspectos: la dispersión en la tarea de escritura y la variación gráfica e inestabilidad fonográfica. El grado de dispersión que presenta la tarea de escritura en los niños/as de lengua familiar no románica es amplio; así es que 9 de estos niños/as se encontraban en el nivel alfabético y silábico-alfabético, mientras que 6 se hallaban todavía en niveles de escritura pre-silábica, incluso después de varios años de escolarización. Este hecho tiene especial relevancia si tenemos en cuenta la ausencia de niños/as de lengua románica en estos mismos niveles inferiores. La variación gráfica e inestabilidad fonográfica, tanto en las consonantes como en las vocales, y el recurso al deletreo sin recuperación del sentido en la lectura de la propia escritura en niños/as de lengua no románica podrían indicar procedimientos idiosincráticos en el proceso de comprensión del sistema alfabético. En este sentido, nuestros resultados concuerdan con la propuesta de Freire (2002), de que la estabilidad gráfica y la fonográfica son construcciones relacionadas. Por otra parte, la lectura de la propia escritura es una de las fuentes de información/confirmación que orienta el proceso de comprensión del sistema. Un deletreo sin recuperación del sentido de lo que se quiere escribir como procedimiento de lectura, no cumple una función complementaria a la escritura.

Estos resultados sugieren que las diferencias cualitativas encontradas no pueden ser explicadas por dimensiones sociales o culturales exclusivamente. Los procesos cognitivos y lingüísticos parecen estar mediando dichas dimensiones. Aunque todos los niños/as de estas edades pueden reconocer logotipos e imágenes de personajes, así como interpretar textos de forma más o menos convencional y llegan a identificar letras y a producir escrituras de forma semejante a como lo hacen los niños/as monolingües, la dispersión en la tarea de escritura y la gran variabilidad en los procedimientos utilizados podrían estar indicando la existencia de procesos de reflexión entre las lenguas a raíz de aprender a escribir, más que de transferencia. Parecería que los procesos de transferencia entre lenguas deberían ser analizados detalladamente en el caso de la alfabetización en contextos multilingües a estas edades. Pero son necesarios más estudios comparativos con alumnos/as que ya hayan aprendido a escribir una primera lengua, para poder comprender los rasgos diferenciales que existen a estas edades. Muchos de los alumnos/as de este estudio aprenden por primera vez la lengua escrita; sólo algunos tienen conocimientos de la escritura de la primera lengua.

Además, las decisiones de la tradición escolar podrían haber influido en algunas de las características encontradas en el grupo de niños/as de lengua no románica. En efecto, el enseñar a escribir con letras cursivas ligadas, como ocurre en una de las escuelas, puede haber influido en las variaciones gráficas; y el enseñar a identificar las letras a través del valor fonémico, como ocurre en dos de las escuelas, puede haber contribuido a la inestabilidad fonográfica. Es más difícil delimitar las letras en el tipo ligada que en el desligada; y la delimitación

de las unidades gráficas va relacionada a la segmentación de las unidades sonoras, pero el valor fonémico no preexiste a dicha relación. Estos datos también apoyan la perspectiva teórica de considerar la alfabetización como un proceso reflexivo más que como la codificación de lo oral en lo escrito.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, si las tradiciones de la escuela o del maestro/a afectan al aprendizaje de un niño/a monolingüe (catalán) o bilingüe (castellano-catalán), ciertas prácticas tendrán consecuencias decisivas para los niños/as de origen inmigrado de lengua no románica. Enseñar de forma secuencial primero las letras, luego el descifrado y finalmente la escritura; enseñar con letras ligadas, o insistir en los valores fonémicos de las letras, no ayuda al aprendizaje de los niños/as de origen inmigrado. Los resultados de este y otros estudios muestran la construcción conjunta de los conocimientos, la diferenciación en la escritura de las diferentes lenguas y las respuestas adaptativas de muchos niños/as de origen inmigrado a las exigencias del contexto de L2 aunque vivan en un contexto multilingüe. Insistir en esas prácticas pedagógicas contribuye a dificultar la búsqueda de sentido en niños/as cuyo principal desafío es justamente atribuir sentido a los textos.

