

Aprendizaje del Inglés Como Segunda Lengua: Diferencias en Procesos Cognitivos y de
Lectura en Contexto Académico y de Inmersión Lingüística.

Michael Arthen Jay

Universidad de La Laguna

Facultad de psicología

Tutor: Juan E. Jiménez

Curso 2016-1017

Resumen

Este estudio tiene como principal objetivo establecer las diferencias en el efecto de transferencia entre la lengua materna y un segundo idioma en procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes, que aprenden inglés como segunda lengua, en contexto de inmersión lingüística y en contexto académico. Con este objetivo se seleccionaron tres muestras, una muestra de niños canarios que aprende inglés como segunda lengua en contexto académico, otra muestra de niños hispanoparlantes que aprenden inglés en contexto de inmersión lingüística en la provincia canadiense de Columbia Británica (British Columbia) y, por último, una muestra de niños canadienses de habla inglesa. Se realizaron pruebas referentes a vocabulario, conciencia sintáctica, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y conciencia fonológica. La predicción que realizamos es que el efecto de transferencia entre español e inglés será mayor en contexto de inmersión lingüística en comparación al contexto académico. Los niños con español como L1 que aprenden inglés como L2, obtienen puntuaciones más altas en conciencia sintáctica, lectura de palabras y vocabulario si han aprendido en un contexto de inmersión en contraposición a si han aprendido en un contexto académico no inmerso. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre estos grupos en lectura de pseudopalabras ni en conciencia fonológica.

Palabras clave:

Inglés como segunda lengua, conciencia fonológica, vocabulario, conciencia sintáctica, lectura.

Abstract

The main aim of this paper is to establish the differences between children in linguistic immersion and children learning in an academic context in the transfer effect, specifically from Spanish as a mother tongue(L1) to English as a second language (L2). The sample was composed of three groups, the first group was selected from English-speaking Canadian children; the second group was composed of Spanish-speaking children who lived in British Columbia, Canada, learning English as their second language in a context of linguistic immersion; and the third group was formed by students of a language academy located in the Canary Island of Tenerife. Measurements were taken of vocabulary, syntactic awareness, phonemic awareness and written word and pseudoword recognition. We predict that the transfer effect will be lower on the non- immerse children, and that if this effect is large, there will be very small differences between linguistic immerse and non-immersed. Children in linguistic immersion performed significantly better in syntactic awareness, written word recognition and vocabulary, whereas there were no significant differences between the immersion and non immersion groups in pseudoword recognition or phonologic awareness.

Keywords:

reading, English as a second language, syntax awareness, phonologic awareness, vocabulary.

Aprendizaje del Inglés Como Segunda Lengua: Diferencias en Procesos Cognitivos y de Lectura en Contexto Académico y de Inmersión Lingüística.

Introducción

En los últimos tiempos la globalización, y el ingente crecimiento de los movimientos migratorios que ésta conlleva, ha tenido gran influencia a la hora de dar forma a las sociedades que conforman el mundo. Un ámbito especialmente afectado por estos cambios es el educativo, ya que presenta mayor número de estudiantes extranjeros, y con ello, mayor número de estudiantes que tiene como primera lengua una lengua diferente a la utilizada en el país en el que se encuentran, y concretamente a la utilizada en su centro de estudios. Por otro lado, en el mercado laboral, cada vez es más importante dominar más de un idioma, siendo el inglés como segundo idioma de los más importantes, ya que la lengua inglesa es el tercer idioma del mundo en número de hablantes que lo tienen como lengua materna (entre 300 y 400 millones de personas), así como el tercero más hablado, por detrás del mandarín y el español, si se cuenta también a quienes lo tienen como segunda lengua, que son 200 millones de personas más. El presente estudio se centra en las diferencias entre el aprendizaje de inglés como segunda lengua en el contexto académico, sin inmersión lingüística, y el aprendizaje del idioma en contexto de inmersión lingüística en un país de habla anglosajona, en este caso Canadá, en ambos casos partiendo del español como lengua materna. El contexto académico seleccionado fue la academia de inglés *Natural English Faculty* (NEF), dicha academia utiliza la metodología del enfoque natural (*Natural Approach*). El enfoque natural se basa en la adquisición de un segundo idioma (L2) de la forma más similar posible a la manera en que se adquiere la lengua materna (L1), para ello se pone énfasis en la comunicación mientras que se da menor importancia al estudio consciente de la gramática y a la corrección explícita de los errores cometidos por los estudiantes (Terrell, 1977). En la

