

Alfabetización en contextos multilingües*

Maitena Etxebarria

UPV/EHU

Resumen

La alfabetización ha adquirido nuevos significados en el panorama de la sociedad multicultural que se perfila con mucho mayor énfasis en la actualidad. En una sociedad multicultural y también multilingüe existe una gran diversidad de circunstancias y factores que intervienen en los procesos de alfabetización, y que además tienen significados diferentes para los distintos grupos e individuos, según las características propias de cada uno de ellos y las intenciones de los mismos. En esta ocasión presentaremos, brevemente, algunos de los resultados obtenidos en una investigación más amplia sobre el estudio del desarrollo de la alfabetización en español de niños/as de Educación Infantil (3 a 6 años), de origen inmigrante, en contextos multilingües, en el País Vasco. Nuestra principal hipótesis de trabajo trata de confirmar si la distancia lingüística entre la lengua familiar y la lengua escolar influye, y, en qué modo, en los procesos de alfabetización.

0. Introducción

Entre otras cuestiones cabe preguntarse cuáles son los modelos para la alfabetización de los escolares pertenecientes a los grupos minoritarios dentro de una sociedad en la que se utilizan códigos lingüísticos diferentes. ¿Qué supone para sus familias?, ¿qué significa estar alfabetizado?, ¿cómo se puede definir la alfabetización?, ¿conciene ésta sólo a las escuelas o también a lo que se aprende en la familia y en la comunidad? y, por último ¿qué importancia tiene la alfabetización en términos de identidad personal y de grupo?. Estas son algunas de las preguntas a las que qué intentaremos dar cumplida respuesta en este trabajo. En realidad juega un papel funda-

* Esta investigación ha sido llevada a cabo bajo los auspicios del Ministerio de Economía y Competitividad, específicamente, (Proyecto de Investigación: FFI 2012-37884-C03-01); así como también, en el marco de Grupo Consolidado de Investigación: IT676-13, del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritz/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

mental la forma en la que los grupos y los individuos pueden incorporarse a las propuestas educativas que se articulan sin que ninguno de ellos sea discriminado o marginado.

Las cuestiones que han guiado nuestra investigación tienen que ver con:

- i) ¿Cómo se desarrolla la alfabetización en este nuevo contexto de diversidad lingüística y cultural?
- ii) ¿Influye la diversidad haciendo variar las exigencias de la alfabetización en función de la distancia de la lengua de origen respecto a la lengua de alfabetización?
- iii) ¿Se ve afectado el aprendizaje por la no-coincidencia entre la lengua primera y la lengua escolar?

En los diez últimos años, la alfabetización en español como L2 de niños/as cuyo entorno socio-familiar es multilingüe ha dejado de ser una excepción para pasar a ser una situación frecuente, en nuestro territorio y, también en otros, como Cataluña, Madrid, etc. 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 muchos centros escolares en el País Vasco ha devenido altamente heterogénea desde el punto de vista lingüístico, cultural, religioso y étnico, dejando de ser, en nuestro entorno, una sociedad bilingüe (castellano y euskera), o monolingüe (castellano) —según los casos— para pasar a ser multilingüe.

1. Caracterización preliminar del estudio

1.1. *La elección y características de la Muestra*

Los últimos datos del curso 2011-2012 indican que los alumnos/as de origen inmigrante en el País Vasco constituyen cerca del 5 % del total de la población escolar de Primaria y Secundaria. Atendiendo al ámbito educativo, y al modelo de enseñanza se observa que en Educación Infantil la población extranjera constituye el 6,27 % del total de alumnos/as (vid. Etxebarria, 2012:43). La mayoría de esa población (72,39 %), en el País Vasco se escolariza en centros de titularidad pública. Con la finalidad de comprobar la incidencia del proceso de alfabetización en los escolares, se seleccionaron tres muestras de hablantes, una de ellas de origen marroquí y otra de origen paquistaní, para comparar sus resultados con los de otros dos grupos de escolares, uno de ellos inmigrante también, de origen colombiano, con L1 castellano, y otro de origen vasco también, en este caso, con L1 castellano que actuará como grupo de control.

La población que procede de Marruecos habla lenguas diferentes (bereber/amazigh, árabe estándar y árabe marroquí dialectal) así como otras diversas variedades dialectales, según la zona de procedencia), aunque el árabe es-

tándar escrito sea la lengua oficial, escolar y de los medios de comunicación del país (Wagner 1998: 173).

