
ROSANA ARIOLFO Y PAOLA VITERBORI BILINGÜISMO E INMIGRACIÓN: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS HISpanOHABLANTES¹

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

rosana.ariolfo@uniba.it

Università degli Studi di Genova

paola@nous.unige.it

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto analizar las tipologías de errores en lectura, escritura y expresión escrita en 110 alumnos monolingües italianos y bilingües (italiano/español) con el fin de discriminar las dificultades específicas en la adquisición de las competencias de lecto-escritura y la manera en que dichas dificultades se entrelazan con las actitudes lingüísticas. Para la recogida de datos ha sido suministrado un cuestionario y una batería de pruebas estandarizadas en seis cursos de cuarto y quinto grado de una escuela primaria, ubicada en una zona de la ciudad de Génova en la que reside un número elevado de habitantes de origen latinoamericano.

palabras clave: bilingüismo, inmigración latinoamericana, lecto-escritura, escuela primaria, actitudes lingüísticas

Abstract

Bilingualism and immigration: language attitudes and learning difficulties in heritage Spanish speaking students

This paper aims to analyze the types of errors in reading and writing in 110 Italian monolingual and bilingual students (Italian / Spanish) in order to discriminate the specific difficulties in acquiring the skills of literacy and how those difficulties are related with linguistic attitudes. For data collection, it has been provided a questionnaire and a battery of standardized tests in six courses of 4th and 5th grade of primary school, located in an area of the city of Genova where a large number of people of Latin American origin live.

keywords: bilingualism, Latin American immigration, literacy, elementary school, linguistic attitudes

¹ Paola Viterbori: 4.2.2 y 4.3.1; Rosana Ariolfo: 1, 2, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 4.2.1, 4.3.2, 4.3.3 y 5.

I. Introducción

La comunidad latinoamericana en Génova, en especial la ecuatoriana, sigue siendo la más representada en la ciudad, a pesar de la reciente disminución del flujo inmigratorio. Al igual que otras comunidades, los núcleos familiares asentados aquí desde hace tiempo han encontrado condiciones propicias para una inserción laboral a mediano o largo plazo. Esto no solo ha generado un incremento en la incidencia de los alumnos con nacionalidad no italiana sobre el total de la población estudiantil, sino que también ha modificado cuantitativa y cualitativamente el panorama escolar (Carpani 2013a; 2013b), que cuenta con estudiantes nacidos en Ecuador y reagrupados a sus familias, y con un número cada vez más elevado de niños de origen ecuatoriano nacidos en Génova, presentes sobre todo en el nivel pre-escolar y primario.

En general, según los resultados de las pruebas Invalsi² correspondientes al año escolar 2013/2014, los estudiantes extranjeros tienen un rendimiento significativamente inferior con respecto a sus compañeros italianos. La diferencia es más evidente entre nativos y estudiantes inmigrantes de primera generación, mientras que los resultados obtenidos por los de segunda generación se acercan más a los de los estudiantes italianos. Cabe aclarar que la diferencia de puntaje entre estudiantes nativos y estudiantes de origen extranjero es menor en la prueba de matemáticas que en la prueba de italiano. Además, el fracaso escolar de los alumnos extranjeros en Italia aumenta progresivamente a medida que avanza el nivel de escolaridad. Por ejemplo, en 2013/2014, los alumnos con ciudadanía no italiana con atraso escolar representan el 14,7% en el nivel primario (contra el 1,9% de los italianos), el 41,5% en el nivel medio (contra el 7,4% de los italianos) y el 65,1% en el nivel secundario (contra el 23,3% de los italianos) (Fondazione ISMU, 2016).

Dado que también el rendimiento del alumnado extranjero escolarizado desde el comienzo en Italia es inferior al de los estudiantes autóctonos, el presente trabajo busca comparar las tipologías de errores en lecto-escritura entre niños monolingües italianos y niños bilingües (concretamente italiano/español) con el fin de analizar mejor los problemas específicos en la adquisición de las competencias de lectura y escritura en sujetos con exposición a dos o más lenguas y comprender si existe relación con las actitudes lingüísticas.

² Las pruebas Invalsi son un conjunto de test de calidad estandarizados, es decir, idénticos en todas las escuelas, que se distribuyen cada año a nivel nacional a los alumnos de segundo y quinto grado de primaria, de primero y tercero de nivel medio, y de segundo de secundaria.

2. Alumnos de origen extranjero en las escuelas genovesas

Los datos elaborados por el *Ufficio Scolastico Regionale Liguria* (USRL)³ muestran una tendencia ya evidenciada años atrás, confirmada además a nivel nacional (Tabla 1).

	Total estudiantes	Total nacionalidad no italiana	Porcentaje sobre el total de inscriptos
Pre-escolar	10.141	1.482	14,61%
Nivel primario	29.390	3.825	13,01%
Nivel secundario (secundaria di primo grado)	20.017	2.859	14,28%
Nivel secundario (secundaria di secondo grado)	31.496	3.156	10,02%

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA ESCUELA PÚBLICA EN GÉNOVA Y PROVINCIA

Considerando los datos nacionales, Génova, en particular, se destaca de las demás ciudades italianas justamente por la numerosa presencia de la comunidad ecuatoriana en las aulas, que sumada a la de los alumnos de origen peruano, dominicano y colombiano, hace del español la segunda lengua más presente en el contexto escolar, con distintos niveles de competencia y de uso dentro del núcleo familiar.

3. Inmigración, bilingüismo y rendimiento escolar

La presente investigación tiene origen en el interés que ha suscitado en Italia el contacto lingüístico entre la lengua autóctona y las llamadas “lenguas inmigradas”, término acuñado desde hace tiempo en el ámbito de la sociolingüística italiana (Vedovelli 2004; Barni, Bagna, Vedovelli 2007) para distinguirlo de *lingue dei migranti*, teniendo en cuenta el nivel de radicación del grupo inmigrado en la

³ Los datos acerca de los alumnos con ciudadanía no italiana están actualizados a febrero de 2014 y están tomados de *La scuola in Liguria. Anno scolastico 2014/2015*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria Direzione Generale: <http://www.istruzioneliguria.it/images/stories/Comunicazioni/2014/Settembre/dati_scuola_liguria__as_2014-15.pdf>

comunidad local y las consecuencias lingüísticas que se generan:

le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli nel panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel panorama linguistico di contatto della società ospite. La lingua immigrata ha, per essere tale, un indice di vitalità che le consente di sopravvivere e di condizionare almeno l'immagine che del proprio assetto linguistico ha la società ospite (Bagna, Barni, Vedovelli 2007: 277).

La “lengua inmigrada” está presente en carteles, anuncios de todo tipo, en los sonidos de la vida cotidiana, en los medios de comunicación, en las instituciones sanitarias y educativas, etc.