medida de lo posible, se intenta crear un entorno libre de estrés en la clase. En esta metodología se trata de no forzar al estudiante a producir directamente, en su lugar, se expone al estudiante a grandes cantidades de contenido comprensible de la lengua a aprender para dejar que la producción surja de una forma natural. En este sentido, el papel del profesor en esta metodología es el de producir un caudal lingüístico comprensible en la lengua meta, para ello, debe generar un flujo constante de información de entrada lingüística y aportar gran variedad de apoyos extralingüísticos que faciliten la interpretación.

Existen dos hipótesis explicativas o teorías sobre la relación entre las habilidades en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2): a) La hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) (Cummins, 1979) y b) la hipótesis de la dependencia ortográfica (*script-dependent hypothesis*) (Lindgren, DeRenzi y Richman, 1985). La hipótesis de la interdependencia lingüística propone que los niños con problemas en el aprendizaje de su lengua materna también tendrán problemas en el aprendizaje de una segunda lengua. Del mismo modo, predice que las habilidades académicas adquiridas con éxito en una lengua, se transferirán al aprendizaje de una segunda. Como conclusión a los resultados obtenidos, Cummins propone que en niños con L1 minoritaria es conveniente trabajar las capacidades lingüísticas de su primera lengua para un correcto desarrollo de la segunda. Se puede observar esto mismo, en un estudio con niños residentes en Cataluña (Oller y Vila, 2011) donde se encontraron efectos de transferencia entre rumano, árabe, español y catalán.

Por otro lado, la hipótesis de la dependencia ortográfica afirma que la adquisición de habilidades en un idioma, se ve condicionada por la estructura ortográfica de éste y lo predecibles que puedan ser sus reglas de correspondencia grafema fonema (Lindgren et ál., 1985). En el estudio citado se obtiene, que en un idioma como el inglés, que presenta una correspondencia grafema fonema poco regular, se obtiene una tasa de dislexia mayor que en

un idioma como el Italiano, que tiene una correspondencia grafema fonema más regular. Por lo tanto, los problemas de lectura que puedan surgir en una lengua u otra dependerán de las características específicas del sistema ortográfico de dicha lengua.

La realización de este estudio está motivada principalmente por dos estudios anteriores relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma en contextos de inmersión lingüística, estos dos estudios sientan las bases para la realización del presente estudio. El primero se centra en analizar los procesos cognitivos y de escritura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa (O'Shanahan, Siegel, Jiménez, & Mazabel, 2010). En este estudio se encontró que no se producían diferencias significativas entre ambos grupos en las tareas de procesos fonológicos o de escritura de palabras y pseudopalabras. No obstante se encontró que los niños canadienses de habla inglesa obtuvieron mayores puntuaciones en competencia lingüística, ya que tuvieron un rendimiento superior en las pruebas de vocabulario y conciencia sintáctica. Estos resultados señalan que en las tareas fonológicas y de escritura es donde más destaca el efecto de transferencia de L1 a L2. El segundo estudio presenta un enfoque similar, salvo que se centra en procesos cognitivos y de lectura (Jiménez, Siegel, O'Shanahan, & Mazabel, 2012). Los resultados de este estudio son coherentes con el primer estudio ya que encuentra relación entre el rendimiento en L1 y L2 en las tareas de decodificación de palabras y pseudopalabras y conciencia fonológica, por otro lado no encuentra correlaciones significativas entre ambos idiomas en las tareas de vocabulario, memoria de trabajo y memoria sintáctica. Ambos estudios utilizan la misma muestra de niños canadienses de habla inglesa y niños hispanos que aprenden inglés como segunda lengua obtenida de escuelas canadienses del distrito de Vancouver en la provincia canadiense de Columbia Británica (British Columbia). El presente estudio pretende comprobar si los resultados obtenidos en estos estudios se producen de igual manera en niños que aprenden en contextos académicos

de no inmersión, particularmente los resultados del segundo estudio (Jiménez et al,2012), ya que este estudio se centra en las habilidades relacionadas con la lectura.