La población que procede de Pakistán habla urdu, que es la lengua escrita oficial, escolar y de los medios de comunicación del territorio (Farah 1998: 252). Su escritura presenta una forma ligeramente adaptada del alfabeto persa (variante, a su vez, del antiguo alfabeto árabe). Pero entre la población inmigrada de Pakistán, como es sabido, se registra también el uso de otras lenguas, como punjabi, sindhi, hindko y gujarati. En cuanto a la diversidad lingüística que caracteriza a la población escolar de origen inmigrante, hay que señalar que la lengua familiar de Centro y Sudamérica es el castellano, junto con las lenguas propias amerindias, en función de su procedencia.¹

En cuanto a la diversidad de escrituras de la población inmigrante, el castellano usa el alfabeto latino; el árabe y el urdu tienen ambos sistemas alfabéticos de escritura con una forma de notación diferente a la latina. El árabe utiliza el sistema de escritura arábigo y el urdu a pesar de no ser una lengua semítica, como ya se ha dicho, adopta la forma de notación del alfabeto árabe, agregando varios diacríticos para representar los fonemas diferenciales (Vid. Kaye 1996: 321-339; Farah 1998: 249-288).

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, como es sabido, 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: 837; 2000: 149). En ambas escrituras se usa sólo una tipografía de letras minúsculas de caja baja (Mumtaz & Humphreys 2001: 113-134).

Las respuestas, aunque aproximadas y todavía parciales, creemos que tienen una importancia fundamental, tanto desde el punto de vista psicolingüístico como educativo, porque en el futuro la escolarización se realizará cada vez más en contextos con una potencial convivencia de lenguas, de sistemas y de formas. Sobre esta situación de diversidad lingüística y de convivencia entre lenguas y escrituras, hemos basado la mayor parte del experimento en las investigaciones de Nancy Hornberger (1992, 2006, 2009) quien ha pro-

¹ La selección de la muestra estuvo también condicionada, por la voluntad de comparar los resultados obtenidos en el País Vasco, con algunas investigaciones previas, llevadas a cabo en Cataluña y para el catalán (vid. Ana Teberosky, Cristina Martínez Olivé, Claudia Portilla & Magdalena Rivero (2002); Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (1979); María Laura Molina & Lluís Marauny (2000); Ludo Verhoven (1994), Ludo Verhoeden & Aydin Durgunoglu (1998); y Daniel A. Wagner. (1998).

puesto 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 los procesos de transferencia entre las lenguas. De acuerdo con la propuesta de esta autora, las exigencias de la alfabetización tendrían que variar en función de la distancia en el continuo lingüístico.

Así pues, nuestra investigación se adecúa al contexto particular de los niños/as de origen inmigrante de nuestras escuelas, y se apoya 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 & Teberosky 1979: 124). 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 1997a: 67). En particular, pretendemos averiguar qué ocurre con las fuentes de información de los alumnos/as de origen inmigrante y sus posibles interacciones, en función de la diversidad lingüística y cultural antes descrita.

2. Procesos de aprendizaje: alfabetización en situaciones de multilingüismo

El tiempo de escolarización de los niños/as de origen inmigrante, en su etapa de Educación Infantil influye en la competencia de la lengua escolar: hay niños/as que entienden y hablan español, frente a 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 inmigrante el cambio de hogar 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 inmigrante 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 inmigrante no es sólo una cuestión de diferencias lingüísticas sino también una cuestión social, cultural, individual, y de escritura. 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 noción de «*interdependencia lingüística*» propuesta por Cummins (1989: 19). 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 1989: 20). 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 otra 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 & Hart 1990: 65-81).² Sin embargo, en los contextos multilingües es necesario contemplar varias dimensiones para valorar «*los efectos de la transferencia*» en los procesos de alfabetización. Investigaciones anteriores en niños/as monolingües habían mostrado que, desde los tres 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 ayudan a aprender cuál es el significado de lo que está escrito (Purcell Gates 1996: 406-428). A su vez, los adultos desarrollan diversas actividades con las marcas escritas: leen en silencio y en voz alta, comentan, miran, eligen, comparan, dictan y leen (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, 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, en realidad 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 inmigrante no debería diferir demasiado de la del monolingüe, en principio. Más allá de las diferentes condiciones familiares y de las lingüísticas, hay condiciones ambientales que presentan un universo escrito común a todos los niños/as. Los niños de origen inmigrante entrarían en ese mundo de lo escrito en la L2, tanto como lo podrían hacer en la L1.