El español en Génova cuenta con una importante presencia en las actividades culturales, en la prensa, en la radio y en la televisión, así como en la enseñanza formal, si bien se trata de un código cuyo uso se limita generalmente a funciones sociales en contextos de intimidad.

Cabe precisar que el espectro de variedades del español es muy amplio, diversificado y complejo y está por lo tanto sujeto a distintas percepciones, ya sea por parte de los propios usuarios como de quien los escucha.

A este respecto, vale la pena destacar la *hipótesis de la norma impuesta*, elaborada por Giles, Bourhis y Davies (1979)⁴, según la cual una variedad lingüística puede ser considerada más atractiva si la misma es hablada por un grupo política, histórica, económica o culturalmente más prestigioso. Como señala Moreno Fernández, esto conduce a que entre las distintas modalidades lingüísticas del español, una, la más prestigiosa, sea percibida como central y las restantes, en cambio, sean consideradas periféricas. Por otro lado, la “mejor” variedad suele asociarse a un territorio concreto (Moreno Fernández 2012: 220). En efecto, en Italia, la variedad central corresponde a la española o europea (el español de España), mientras que cada variedad hablada en Latinoamérica es considerada periférica.

Por tal razón, el español que más se oye en Génova, la variante latinoamericana, en distintas modalidades, se coloca en una posición de doble diglosia: la

4 Giles, Bourhis y Davies propusieron dos hipótesis para intentar analizar el significado que tienen las lenguas para sus usuarios: la hipótesis del valor inherente y la hipótesis de la norma impuesta. La primera sugiere que ciertas variedades son consideradas más atractivas y agradables que otras. La segunda subraya que una variedad hablada por un grupo de prestigio será considerada mejor o más prestigiosa que otras. El prestigio atribuido a un determinado código en lugar de otro está determinado por factores históricos, culturales y, por lo tanto, las valoraciones subjetivas que hacen los usuarios de una lengua se apoyan en factores normativos de la cultura en cuestión.

primera con respecto al italiano y la segunda con respecto al español europeo (Ariolfo 2013: 19-20). Incluso entre sus propios hablantes el español latinoamericano en Génova goza de menos prestigio respecto de la variante peninsular. Dicho fenómeno, que coincide plenamente con la opinión expresada por la comunidad local, ha sido evidenciado por Rocío Caravedo, quien subraya que la valorización no se basa tanto en la lengua, sino más bien en sus hablantes, que a menudo son percibidos como personas que no dominan ni siquiera su propia lengua, que no hablan el verdadero español (el europeo) y que inevitablemente están connotados como migrantes que viven en condiciones económicas desfavorables y en situación de desventaja social (Caravedo 2013: 58-59). No es la lengua, entonces, el motivo de esta doble percepción, explica Caravedo, sino el estatus social del grupo que la habla, junto a los rasgos físicos, comportamentales y culturales, que constituyen un rasgo inequívoco de identificación socio-geográfica que se generaliza y se extiende a toda la comunidad. Ser originario de un espacio determinado, entonces, no es un simple fenómeno descriptivo, sino más bien valorativo, ulteriormente estigmatizado, en el caso del contacto entre el español latinoamericano y el italiano, por interferencias fonéticas, léxicas, morfológicas y sintácticas que caracterizan el habla de buena parte de la población migrante adulta.

Esto permite entender que el peso demográfico o las políticas educativas aplicadas para combatir el abandono de la lengua de origen no son los únicos factores que pueden ayudar a contrastar el bilingüismo sustractivo, es decir, la asimilación a la lengua mayoritaria con la pérdida de la lengua familiar. Son más bien las actitudes, colectivas y, sobre todo, individuales, las representaciones recíprocas, las auto-representaciones del grupo minoritario inmigrado y del grupo mayoritario autóctono, la valorización de las respectivas lenguas y culturas los elementos que más condicionan los comportamientos lingüísticos del grupo. Es absurdo, señala Moreno Fernández, no tener en la debida cuenta las percepciones que quienes no son lingüistas tienen de las distintas variedades de las lenguas en contacto, justamente por el peso de su incidencia sobre los usos lingüísticos y su valoración colectiva. Una trampa de la que a menudo no escapan ni siquiera los propios docentes (Moreno Fernández 2012: 213). De ahí que haya sido justamente la escuela el ámbito de nuestra investigación, dado que, como afirma Graciela Vázquez, “es entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado” (Vázquez 2008: 5), es decir, el espacio en el que las ideologías, los falsos valores y las creencias infundadas se contagian y se difunden velozmente impidiendo de hecho que el contacto se transforme en una oportunidad de crecimiento para la entera población escolar.

Es más, cuando se habla de escuela plural, el acento suele caer en el fracaso escolar de los alumnos inmigrados y en la deserción escolar de dicho contingente, sin que se comprendan a fondo las posibles causas del fenómeno. Por tal razón, en la presente investigación se focaliza la atención en las dificultades encontradas por los niños hispanohablantes durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura, situación que a menudo deriva en diagnósticos apresurados (por ejemplo, dislexia) por parte de los maestros o en la tendencia a incentivar el abandono de la lengua de origen en el contexto intraétnico (Ariolfo 2013; 2014) desobedeciendo, aunque en general con buenas intenciones, a los principios fundamentales del aprendizaje lingüístico en situaciones de contacto con otras lenguas.

La lengua de origen, se sabe, tiene un rol fundamental desde el punto de vista no solo afectivo, sino también cognitivo en el aprendizaje de nuevos códigos, sobre todo en lo que atañe a los procesos mentales y a las estrategias de adquisición puestas en acto de manera natural por los aprendices bilingües. En ellos, si el uso de varias lenguas es constante y equilibrado, se observan efectos positivos sobre el control de la atención, sobre la gestión de las informaciones relevantes y de las interferencias, sobre las competencias metalingüísticas y la competencia pragmática, sobre la creatividad, la capacidad de anticipación y la flexibilidad cognitiva, con repercusiones positivas en el aprendizaje lingüístico y escolar en general. Lo demuestran las investigaciones llevadas a cabo en países en los que el bilingüismo es una realidad consolidada y donde las lenguas en contacto gozan del mismo estatus (Bialystok 2009). La situación italiana, y genovesa en particular, descrita hasta ahora es bastante distinta en cuanto las lenguas de origen de los usuarios de nacionalidad no italiana son percibidas, como se decía antes, como “lenguas inmigradas”.