Entre las habilidades críticas que deben desarrollar los niños bilingües cuando aprenden a leer en una segunda lengua está la *competencia lingüística (oral language proficiency)*. Al hablar de competencia lingüística hablamos de las habilidades de comprensión y expresión oral, además de los conocimientos y el dominio de la lengua oral, incluyendo las habilidades fonológicas, morfológicas, gramaticales, pragmáticas y de vocabulario. Actualmente, a través de la investigación en lengua inglesa, se reconocen varios procesos cognitivos críticos para desarrollar la lectura cuando la lengua es el inglés. Estos procesos son (Siegel, 1993):

El procesamiento fonológico, es el uso de la información fonológica que se basa en la estructura sonora del lenguaje oral, para así procesar tanto el habla como el lenguaje escrito. Basándonos en la investigación, podemos distinguir tres componentes principales de esta habilidad: la conciencia fonológica (CF), la recodificación fonológica y la memoria fonológica. Treiman (1991,1992) define la CF como la habilidad para tratar cualquier unidad fonológica, siendo estas, sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima) y fonemas. Dentro de las capacidades del procesamiento fonológico, la conciencia fonológica (CF) es la que ha suscitado más interés, ya que hace referencia a la capacidad para reconocer, distinguir y manipular los sonidos del lenguaje. En la lectura concretamente se basa en la habilidad de comprender las reglas de conversión grafema-fonema y las excepciones a estas reglas.

La conciencia sintáctica, se trata de la capacidad que desarrolla el estudiante para reflexionar y tener claridad sobre la sintaxis del idioma. Esta habilidad parece ser crítica para una lectura de textos fluida y eficiente, requiriendo que se hagan predicciones sobre las palabras que van a aparecer a continuación en una secuencia. Los factores sintácticos pueden

influenciar la comprensión de palabras individuales, tales como palabras funcionales, preposiciones y verbos auxiliares, este tipo de palabras son difíciles de integrar en una red semántica.

La memoria de trabajo, se refiere a la retención de información a corto plazo mientras se procesa información externa y se recupera información de la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo es necesaria en la lectura, ya que es necesario decodificar y/o reorganizar palabras mientras se mantiene el recuerdo de las que han sido leídas y se recupera información como las reglas de conversión grafema-fonema. El número de sílabas que contiene una palabra y la ambigüedad en la conversión grafema-fonema son factores que influyen en la carga que supone para la memoria de trabajo leer una palabra y por tanto en la velocidad de lectura.

El procesamiento semántico se refiere a la comprensión del significado. El significado de las palabras según la teoría, está codificado en redes semánticas y se recupera a través de estas redes. En la lectura el procesamiento semántico es relevante para la recuperación de palabras. Por ejemplo, la dificultad de recuperar el significado de una palabra puede depender, al menos parcialmente, en las conexiones que tenga con otras palabras en la red semántica. . El vocabulario tiene una influencia directa y decisiva en los procesos de comprensión lectora y, en especial, a los procesos superiores de lenguaje como el procesamiento gramatical, la construcción de esquemas y las estructuras textuales (Chall, 1987). Sin embargo, la competencia lingüística se ha medido en muchos estudios a partir de informes o valoraciones de profesores, esta metodología no es la más adecuada para evaluar una capacidad de este tipo, sería más adecuado utilizar medidas basadas en vocabulario o en conciencia sintáctica.

El procesamiento ortográfico se refiere a la comprensión de las normas de escritura del idioma en cuestión y al conocimiento de la forma correcta e incorrecta de escritura de las palabras. Todos los sistemas de escritura alfabética incluyen secuencias de letras más o menos probables, o secuencias permitidas y no permitidas. Los normolectores utilizan en alguna medida el conocimiento de estas secuencias. Los lectores hábiles utilizan conocimiento ortográfico como las restricciones posicionales y las probabilidades de que las letras aparezcan en ciertas posiciones en su beneficio.