3. La recogida de los materiales

Para realizar este estudio se seleccionaron 40 niños/as de último curso de Educación Infantil de entre 5:5 y 6:2 años de edad (con una media de 5 años y 11 meses), de cuatro escuelas públicas, asentadas en Bizkaia, en el área suburbana de Bilbao, en zonas donde la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo. Estos barrios (dos en este caso) cuentan con cuatro escuelas públicas que imparten segundo ciclo de Educación Infantil.

² La traducción es nuestra.

Los alumnos/as de origen inmigrante que asistían al último curso durante el año académico 2011/12 eran 77, procedentes de Pakistán, Marruecos, Ecuador, Colombia, Rumania, Guinea, Cuba, etc. Dada la diversidad de países de origen y de lenguas de uso familiar, decidimos seleccionar 10 alumnos/as en función de tres orígenes familiares más representados en esos barrios, es decir, 30 alumnos, añadiéndose a estos, el Grupo de Contraste de alumnos nacidos en el territorio vasco con L1 castellano.

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 de 30/40 minutos de duración. En este caso únicamente mostraremos los resultados de dos de las tareas realizadas por los niños/as.

3.1. *Primera tarea: Reconocimiento e interpretación de escritos del ámbito 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 seleccionó un grupo de textos: *personajes infantiles*.

- *I-Personajes*: se presentaron 15 tarjetas plastificadas de 10 × 6 cm, con imágenes de diferentes personajes infantiles y 15 tarjetas plastificadas 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 (Shin-Chan, Doraemon, Pokemon, etc.). Después se presentaban personajes de cuentos y películas infantiles (Pinocho, Caperucita Roja, La sirenita, etc.). Se mostraron una por una las 15 tarjetas plastificadas con las imágenes de los personajes, luego se les pedía que establecieran 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.

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, etc.). Una vez realizada esta primera categorización, y dado que estos criterios seguían un orden evolutivo, se fue asignando una puntuación a cada uno de ellos.

3.1.1. CUADRO 1: CRITERIOS DE ANÁLISIS 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 el niño 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 consideraran 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.

3.2. Segunda tarea: Reconocimiento de letras y evaluación del texto escrito

Para esta tarea se prepararon 26 tarjetas plastificadas de 10 × 6 cm, con las letras del alfabeto español 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.

Asimismo se les 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 (*elefante, tigre, gato, oso*) 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. Las respuestas fueron categorizadas en niveles diferentes de escritura, que se presentan en el Cuadro 2.1, comenzando por el nivel menos convencional. El Cuadro 2 muestra las categorías utilizadas para el análisis.

3.2.1. 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 fonémicas.
- *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*.

3.2.2. CUADRO 2.1: CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA TAREA DEL TEXTO ESCRITO

- *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 1-ALF)*: Los niños/as de esta categoría recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intra-silábico, letra a letra, 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.

4. Diferencias según la lengua materna

La influencia de la lengua familiar de los alumnos/as, si comparamos las *tareas de reconocimiento de personajes* y de *interpretación de sus nombres*

mediante la comparación de medias para muestras independientes no mostró diferencias estadísticamente significativas, en todos los casos, de modo que parecería que hay informaciones de ambiente, ofrecidas por la televisión y/o por la escuela, o recibidas en la familia, 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, si se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las medias alcanzadas por los alumnos. Como veremos más adelante, el análisis más cualitativo indica claramente que existen patrones diferenciados entre los alumnos/as, sobre todo respecto al tipo de errores que cometen.

En la *tarea de escritura* hay una gran dispersión que indicaría comportamientos diferentes en función de la 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. Además se ubican en los niveles más bajos de rendimiento, a finales de preescolar. La totalidad de los niños/as de niveles de escritura pre-silábica es de origen inmigrante del grupo de lenguas no románicas. Un análisis cualitativo de las producciones menos convencionales, en la tarea de escritura, muestra esas diferencias entre los subgrupos según la lengua. 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; (c) Se observa el recurso al deletreo sin recuperación del sentido en la lectura de textos o de la propia escritura, fenómeno mucho menos frecuente entre los niños de lengua española.