3.1 *Perfiles lingüísticos*

Hay que añadir que, en nuestra realidad, en la gran mayoría de los casos se trata de bilingües consecutivos con competencias receptivas y productivas muy heterogéneas. En efecto, una de las características de los niños de origen latinoamericano que asisten a la escuela primaria es que algunos, la mayoría, han nacido en Italia y otros han emigrado en edad pre-escolar o escolar, y están expuestos en medidas y modalidades distintas a la lengua de sus respectivas familias. Se trata, pues, de hablantes bilingües que han empezado la escolarización en sus países de origen y cuentan con competencias en lecto-escritura en la L1 aún no comple-

tamente desarrolladas, y de niños con competencias productivas y/o receptivas, sobre todo orales, en la lengua de origen, emigrados en edad muy temprana o nacidos en Italia en familias de origen extranjero, que utilizan la L1 para la comunicación familiar.

En este contexto, el bilingüismo, no siendo el resultado de una libre elección cultural e intelectual, sino el fruto de una necesidad impuesta por las circunstancias de la vida, es considerado, incluso a menudo por los docentes, poco prestigioso, una desventaja para la mayoría de los niños y jóvenes migrantes (Ariolfo 2014), una suerte de bilingüismo “sospechoso” (Lorenzo, Trujillo, Vez 2011: 26-27), fuente de confusión, identificado indefectiblemente con una emigración que lleva el estigma de la pobreza.

Probablemente estas percepciones, las dificultades encontradas incluso en los estudiantes hispanohablantes nacidos en Italia, la falta de instrumentos y de estrategias para acompañar a este tipo de alumnos en su aprendizaje lingüístico, han contribuido a desorientar al personal docente y a difundir la idea de que existe un vínculo negativo entre lengua de origen y dificultades escolares. Esta, descrita en líneas generales, es la situación de desventaja en el aprendizaje más común en nuestras escuelas.

4. Metodología

El objetivo de la presente investigación es evaluar las tipologías de errores en lectura, escritura y expresión escrita en niños monolingües italianos y niños bilingües de origen latinoamericano, es decir, italiano/español, con el fin de analizar las dificultades específicas en la adquisición de las competencias de lecto-escritura (velocidad y corrección) en niños con exposición a más de una lengua.

4.1 *La muestra*

La muestra está constituida por 110 niños y niñas que asisten a cuarto y quinto grado de primaria de una escuela ubicada en un barrio periférico de Génova que cuenta con un alto porcentaje de familias migrantes, provenientes sobre todo de Sudamérica, particularmente de Ecuador. El 45% de los niños que asisten a cuarto grado son italianos, el 37% es hispanohablante y el 18% pertenece a otras etnias. El 52% de los niños que cursan quinto grado es italiano, el 35% es hispa-

nohablante y el 13% pertenece a otras etnias. La elección de los grados, cuarto y quinto de primaria, se debe a que entre los nueve y diez años de edad los procesos de alfabetización de base (corrección y velocidad) tienden a estabilizarse, y en el primer bienio de escolarización primaria hay una mayor variabilidad que depende también de aspectos individuales que con el tiempo tienden a estabilizarse. Para el análisis, se han considerado solo los datos relativos a los niños italianos y latinoamericanos.

De los 21 niños hispanohablantes de cuarto grado, 18 (85%) nacieron en Italia, 1 realizó todo su recorrido escolar en Italia, mientras que 2 niños comenzaron la escuela en sus países de origen. De los 19 niños hispanohablantes de quinto grado, 13 (68%) nacieron en Italia y 2 fueron completamente escolarizados en Italia, mientras que 4 comenzaron su recorrido escolar en el país de origen.

4.2 *Instrumentos y procedimiento*

La recogida de datos ha sido llevada a cabo en dos etapas. En la primera, se ha suministrado una ficha para recoger los datos personales de los niños y de sus padres, y un cuestionario para indagar sobre los usos lingüísticos de los alumnos en distintos ámbitos, sus percepciones y actitudes hacia el bilingüismo, con especial atención a la lengua española. Posteriormente se ha evaluado el rendimiento en lectura en voz alta, lectura y comprensión del texto escrito, escritura a partir de un dictado, a través del suministro de pruebas estandarizadas.

Los datos relativos a la lecto-escritura fueron recogidos por una de las autoras y por estudiantes formados específicamente para el proyecto. La ficha de datos personales y el cuestionario, ambos en italiano (lengua elegida por todo el alumnado), han sido rellenados por los niños.

4.2.1 *La ficha y el cuestionario*

La ficha, rellena antes del cuestionario, contiene algunas informaciones personales del sujeto y de su familia: lugar de nacimiento del niño y de los integrantes de la familia, edad de llegada a Italia (en el caso en que hubiese nacido en el extranjero), ocupación y nivel de estudio de los padres.

El cuestionario propiamente dicho consta de 26 preguntas, agrupadas en ocho dimensiones o subescalas, en su mayoría cerradas, para recoger datos inherentes

a los siguientes ámbitos: bienestar y socialización en el contexto en el que se vive; tiempo libre; uso de la lengua española; actitudes percibidas en el contexto escolar en relación con el bilingüismo y con el uso del español en las familias de origen no italiano; otros conocimientos lingüísticos; autopercepción de la competencia lingüística en italiano, en español y en otras lenguas; rendimiento escolar; actitudes hacia el español.

Para el presente trabajo, las cuatro subescalas consideradas son las siguientes:

- bienestar y socialización: es decir, si el alumno se encuentra a gusto en el lugar donde vive, si le gustaría seguir viviendo allí, origen de las amistades y actividades compartidas con los amigos;
- uso de la lengua española: es decir, si el alumno asiste a algún curso de español, si mantiene contactos con familiares y amigos que viven en su país de origen, con qué frecuencia y con qué medios, si utiliza el español en donde vive para comunicarse, con quién lo hace y en qué contexto, etc.;
- actitudes percibidas en el contexto escolar en relación con el bilingüismo y con el uso del español, en familias en las que se habla una lengua distinta del italiano: es decir, si percibe que para sus maestros es importante que los niños de familias extranjeras mantengan el uso de la lengua de origen y si siente que a sus compañeros y docentes les agrada el español;
- actitud hacia el español por parte del niño: es decir, si le gusta/gustaría estudiar español, si cree que es necesario hablar solo italiano para aprenderlo bien, cuál es la lengua más importante y por qué, cómo se siente si alguien del lugar le habla en español, etc.

En particular, para cada dimensión se ha calculado un índice dado por la suma de los puntajes obtenidos en las preguntas relativas a cada una de las dimensiones que se acaban de describir sintéticamente.

4.2.2 *Las pruebas estandarizadas*

Se trata de unas pruebas entre las más utilizadas en lengua italiana. Para cada franja de edad existe una prueba inicial, una intermedia y una final que se suministran en base al período del año escolar en curso.