A la vista de la revisión realizada, este estudio tiene como principal objetivo analizar si existe efecto de transferencia entre la lengua materna y un segundo idioma en procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes, que aprenden inglés como segunda lengua, en contexto de inmersión lingüística y en contexto académico.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra de niños hispanoparlantes residentes en Canarias, con el inglés como segunda lengua, estudiantes de la academia *Natural English Faculty* (N = 15). Esta muestra fue comparada con una base de datos obtenida en un estudio anterior, dicha base de datos se compone de niños canadienses de habla inglesa (N = 25) y niños hispanoparlantes de habla inglesa (N = 40) escolarizados en escuelas canadienses y que tenían como segunda lengua el inglés. Los tres grupos (tinerfeños hispano-parlantes en contexto académico, canadienses angloparlantes, e hispano-parlantes en contexto de inmersión lingüística residentes en Canadá) fueron seleccionados de 2º a 7º de Educación Primaria. No se encontraron diferencias significativas en la distribución de los sujetos según

del grado y la condición lingüística $\chi^2 (10) = 11.37, p = .33$. Del mismo modo tampoco se encontraron diferencias significativas en la distribución de los sujetos según género y condición lingüística $\chi^2 (2) = 2.50 p = .29$. Por otro lado en el grupo de niños hispanoparlantes residentes en Canadá un 30% aprendieron antes a leer en inglés que en español, un 42,5% aprendieron antes en español y un 7,5% los aprendieron simultáneamente. En el grupo de Canarias sin embargo todos los niños aprendieron a leer antes en español. En cuanto a la lengua de comunicación con los padres, un 72,5% del grupo hispanohablante canadiense habla en español, un 2,5% lo hace en inglés y un 7,5% lo hace en ambos idiomas. El grupo canario habla siempre en español con sus padres.

Instrumentos

Picture Vocabulary (vocabulario sobre dibujos). Esta prueba pertenece al test de habilidades lingüísticas para bilingües (*Bilingual Verbal Ability Test*, BTAV, Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado y Ruef, 1998) siendo la batería *Woodcock-Johnson-Revised Test of Cognitive Ability* (Woodcock y Johnson, 1989) la que origina sus pruebas. La prueba se compone de 58 ítems de dificultad ascendente, en los que el sujeto debe nombrar objetos familiares y no familiares a partir de un dibujo. La prueba tiene un coeficiente de fiabilidad de ,89.

Letter-word identification (identificación de palabras) y *Word attack* (Form B) (lectura de pseudopalabras) Ambas pruebas pertenecen a la batería de rendimiento académico *Woodcock-Johnson III (WJ III ® Test of Achievement)*, Woodcock, McGrew y Mathers, 2001). La prueba de *Letter-Word Identification* se compone de un máximo de 76 ítems (palabras) que se presentan en dificultad ascendente y que el sujeto tiene la tarea de leer. Su coeficiente de fiabilidad es de ,94. Por otro lado en el *Word Attack* se presentan un máximo de 32 pseudopalabras seleccionadas en base al sistema fonológico inglés que el sujeto tiene la tarea

de descodificar. Se obtiene un punto por la correcta lectura de cada palabra o pseudopalabra. EL coeficiente de fiabilidad de la prueba es de ,87.

Oral Cloze Task English (tarea de conciencia sintáctica)(Siegel y Ryan,1988). En esta prueba se evalúa la conciencia sintáctica a través de 20 frases mutiladas, que el sujeto debe completar con una palabra que encaje correctamente de manera sintáctica y semántica. El sujeto obtiene un punto por cada frase resuelta de manera acertada. Un ejemplo de frase mutilada es: The boy had big brown eyes and a pleasant _____. El coeficiente de fiabilidad es ,87.

Phonemic Awareness Task (tarea de conciencia fonológica). Para evaluar la conciencia fonológica en inglés se utilizó una adaptación de la tarea de omisión de fonemas, la cual está incluida en la batería multimedia Sicole-R-Primaria (Jiménez et all.,2007). En dicha prueba se le presentan un total de 10 palabras al niño de manera oral, el niño debe responder diciendo la palabra omitiendo el fonema inicial.(por ejemplo, la respuesta correcta a la palabra *sat* sería *at*). El coeficiente de fiabilidad es de ,83.

Procedimiento

En la elaboración de esta investigación los datos se obtuvieron de diferentes fuentes, los participantes del grupo de Canarias (no inmersión lingüística) se obtuvieron de una academia de inglés localizada en el sur de Tenerife, NEF (*Natural English Faculty*). Mientras que los datos de los sujetos pertenecientes a Canadá, tanto hispano-parlantes que aprenden inglés de segunda lengua como monolingües, se obtuvieron de la base de datos de una investigación anterior (Jiménez et al, 2012).