5. Conclusiones

Los resultados revelan la existencia de relaciones significativas entre la identificación de las unidades gráficas del alfabeto español, la interpretación de textos y la escritura, relaciones que sugieren una construcción conjunta y en paralelo de los conocimientos implicados en esas tareas. Aunque estos resultados no muestran siempre diferencias estadísticamente significativas, como ya se ha señalado, en todas las tareas, entre las lenguas de origen de los niños/as inmigrantes respecto a la información sobre las unidades gráficas de los «textos de 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, nueve de estos niños/as se encontraban en el nivel alfabético y silábico-alfabético, mientras que seis 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 española primera, 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 idiosincrásicos en el proceso de comprensión del sistema alfabético. 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 (vid. Ferreiro 1997b: 45). Parecería que los procesos de transferencia entre lenguas deberían ser analizados detalladamente en el caso de la alfabetización en contextos multilingües a estas edades, al menos. Pero aún son necesarios más estudios comparativos con alumnos/as que ya hayan aprendido a escribir una primera lengua, para poder comprender totalmente los rasgos diferenciales que existen a estas edades. Muchos de los alumnos/as de este estudio acceden 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 los grupos 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 fónico, 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 tipo desligada; la delimitación de las unidades gráficas va relacionada con la segmentación de las unidades sonoras, pero el valor fonemático, no preexiste a dicha relación.

Referencias

- Abu-Rabia, Salim. 1997. «Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences and isolated words». *Journal of Psycholinguistic Research* 26, 465-482.
- Abu-Rabia, Salim. 2000. «Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossia situation». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 13, 147-157.

- Cummins, Jim. 1989. «Language and literacy acquisition in bilingual contexts». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 17-31.
- Lawrence Erlbaum & Daniel A. Wagner. 1998. «Putting second language first: Language and literacy learning in Morocco». In Aydin Durgunoglu & Ludo Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural perspectives*, Mahwah, NJ. ix-xviii.
- Etxebarria, Maitena. 2012. «El proceso de revitalización de la lengua vasca». *Revista de Filología* 30, 39-63.
- Farah, Ishmaleh. 1998. «Sabaq: Context for learning literacy for girls». In Aydin Durgunoglu & Ludo Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 249-288
- Ferreiro, Emilia. 1997a. «What does it mean to study children's theories about the writing system?». *International Symposium Integrating Research and Practice in Literacy*, London: Institute of Education.
- Ferreiro, Emilia. 1997b. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia & Ana Teberosky. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Gak, Vladimir Grigor'evich. 2001. «A propos du système graphique français. Quelques problèmes à discuter». In Cecil Gruaz & Robert Honvault (comp.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*. Paris: Honoré Champion. 23-34.
- Hornberger, Nancy. 1992. «Biliteracy contexts continua and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rico students in Philadelphia». *Education and Urban Society* 24, 196-211.
- Hornberger, Nancy. 2004. «The Continua of Biliteracy and the Bilingual educator: Educational Linguistics in Practice». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7, Issues 2 & 3, 155-171.
- Hornberger, Nancy. 2009. «Multilingual education policy and practice: Ten certainties (Grounded Indigenous)». *Language Teaching* 42(2), 197-211.
- Kaye, Alan. 1996. «Adaptations of arabic script». In Peter Daniels & William Bright (eds.), *The world's writing systems*. New York: Oxford University Press. 321-339.
- Molina, Maria Laura & Lluís Marauny. 2000. «Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». Barcelona: Universidad de Barcelona. Fundació Bofill. Memoria de Recerca.
- Mumtaz, Shareid & Glyn Walter Humphreys. 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.
- Purcell-Gates, Victoria. 1996. «Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge». *Reading Research Quarterly* 31, 406-428.
- Swain, Merrill, Lapkin, Stephan, Rowen, Nigel & David Hart. 1990. «The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning». *Language, Culture, and Curriculum*, 3(1), 65-81.
- Verhoeven, Ludo. 1994. «Acquisition of literacy by immigrant children». In Uta Frith, Lüdi Georges, Mirjam Egli & Anne Claude Zuber (eds.), *Contexts of literacy*. vol. III. Francia: Newwork of Written Language and Literacy.

- Verhoeven, Ludo & Durgunoglu, Aysdin. 1998. «Introduction: Perspectives on literacy development in multilingual contexts». In Aysdin Durgunoglu & Ludo Verhoeven. (eds.), *Literacy development in multilingual context. Cross cultural perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. ix-xviii.
- Wagner, Daniel A. 1998. «Putting second language first: Language and literacy learning in Marocco». In Aysdin Durgunoglu & Ludo Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross- Cultural perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 169-184.