- (1) *Pruebas estandarizadas de lectura MT para la escuela primaria-2* (Cornoldi, Colpo 1998): comprenden una prueba de lectura y una prueba de comprensión del texto escrito. La prueba de lectura del texto prevé que el niño lea en voz alta un texto específico acorde a su edad. Son evaluados dos parámetros: la corrección y la rapidez. El puntaje de corrección se calcula según el número de errores cometidos. El puntaje relativo a la rapidez es calculado dividiendo el número de sílabas leído por los segundos empleados, obteniendo de este modo el número medio de sílabas leído en un segundo. La prueba de comprensión ha sido suministrada colectivamente en cada grado. En esta prueba los niños leen un texto y sucesivamente responden a preguntas de elección múltiple. Para la evaluación se asigna un punto a cada respuesta correcta.

- (2) *Batería para la evaluación de la escritura y de la competencia ortográfica en el ciclo escolar obligatorio* (Tressoldi, Cornoldi 2000): la prueba consiste en un dictado suministrado a todo el grado. Posteriormente se asigna un punto a cada error ortográfico. Los errores son clasificados en tres categorías: errores fonológicos, errores no fonológicos y otros errores. Los errores fonológicos indican una dificultad en la traducción del fonema al grafema; entre ellos encontramos: intercambio de grafemas (ejm. *folpe* por *volpe*), omisión o añadido de letras o sílabas (ejm. *taolo* por *tavolo* o *tavolovo* por *tavolo*), inversión (ejm. *bamlabo* por *bambola*), grafema inexacto (ejm. *agi* por *aghi*). Los errores no fonológicos indican una dificultad en la representación ortográfica de las palabras, mientras que el fonema está perfectamente representado, entre ellos: separación incorrecta (ejm. *in sieme* por *insieme*), fusión incorrecta (ejm. *lacqua* por *l'acqua*), intercambio de grafema homófono (ejm. *squola* por *scuola*), omisión o añadido de *h* (ej. *ha casa* por *a casa*). Los otros errores se refieren, en cambio, a la omisión o añadido de acentos (ejm. *perche* por *perché*) y la omisión o añadido de dobles (ejm. *pala* por *palla*).

Además, para cada una de estas pruebas se han identificado cuatro franjas de rendimiento, comparando el puntaje obtenido por el alumno con los datos normativos acordes al grado y edad: necesidad de intervención inmediata, necesidad de atención, rendimiento suficiente, criterio completamente alcanzado.

Para cada niño ha sido calculado, además, un índice general de rendimiento en lecto-escritura: para todas la pruebas (velocidad de lectura, corrección en lectura, comprensión del texto, ortografía) se ha atribuido el puntaje de 1 a *necesidad de intervención inmediata*, 2 a *necesidad de atención*, 3 a *rendimiento suficiente* y

4 a *criterio completamente alcanzado*. Sucesivamente, los puntajes han sido sumados para formar un índice comprendido entre 4 (necesidad de intervención inmediata en todas las pruebas) y 16 (criterio completamente alcanzado en todas las pruebas). Dichos puntajes han sido calculados en base a los datos de estandarización de la prueba.

4.3 Los resultados

4.3.1 Resultados de las pruebas estandarizadas

Velocidad en lectura

Los resultados del t-test han demostrado que no hay diferencias significativas entre niños italianos e hispanohablantes ya sea por lo que respecta a la rapidez como por lo que se refiere a la corrección (Tabla 2).

	Italianos	Hispanohablantes		
Cuarto grado	Media (DS)	Media (DS)	T	P
Sílabas/seg.	3,58 (1,02)	3,57 (1,13)	0,033	0,974
Errores	2,33 (2,58)	2,50 (2,22)	-0,238	0,813
Quinto grado				
Sílabas/seg.	3,39 (0,75)	3,16 (0,62)	1,059	0,296
Errores	4,65 (3,48)	6,66 (5,92)	-1,384	0,174

TABLA 2. COMPARACIÓN ENTRE HISPANOABLANTES E ITALIANOS EN LECTURA EN IV Y EN V

Si se compara la distribución de las franjas de rendimiento en los distintos ámbitos entre alumnos italianos e hispanohablantes, tampoco emergen diferencias estadísticamente significativas ni en lo que respecta al parámetro de la rapidez ($\chi^2(1) = 1,586$; $p = 0,208$ en cuarto grado; $\chi^2(1) = 0,225$; $p = 0,635$ en quinto grado), ni en relación con la corrección ($\chi^2(1) = 0,913$; $p = 0,339$ en cuarto grado; $\chi^2(1) = 0,785$; $p = 0,376$ en quinto grado) en ambos niveles de escolaridad. La mayoría de los niños alcanza el criterio esperado para la edad tanto en lo que respecta a la velocidad como en la precisión en lectura (Figuras 1 y 2). En quinto grado, sin embargo, se evidencia un porcentaje más elevado de niños que se colocan dentro de la franja “necesidad de intervención”, en particular por lo que se refiere a la corrección (3,8% de los italianos; 11,8% de los hispanohablantes; Figura 2).

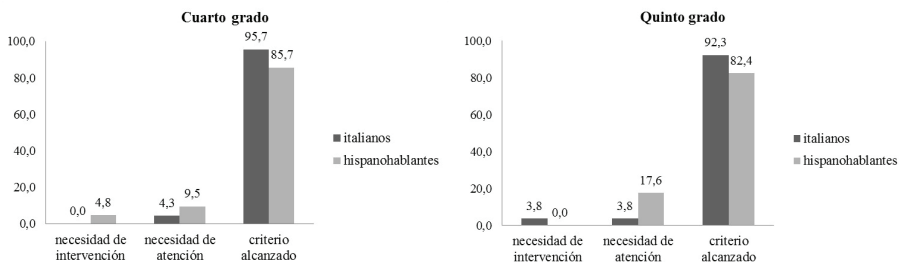


FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRANJAS DE RENDIMIENTO EN RAPIDEZ DE LECTURA EN IV Y V

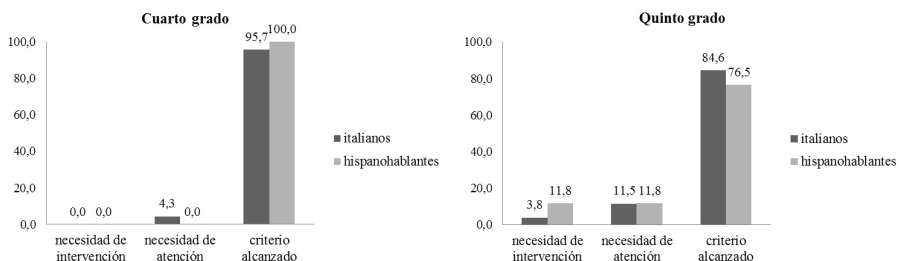


FIGURA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRANJAS DE RENDIMIENTO EN CORRECCIÓN DE LECTURA EN IV Y V

Comprensión del texto escrito

Por lo que se refiere a la comprensión autónoma del texto escrito, de los resultados emerge que los italianos obtienen puntajes notablemente más elevados en la prueba de comprensión respecto de los estudiantes hispanohablantes en cuarto grado, pero no en quinto, donde incluso los resultados de los niños italianos son más bien bajos (Tabla 3).