Para la realización de la entrevista con los niños canarios se contactó con los padres para solicitar su consentimiento y para concertar cita para la realización de cada evaluación

fuera del horario de la academia, con el objetivo de crear un ambiente adecuado para realización de la entrevistas, evitando así interrupciones por ruido y restricciones temporales.

Las evaluaciones fueron realizadas por un examinador bilingüe con nivel nativo tanto en inglés como en español. Además, se modificó el orden de presentación para compensar los posibles efectos que pudiera tener el orden de presentación de las pruebas.

Los datos pertenecientes a ambos grupos restantes fueron recogidos en el estudio mencionado anteriormente, en dicho estudio fue realizado con población canadiense por lo que se siguieron las normas establecidas por la provincia canadiense de Columbia Británica (British Columbia). Localizaron a través de Centro de Recepción y Ubicación del Distrito (*District Reception and Placement Centre, DRPC*) a la población hispanohablante escolarizada en el distrito de Vancouver. En este caso los niños fueron evaluados por examinadores nativos en el idioma de la prueba, es decir, las pruebas en español fueron administradas por examinadores nativos hispanoparlantes mientras que las pruebas administradas en inglés lo fueron por nativos angloparlantes. También se tomaron medidas para compensar el orden de presentación de las pruebas.

Resultados

Tras comprobar que existe homogeneidad de las varianzas al obtener un resultado no significativo en la prueba de Levene $F(2,74)= 2.66$ $p =.08$, se realizó un análisis estadístico para comprobar si existían diferencias significativas entre los grupos en las variables estudiadas. En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de cada grupo en el rendimiento en la tarea del *Oral Cloze* en su versión inglesa. Se puede observar que las desviaciones típicas son altas, así como las medias presentan diferencias abultadas entre los diferentes grupos. Los resultados muestran diferencias significativas en conciencia sintáctica para los diferentes grupos de la muestra $F(2,74)= 16.00$, $p<.001$. A través de las diferencias

de medias que se muestran en la tabla 2, podemos afirmar que los monolingües de Canadá muestran un rendimiento superior, mientras que los hispano-parlantes de Canadá obtienen un rendimiento significativamente menor. A su vez, los estudiantes canarios, que se encuentran en un contexto académico, obtienen resultados significativamente menores al grupo hispanoparlante de Canadá.

(Por favor, inserte aquí Tabla 1)

(Por favor, inserte aquí Tabla 2)

En la Tabla 3 se muestran las medias y desviaciones típicas de la identificación de palabras y pseudopalabras en inglés. Podemos observar como las medias distan bastante entre sí, y que las desviaciones típicas son altas. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas para la identificación de palabras $F(2,75)= 18.32, p<..001$. Observando las diferencias de medias que se recogen en la Tabla 4, podemos afirmar que los estudiantes de canarias, pertenecientes a un contexto no inmerso, tuvieron un rendimiento significativamente menor a los dos grupos restantes. Es decir, los niños en contexto de inmersión en Canadá, tanto los monolingües como los hispanohablantes, obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los niños residentes en Canarias.

Sin embargo, en los resultados obtenidos en la tarea de identificación de pseudopalabras, aunque el anova es significativo $F(2,75)= 6.79, p<.01$, al analizar las diferencias de medias no se encuentran diferencias significativas entre niños de Canarias y hispanohablantes de Canadá, tampoco entre hispanohablantes y angloparlantes canadienses. No obstante, si se encuentran diferencias significativas entre estudiantes canarios y monolingües canadienses, observando las diferencias de medias recogidas en la Tabla 4.

(Por favor, inserte aquí Tabla 3)

(Por favor, inserte aquí Tabla 4)

Por último, En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de las diferentes variables referentes a la conciencia fonológica. En este caso, las medias se acercan más que en las otras pruebas entre los tres grupos estudiados, y así mismo, las desviaciones típicas no son tan altas. La conciencia fonológica se divide en 4 subpruebas: síntesis de fonemas, aislar fonemas, segmentación de fonemas y omisión de fonemas. No se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos en las tareas de síntesis de fonemas $F(2,75)= 2.18, p=.12$, aislar fonemas $F(2,75)= .23, p=.8$ ni tampoco en la segmentación de fonemas $F(2,75)= .48 p=.62$. En la tarea de omisión de fonemas $F(2,75)= .23, p<.05$ si se encuentran diferencias significativas entre los grupos objeto de estudio. En la Tabla 6, mediante las diferencias de medias, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el grupo de monolingües canadienses y los obtenidos por el grupo canario. En la *Figura 1* también se pueden observar dichas diferencias.