Por otra parte, la posible presencia de procedimientos específicos al enfrentarse con tareas de escritura, según la lengua familiar de los niños/as, deberían hacernos considerar la necesidad de iniciar procesos de reflexión y formación pedagógica entre los diferentes agentes educativos a fin de aprovechar al máximo la oportunidad que ofrece la escolarización temprana de las etapas preescolares. Parecería que en estas etapas educativas la incorporación al aula por sí sola no estaría garantizando una buena alfabetización en una segunda lengua escolar académica, y que los niños/as de estas etapas educativas podrían estar mostrando procesos de reflexión emergentes de las lenguas al enfrentarse a las tareas de escritura. Dicha reflexión debería considerarse como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escolar académica.

## REFERENCIAS

- Au, K.H. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Perason & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III (pp. 835-851). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- August, D. & Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language minority children: A research agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D. y Martínez i Olivé, C. (2002). Infancia i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants. Vol 4. En C. Gómez-Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Millet y C. Panchón (Eds.), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIEMU).
- Cenoz J. & Genesse, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingual education. En J. Cenoz & F. Genesse (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 16-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.
- Cronin, V., Farrell, D. & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22 (3), 271-282.

- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 17-31.
- Farah, I. (1998). Sabaq: Context for learning literacy for girls. En A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural perspectives* (pp. 249-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferreiro, E. (1997). What does it mean to study children's theories about the writing system? Conferencia en International symposium Integrating research and practice in Literacy. Institute of Education. London.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García, E.G. (2000). Bilingual Children's Reading. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Perason & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. III (pp. 813-834). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gak, V. (2001). À propos du système graphique français: Quelques problèmes à discuter. En C. Grauz & R. Honvault (Comp.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach* (pp. 23-34). Paris: Honoré Champion.
- Genesse, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-531.
- Hornberger, N.H. (1992). Biliiteracy contexts continua and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rico students in Philadelphia. *Education and Urban Society*, 24, 196-211.
- Kaye, A. (1996). Adaptations of arabic script. En P. Daniels & W. Bryght (Eds.), *The worlds writing systems*. New York: Oxford University Press.
- Kenner, C. (2000). Symbols make text: A social semiotic analysis of writing in a multilingual nursery. *Written language and Literacy*, vol. 3 (2), 235-266.
- Koda, K. (1998). The role of phonemic awareness in second language reading. *Second Language Research*, 14, 2, 194-215.
- Martin-Jones, M. & Bhatt, A. (1998). Literacies in the lives of young gujarati speakers in Leicester. En A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural perspectives* (pp. 51-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Molina, M. & Maruny, Ll. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de Recerca. Fundació Bofill.
- Mumtaz, S. & Humphreys, G.W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24 (2), 113-134.
- Pellicer, A. (1999). *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: DIE.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Reserach Quaterly*, 31, 406-428.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Snow, C.E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Boston: Harvard University Press.
- Teberosky, A. (1982). Uso de discriminadores para el cambio de lengua. Varios autores: *Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen* (pp. 85-102). Barcelona: IME/ACE.
- Verhoeven, L. (1994). Acquisition of literacy by immigrant children. En Frith, U., Lüdi, G., Egli, M. & Zuber, A. (Eds.) *Contexts of literacy*. Vol III France: Network on written Language and Literacy.
- Verhoeven, L. & Durgunoglu, A.Y. (1998). Introduction: Perspectives on literacy development in multilingual contexts. En A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual contextos. Cross-Cultural perspectives* (pp. ix-xviii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wagner, D.A. (1998). Putting second language first: Language and literacy learning in Morocco. En A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural perspectives* (pp. 169-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.