	Italianos	Hispanohablantes		
Cuarto grado	Media (DS)	Media (DS)	T	P
Respuestas exactas	9 (1,38)	7,7 (2,05)	2,497	0,001
Quinto grado				
Respuestas exactas	8,1 (1,42)	7,4 (1,78)	1,583	0,122

TABLA 3. COMPARACIÓN ENTRE NIÑOS HISPANOHABLANTES Y NIÑOS ITALIANOS EN LOS PUNTAJES DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO EN IV Y EN V

Comparando la distribución de las franjas de rendimiento entre niños italianos e hispanohablantes, en cuarto grado emergen diferencias estadísticamente significativas, con un número más elevado de alumnos hispanohablantes que se coloca en la franja necesidad de intervención inmediata y necesidad de atención respecto de los italianos ($\chi^2(1) = 4,836$; $p = 0,028$). En quinto no emergen diferencias significativas ($\chi^2(1) = 2,626$; $p = 0,105$).

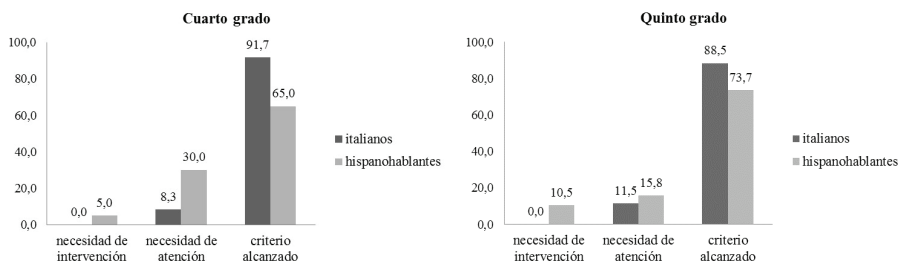


FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRANJAS DE RENDIMIENTO EN LA COMPRENSIÓN

Ortografía

De los resultados del t-test emerge que los estudiantes hispanohablantes cometen un número de errores ortográficos notablemente más elevado respecto de sus compañeros italianos, tanto en cuarto como en quinto grado, en todas las categorías de errores, excepto los no fonológicos (Tabla 4). En particular, analizando las tipologías de errores, en cuarto grado los niños hispanohablantes presentan un número más elevado de omisiones/añadidos de letras y sílabas y de grafemas inexactos en cuanto a los errores fonológicos, de errores de fusión en lo que se refiere a los errores no fonológicos y, por último, un número más elevado de errores de dobles. En quinto se evidencia un número significativamente superior de omisiones / añadidos, de intercambios de grafemas, de omisiones / añadidos de *h* y de dobles. La presencia de un número elevado de errores fonológicos sugiere que los niños hispanohablantes todavía no han automatizado los procesos de conversión fonema-grafema.

	Italianos	Hispanohablantes		
Cuarto grado	Media (DS)	Media (DS)	T	P
Errores fonológicos	2,25 (2,7)	5,10 (5,6)	-2,191	0,034
Errores no fonológicos	0,38 (0,7)	1,33 (2,4)	-1,886	0,066
Otros errores	1,55 (2,2)	4,52 (5,2)	-2,466	0,018
Errores totales	4,1 (5,0)	10,9 (11,7)	-2,638	0,012
Quinto grado				
Errores fonológicos	1,30 (1,5)	3,47 (4,3)	-2,399	0,021
Errores no fonológicos	0,59 (1,2)	0,95 (1,2)	-1,002	0,322
Otros errores	0,33 (0,8)	3,05 (4,0)	-3,416	0,001
Errores totales	2,22 (3,0)	7,47 (8,1)	-3,073	0,004

TABLA 4. COMPARACIÓN ENTRE NIÑOS HISPANOHABLANTES Y NIÑOS ITALIANOS EN LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS EN IV Y EN V

Si se observa la distribución de niños en las distintas franjas de rendimiento en escritura, se nota que los niños hispanohablantes, en más de la mitad de los casos, se ubican en la franja de necesidad de intervención inmediata y necesidad de atención, ya sea en cuarto grado como en quinto grado (figura 4).

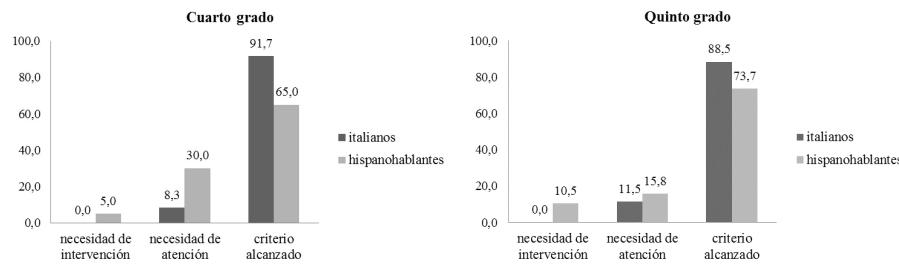


FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRANJAS DE RENDIMIENTO EN COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

4.3.2 Rendimiento en lecto-escritura y actitudes lingüísticas de los alumnos hispanohablantes

En la Tabla 5 pueden verse los puntajes obtenidos por los niños hispanohablantes en cada una de las cuatro dimensiones consideradas en el cuestionario.

	Min	Máx	Media (DS)
Bienestar	2,00	9,00	6,47 (1,7)
Uso del español	2,00	14,00	8,7 (2,8)
Actitud del contexto	2,00	6,00	4,45 (1,2)
Actitud individual	,50	4,00	3,06 (0,9)

Tabla 5. DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES EN LOS CUESTIONARIOS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS⁵

Finalmente se han calculado las correlaciones entre actitudes lingüísticas y puntaje general en lecto-escritura (Tabla 6). Como se puede observar en la Tabla 6, entre el rendimiento general en lecto-escritura y las actitudes lingüísticas hacia el español la correlación es significativa. Eso significa que a mejor rendimiento en lectura y escritura en italiano, crece la tendencia a tener una actitud más positiva hacia la lengua española. Se observa también una correlación negativa entre el uso del español y el rendimiento general, que marca una tendencia a ser menos competentes en lectura y escritura a medida que aumenta el uso del español en contextos extraescolares. Sin embargo, esta correlación no alcanza la significatividad estadística. Cabe destacar, si bien no es significativa, la correlación positiva entre bienestar y rendimiento escolar. Las actitudes del contexto, en cambio, no muestran correlación con las competencias en lectura y escritura.