(Por favor, inserte aquí Tabla 5)

(Por favor, inserte aquí Tabla 6)

(Por favor, inserte aquí *Figura 1*)

En la Tabla 7 podemos ver los resultados de las comparaciones múltiples entre los grupos, y como en éstas se reflejan las diferencias significativas entre los tres grupos. Como vimos con las medias, el grupo con mayor puntuación es el canadiense monolingüe, seguido del canadiense hispanohablante y por último el grupo canario.

(Por favor, inserte aquí Tabla 7)

Discusión

Según los datos obtenidos podemos constatar que no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, inmersos en contexto de lengua inglesa y en contexto académico, en las tareas de conciencia fonológica. Si bien es cierto que sí encontramos diferencias entre el grupo inmerso en contexto académico y el grupo monolingüe de Canadá en la tarea de omisión de fonemas. Estos resultados son esperables si consideramos que en un estudio anterior (Jiménez et al, 2010) se encontró relación entre el rendimiento en estas pruebas en español(L1) e inglés(L2), mostrando así que se produce un efecto de transferencia. Puede entenderse que dicho efecto de transferencia sea menor en el grupo hispanoparlante canario, si tenemos en cuenta que este grupo está expuesto al idioma anglosajón un número de horas considerablemente menor a las horas que se exponen los niños en contexto de inmersión, explicando así las diferencias encontradas entre el grupo monolingüe canadiense y el grupo residente canario.

El análisis de las tareas de lectura arroja resultados complejos. En cuanto a la lectura de palabras, el grupo canario presenta un rendimiento significativamente menor al grupo monolingüe canadiense e hispanoparlante en contexto de inmersión. Por otro lado en el análisis de las pseudopalabras la diferencia es significativa solo entre el grupo canario y el grupo monolingüe de Canadá. De estos resultados se puede deducir, que la mayor exposición al idioma de los niños residentes en Canadá (todo el contexto escolar) hace que estos estén más familiarizados con las palabras, quizá con mayor uso de la ruta visual (Forster y Chamber, 1973; Frederiksen y Kroll, 1976). Sin embargo hay menor diferencia en pseudopalabras, esto es coherente con la hipótesis de la interdependencia lingüística y la transferencia de L1 a L2, ya que cuando ninguno de los grupos tiene familiaridad con las palabras que lee (en este caso pseudopalabras), ello les obliga a utilizar la ruta fonológica, con lo cual las diferencias en rendimiento se reducen. Indicando así que al eliminar la posibilidad de utilizar la ruta visual,

obligando así a utilizar la ruta fonológica, con una decodificación directa grafema fonema, por lo que los niños con menor exposición al idioma no tienen un rendimiento significativamente menor. Esto podría explicarse por la menor transparencia del lenguaje anglosajón, dado que los niños latinos han tenido mayor entrenamiento en la ruta fonológica, al partir de una lengua más transparente.

Por otro lado en la conciencia sintáctica, se observan diferencias significativas entre los tres grupos, estos resultados son coherentes de nuevo con los resultados obtenidos en el estudio mencionado anteriormente (Jiménez et al, 2010) ya que no se encontró correlación entre L1 y L2 en las tareas de conciencia sintáctica. Sin efecto de transferencia de la L1 a la L2 era de esperar que los canadienses monolingües tuvieran el rendimiento más alto, seguidos de los hispanoparlantes en contexto de inmersión y, por último, que los niños canarios en contexto académico tuvieran peor rendimiento.