Puntaje general en lecto-escritura	
Bienestar	0,237
Uso del español	-0,213
Actitud del contexto	0,070
Actitud individual	0,382*

Tabla 6. CORRELACIONES ENTRE LOS PUNTAJES EN LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO Y EL RENDIMIENTO GENERAL EN LECTURA Y ESCRITURA (* $p < 0,05$)

4.3.3 Discusión

No se han evidenciado diferencias entre los dos grupos (italianos e hispanohablantes), ni en lo que respecta a la rapidez, ni en cuanto a la corrección en lectura,

⁵ Los puntajes más elevados corresponden al bienestar mayor, al uso más frecuente del español, a la actitud del contexto y a la actitud individual más favorable al uso del español.

tanto en los niños de cuarto como en los de quinto grado. En efecto, la bibliografía que se ha ocupado de indagar la competencia de lectura en niños bilingües de lengua minoritaria subraya que esta es semejante a la de sus coetáneos monolingües (Geva 2006; Lesaux, Geva, Koda, Siegel, Shanahan 2008). Aun en presencia de una brecha inicial, los niños de lengua minoritaria logran colmar la diferencia con sus compañeros en un lapso de pocos años (Lesaux, Rupp, Siegel 2007; Verhoeven, Van Leeuwe 2012). Las investigaciones indican también que es posible encontrar algunas dificultades (por ejemplo, errores de interferencia lingüística) en niños ya escolarizados en el país de origen (Bialystok, Luk, Kwan 2005); sin embargo, el porcentaje de estos en nuestra muestra es escaso. De todos modos, varios estudios destacan que en dichos casos, si las dos lenguas en cuestión se caracterizan por un mismo sistema de escritura, el efecto de la transferencia es, por lo general, positivo (Geva, Siegel 2000; Geva, Wade-Woolley, Shany 1997; Oller, Eilers 2002).

La comprensión del texto representa uno de los aspectos más críticos del aprendizaje para los niños de lengua minoritaria. La fragilidad que caracteriza a los bilingües en cuanto a su competencia oral y a la riqueza de vocabulario implica de hecho consecuencias significativas, sobre todo en lo que respecta a la comprensión textual (Burgoyne, Hutchinson 2011; Droop, Verhoeven 2003; Gottardo, Mueller 2009; Verhoeven, Van Leeuwe 2012). Cummins (1991, 2000) señala, además, que si bien los niños adquieren una competencia suficiente para comunicarse y mantener las interacciones cotidianas en L2, necesitan, en cambio, entre 5 y 7 años de escolarización en la L2 para poder alcanzar una buena competencia en la lengua de las materias de estudio, que requieren un nivel de uso y un grado profundo de comprensión de la lengua.

De los resultados emerge que la ortografía es una competencia escolar en la que los hispanohablantes son particularmente frágiles: no solo obtienen resultados significativamente inferiores respecto de sus compañeros italianos en cuanto al número total de errores, sino que un alto porcentaje de estos niños se coloca en la franjas de rendimiento más bajas, necesidad de atención (23,8% en cuarto grado y 31,6% en quinto grado) y necesidad de intervención inmediata (28,6% en cuarto grado y 26,3% en quinto grado). Las dificultades más consistentes se refieren a los errores fonológicos, en especial la omisión/añadido de grafemas (tanto en cuarto como en quinto grado), la presencia de grafemas inexactos (en cuarto) o de intercambio de grafemas (en quinto) y los otros errores, con medias muy elevadas de errores de omisión/añadido de dobles, que afectan a niños de ambos grados. Dichas dificultades podrían encontrar en parte una explicación, de

acuerdo con lo que indica la bibliografía sobre el tema, en la influencia que ejercen las características del sistema lingüístico de origen (Polivanov 1931: 79-80), que actúa como un tamiz a través del cual se interpretan los sonidos del italiano, dando origen a numerosos errores (Trubetzky 1973: 46-48; Andersen 1989 en Chini 2005: 55).

Los errores característicos de esta fase pueden clasificarse en errores evolutivos y errores de transferencia. Los primeros se refieren a errores que se verifican también en niños monolingües que aprenden la misma lengua (por ejemplo, errores intralingüales como “Ho cuociuto la pizza” en lugar de “Ho cotto la pizza”); los errores de transferencia se refieren a un traslado de reglas características de la L1 a la L2 (por ejemplo, “Ho scritto” por analogía con el verbo escribir para un hispanohablante). Dichas transferencias pueden causar efectos negativos (*transfer* negativo) si las reglas y las características de la L1 difieren de las de la L2, mientras que, de ser similares, los efectos pueden ser positivos (transferencia positiva). De todos modos, si bien a nivel teórico la distinción entre errores evolutivos y de transferencia es sencilla, en la práctica puede resultar difícil distinguir las dos tipologías.

Las principales hipótesis con las que se ha intentado dar una explicación a los problemas que presentan los aprendices de una segunda lengua son dos: la sordera fonológica y el filtro fonológico. Polivanov (1931) fue el primero de los lingüistas estructuralistas en formular una hipótesis que explicara los fenómenos de interferencia relacionados con la percepción de una lengua extranjera, responsables de las dificultades y de los errores en fase de producción, demostrando que las categorías fonológicas de una L2 son percibidas a través del sistema fonológico de la lengua materna. Dicha hipótesis implica que quien aprende una lengua extranjera está condicionado por el sistema fonológico de la L1 y, por lo tanto, está “sordo” frente al sistema fonológico de la L2. Trubetzky retoma este concepto y lo desarrolla proponiendo un principio según el cual el sistema fonológico de la lengua materna es un filtro compuesto por un conjunto de fonemas a través del cual se analizan los sonidos de la L2. De este modo, un aprendiz que domina el sistema fonológico de la propia lengua capta los sonidos de la lengua extranjera condicionado por el propio sistema lingüístico.

Ambos modelos se basan pues en la idea de que la percepción auditiva, como en general toda percepción sensorial, es selectiva, lo que implica que de todos los estímulos sonoros que llegan al oído solo se perciben los que se adaptan a los modelos adquiridos con anterioridad, es decir aquellos que son considerados pertinentes. En efecto, el filtro fonológico de la lengua más familiar, es utilizado

involuntariamente para analizar lo que se escucha. Si dicho filtro no corresponde al de la lengua escuchada, se producen numerosos errores e incomprensiones debidas al hecho de que los sonidos de la L2 reciben una interpretación fonológica inexacta. En síntesis, pasando de la lengua materna a la lengua de llegada, el hablante tiende a mantener las características fonológicas nativas, que funcionan como un tamiz que filtra la L2 a través de la L1, generando una suerte de sordera fonológica para la lengua de llegada; la percepción incorrecta de los sonidos deriva de la diferencia que existe entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna. El hecho de que, por ejemplo, algunos sonidos presentes en el italiano no correspondan al sistema significativo de sonidos del español puede dar lugar a dificultades en la discriminación auditiva de los niños, que en la escritura se traducen en errores de tipo grafémico.

Algunos problemas pueden surgir también en relación a parejas de letras que presentan un sonido similar y que entonces pueden determinar procesos de interferencia. Los errores fonológicos típicos de los estudiantes hispanohablantes derivan de hecho de la falta de diferenciación entre *v/b* (por ejemplo, *bibeivano* por *bevevano*, *visonti* por *bisonti*, *abicinavano* por *avvicinavano*), *chelque*, *cialcha*, *galgha* (por ejemplo, *facha* por *faccia*, *colleggha* por *collega*, *que* por *che*). Muy frecuente es también la sustitución de *m/n* ante la geminación de *m* (por ejemplo, *inmense* por *immense*) y la presencia de la *e* protética delante de la *s* seguida de consonante (*estavo* por *stavo*), debidos a la transferencia del español. La dificultad en el uso de las geminadas ha sido evidenciada con frecuencia en las investigaciones con estudiantes de lenguas minoritarias: si no se discriminan perceptivamente, es difícil reproducirlas en el lenguaje escrito (Wang, Geva 2003). Para los estudiantes hispanohablantes la geminación consonántica resulta ser un elemento particularmente difícil: en efecto, a diferencia del español, en italiano todas las consonantes se pueden geminar. Son pues muy frecuentes las omisiones de las dobles (por ejemplo, *note* por *notte*, *osa* por *ossa*, *nula* por *nulla*) y las geminaciones equivocadas (por ejemplo, *nattura* por *natura*, *emmettevano* por *emettevano*). La dificultad en el empleo de las dobles a menudo se combina también con la falta de elisión, que deriva en un uso inadecuado del artículo (por ejemplo *del uomo* por *dell'uomo*, *al improvviso* por *all'improvviso*).

En cuanto a la relación entre el aprendizaje de la L2 y el uso de la lengua materna, el hecho de que existe una correlación negativa entre el uso frecuente del español en contextos extraescolares y el rendimiento general en italiano podría colocar del lado de la razón a los docentes que atribuyen el origen de las dificultades lingüísticas de los alumnos hablantes de otros idiomas al mantenimiento de

la lengua materna, considerada el principal obstáculo para el correcto aprendizaje del italiano. En efecto, suele suceder que tanto a los niños como a las familias se les aconseje evitar el uso de la propia lengua, incluso en la comunicación familiar, sustituyéndola con el italiano. Dicha asociación, sobre la que probablemente se basa buena parte del profesorado, está justificada por un dato estadístico que no tiene en cuenta el hecho de que el español no se estudia formalmente en la escuela primaria y de que a menudo las familias utilizan una variedad de español muy contaminada por el italiano, sumado al hecho determinante de que los docentes no suelen contar con las herramientas lingüísticas y didácticas para acompañar con éxito a este tipo de alumnado durante el proceso de aprendizaje. De hecho, en los contextos educativos en los que el bilingüismo es apoyado, los niños aprenden ambas lenguas y los fenómenos de interferencia se reducen drásticamente.

Por otra parte, tal como ya ha emergido en investigaciones anteriores (Ariolfo 2013), en nuestro estudio los niños hispanohablantes que manifiestan actitudes positivas hacia la lengua de origen obtienen mejores resultados en lecto-escritura en italiano. Esto significa que si el alumno percibe la propia variedad lingüística agradable, prestigiosa, digna de ser utilizada, transmitida y estudiada, necesaria afectivamente para la comunicación familiar y para la transmisión del bagaje cultural, tenderá con toda seguridad a valorizar también otras lenguas, a no desanimarse frente a eventuales dificultades de aprendizaje y a obtener buenos resultados a lo largo de su recorrido educativo.

5. Conclusiones

Hasta hoy no podemos basarnos en una teoría que nos ayude a entender cómo aprende esta población estudiantil tan peculiar y tampoco cómo se desarrolla el aprendizaje lingüístico del italiano, porque a menudo, y es justamente este nuestro caso, no son bilingües equilibrados, independientemente del lugar de nacimiento. Esto puede llevar a confundir interlengua con problemas de aprendizaje. En efecto, no es posible evaluar las competencias en su lengua materna, a veces porque no han sido ni siquiera alfabetizados formalmente en su país de origen, y solo cuentan con competencias orales productivas y/o receptivas, por lo cual no es posible saber si en su L1 el rendimiento es deficitario o no, dado que no existen aún test estandarizados para medirlo.

Frente al elevado número de alumnos de origen no italiano, la escuela, para ofrecer las mejores oportunidades educativas, debería estudiar a fondo las caracte-

terísticas y las problemáticas de estos niños, conocer sus biografías, su situación lingüística de base y, naturalmente, los aspectos sociales, culturales y económicos que forman parte de ellos con el fin de conocer profundamente a los niños que tendencialmente se equivocan más.

A pesar de que la bibliografía especializada ha puesto muy en evidencia que el contacto precoz con otras lenguas no produce efectos negativos, y que los recientes enfoques sobre bilingüismo y migración en ámbito educativo, tanto en Estados Unidos como en Europa (Otheguy, García, Reid 2015; García, Wei 2014; May 2013; Beacco et al. 2010), destacan las potencialidades del contacto lingüístico, en torno al bilingüismo por migración giran a menudo mitos y falsas creencias que conducen a sostener, por ejemplo, que la adquisición simultánea o consecutiva de dos lenguas es un factor que expone a un alto riesgo de problemas lingüísticos y de aprendizaje, además de ser causante de dificultades cognitivas y escolares generalizadas. Es así que, aún hoy, son muchos los docentes que siguen aconsejando a los padres que eviten el uso de la lengua materna con sus propios hijos no bien aparecen signos de dificultades en el aprendizaje escolar.

Operativamente, en cambio, sería deseable promover la apertura hacia el español, no solo como recurso cognitivo, sino también como manera para acrecentar el estatus y la valorización de la lengua materna e incentivar en los niños actitudes positivas hacia la lengua de origen y hacia las otras lenguas. Una notable ayuda podría encontrarse en la propia institución escolar, a través de programas bilingües, en algunas escuelas primarias y en preescolar, para dar a los niños la posibilidad de recibir una educación formal incluso en su propia lengua de origen, además de un programa de formación didáctica y lingüístico-cultural desde una óptica contrastiva con el italiano para futuros docentes, que debería transformarse en un componente esencial de la didáctica cotidiana.

Por otro lado, siempre con la intención de responder de manera adecuada a las necesidades de los alumnos, se deberían adoptar instrumentos y criterios adecuados para evitar diagnósticos erróneos en niños bilingües, reflexionando sobre las modalidades más útiles para discriminar las cuestiones educativas (por ejemplo, el limitado conocimiento de una de las lenguas o de ambas) de las que realmente representan problemas de aprendizaje, para no correr el riesgo de aplicar, sin fundamentos sólidos, etiquetas neuropatológicas a situaciones que podrían no serlo.

Bibliografía citada

- ANDERSEN, ROGER (1989), “The theoretical status of variation in interlanguage development”, *Variation in second language acquisition. Vol. II: Psycholinguistic issues*, eds. Susan Gass; Carolyn, Madden; Dennis, Preston; Larry, Selinker. Clevedon, Multilingual Matters: 46-64.
- ARIOLFO, ROSANA (2013), *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce, Libellula Edizioni.
- , (2014), “Dalla parte degli insegnanti: spunti per una riflessione sull’educazione plurale e multilingue”, *Rivista RTSA – Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione, “Migrazione latinoamericana e discorsi istituzionali”*, 2/2014: 40-53.
- BAGNA, CARLA; BARNI MONICA; VEDOVELLI, MASSIMO (2007), “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, eds. Carlo Consani; Paola Desideri. Roma, Carocci: 270-90.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE; CAVALLI, MARISA; COSTE, DANIEL; EGLI CUENAT, MIRJAM; GOULLIER, FRANCIS; PANTHIER, JOHANNA (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- BIALYSTOK, ELLEN; LUK, GIGI; KWAN, ERNEST (2005), “Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems”, *Scientific Studies of Reading*, 9: 43-61.
- , (2009), “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12: 3-11.
- BURGOYNE, WHITELEY; HUTCHINSON, JANE MARGARET (2011), “The development of comprehension and reading-related skills in children learning English as an additional language and their monolingual English-speaking peers”, *British Journal of Educational Psychology*, 81: 344-54.
- CARAVEDO, ROCÍO (2013), “El rol de la *autopercepción* en el contacto migratorio”, *Migrazioni, lingue, identità*, eds. Daniela Carpani; Pierluigi Crovetto. Genova, ECIG: 43-63.
- , (2014), *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert.
- CARPANI, DANIELA (2013a), “Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 [12/11/2015] <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/html/Carpani.htm>>
- , (2013b), “Lingue a contatto, scuola e interazione”, *Migrazioni, lingue, identità*, eds. Daniela Carpani; Pierluigi Crovetto. Genova, ECIG: 197-213.
- CHINI, MARINA (2005), *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CORNOLDI, CESARE; COLPO, GIOVANNI (1998), *Prove di Lettura MT-2 per la Scuola Pri-*

- maria, Firenze, O.S.
- CUMMINS, JIM (1991), "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", *Language processing in bilingual children*, ed. Ellen Bialystok. Cambridge, Cambridge University Press: 70-89.
- , (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DROOP, MIENKE; VERHOEVEN, LUDO (2003), "Language proficiency and reading ability in first and second language learners", *Reading Research Quarterly*, 38: 78-103.
- FONDAZIONE ISMU (2016), *XXI Rapporto sulle migrazioni 2015*, Milano, Franco Angeli.
- GARCÍA, OFELIA; LI WEI (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- GEVA, ESTHER (2006), "Second language oral proficiency and second language literacy", *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*, eds. Diane August; Timothy Shanahan. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 123-39.
- GEVA, ESTHER; SIEGEL, LINDA (2000), "Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 1-30.
- GEVA, ESTHER; WADE-WOOLLEY, LESLY; SHANY, MICHAL (1997), "Development of reading efficiency in first and second language". *Scientific Studies of Reading*, 1: 119-44.
- GILES, HOWARD; BURHIS, RICHARD; DAVIES, ANN (1979), "Prestige Speech Styles: The Imposed Norm and Inherent Value Hypotheses", *Language and society. Anthropological Issues*, eds. William McCormack; Stephen Wurm. La Haya, Mouton: 589-96.
- GOTTARDO, ALEXANDRA; MUELLER, JULIE (2009), "Are first and second language factors related in predicting second language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade", *Journal of Educational Psychology*, 101: 330-44.
- LESAX, NONIE K.; GEVA, ESTHER; KODA, KEIKO; SIEGEL, LINDA S.; SHANAHAN, TIMOTHY (2008), "Development of literacy in second-language learners", *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, eds. Diane August; Timothy Shanahan. New York, Routledge: 27-60.
- LESAX, NONIE; RUPP, ANDRE; SIEGEL, LINDA (2007), "Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from 5 year longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 99: 821-34.
- LORENZO, FRANCISCO; TRUJILLO, FERNANDO; VEZ, JUAN MANUEL, eds. (2011), *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid, Síntesis.
- MAY, STEPHEN ed. (2013) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, London and New York, Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO (2000), *Qué español enseñar*, Madrid, Arco/Libros.

- , (2012), *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert.
- OLLER, KIMBROUGH; EILERS, REBECCA (2002), *Language and Literacy in Bilingual Children*, vol. 2. Clevedon, Multilingual Matters.
- OTHEGUY, RICARDO; GARCÍA, OFELIA; REID, Wallis (2015), “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics”, *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
- POLIVANOV, EUGENE (1931), “La perception des sons d’une langue étrangère”, *Travaux du Cercle de Linguistique de Prague*, 4: 79-96.
- TRESSOLDI, PATRIZIO; CORNOLDI, CESARE (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Firenze, O.S.
- TRUBETZKOY, NIKOLÁI (1973) [1939], *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel.
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA LIGURIA DIREZIONE GENERALE, MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2014), *La scuola in Liguria - Anno scolastico 2014/2015* [10/11/2015] <http://www.istruzioneeliguria.it/images/stories/Comunicazioni/2014/Settembre/dati_scuola_liguria__as_2014-15.pdf>.
- VÁZQUEZ, GRACIELA (2008), “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”. Teleconferencia presentada en las III Jornadas de Español como lengua extranjera, *I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE*, 21-23 de mayo de 2008 [09/11/2015] <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>
- VEDOVELLI, MASSIMO (2004), “Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane”, *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, eds. Raffaella Bombi; Fabiana, Fusco. Udine, Forum: 587-612.
- VERHOEVEN, LUDO; VAN LEEUWE, JAN (2012), “The simple view of second language reading throughout the primary grades”, *Reading and writing*, 25: 1805-18.
- WANG, MIN; GEVA, ESTHER (2003), “Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16: 325-48.