Así mismo, los resultados en las pruebas de vocabulario son también coherentes con los obtenidos en el estudio ya mencionado (Jiménez et al,2010) que no se encuentra correlación entre las medidas de vocabulario en L1 y L2. Además este resultado es coherente con estudios similares centrados en vocabulario (Johnson, 1989; Ordoñez, Carlos, Snow & McLaughlin, 2002) que encuentran correlación entre L1 y L2 en las medidas de vocabulario basadas en definiciones complejas, pero no así en las simples. Por lo que en el tipo de medidas concreto utilizado en este estudio, en el cual los niños deben decir el nombre del dibujo presentado pero no se les pide categorizar, no se detectan efectos de transferencia. En el presente estudio se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos, resultado más que esperable teniendo en cuenta la ausencia del efecto de transferencia y la diferencia en volumen de exposición al idioma anglosajón.

Como conclusión, se puede decir que los niños con español como L1 que aprenden inglés como L2, obtienen puntuaciones más altas en conciencia sintáctica ,vocabulario y

lectura de palabras si han aprendido en un contexto de inmersión en contraposición a si han aprendido en un contexto académico no inmerso. Mientras que las diferencias en lectura de pseudopalabras se producen solo entre el grupo monolingüe y el grupo no inmerso. Sin embargo no se encuentran diferencias significativas entre ninguno de los tres grupos en conciencia fonológica. Esta información puede resultar útil a profesores, ya que, con el conocimiento de las áreas del lenguaje que tienen menor desarrollo en el contexto académico que en contexto de inmersión lingüística, pueden desarrollar o aplicar tareas en el aula que refuercen estas áreas, cubriendo así las deficiencias que pudieran desarrollar los alumnos en su aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Referencias

- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of reading behavior*, 26(4), 413-437.
- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. En M.G MCKeown y M.E. Curtis (Eds.), *The Nature of Voabulary Acquisition* (7-17). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*. Bogazici University Istanbul, Turkey. 1-18.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 12(6), 627-635.
- Frederiksen, J. R., & Kroll, J. F. (1976). Spelling and sound: Approaches to the internal lexicon. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2(3), 361.
- Jiménez, J. E., Siegel, L. S., OShanahan, I., & Mazabel, S. (2012). *Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa*. *Revista de educación*, 358, 310-333.

- Johnson, J. (1989). Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 157-177.
- Judith Oller & Ignasi Vila (2011) *Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares*, *Cultura y Educación*., 23:1, 3-22
- Lindgren, S. D., De Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child development*, 56, 1404-1417.
- Oller, J., & Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer?. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719.
- O'Shanahan, I., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., & Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). 45-58.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121-132.

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas obtenidas en oral cloze*

| | | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | Canarias | Total |
|-------|----|-----------------------|-----------------|----------|-------|
| Cloze | M | 15.36 | 11.81 | 7.43 | 12.17 |
| | DT | 3.47 | 4.97 | 3.06 | 5.00 |

Tabla 2. *Diferencias entre grupos en los resultados obtenidos en oral cloze.*

| (I) Condición lingüística | (J) Condición lingüística | Diferencia de medias (I- J) | Error típico | Sig. |
|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------------|------|
| Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 3.54* | 1.09 | .00 |
| | Canarias | 7.93* | 1.41 | .00 |
| Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | -3.54* | 1.09 | .00 |
| | Canarias | 4.38* | 1.32 | .00 |
| Canarias | Monolingües Canadá | -7.93* | 1.41 | .00 |
| | Hisp. Canadá | -4.39* | 1.32 | .00 |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 3. *Medias y desviaciones típicas en la identificación de palabras y pseudopalabras en inglés.*

| | | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | Canarias | Total |
|---|----|-----------------------|-----------------|----------|-------|
| Identificación de palabras en inglés | M | 57.32 | 55.16 | 37.33 | 52.42 |
| | DT | 10.90 | 11.55 | 8.50 | 13.04 |
| Identificación pseudopalabras en inglés | M | 24.12 | 20.66 | 15.93 | 20.86 |
| | DT | 7.34 | 7.25 | 4.20 | 7.31 |
| Puntuación total en WJ | M | 81.44 | 76.26 | 53.27 | 73.50 |
| | DT | 17.84 | 17.56 | 11.70 | 19.40 |

Tabla 4. *Diferencias entre los grupos en los resultados obtenidos en identificación de palabras y pseudopalabras.*

| Variable dependiente | (I) Condición lingüística | (J) Condición lingüística | Sig. |
|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|------|
| Identificación palabras en inglés | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 1.00 |

| | | | |
|---|--------------------|--------------------|------|
| | | Canarias | .00* |
| | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | 1.00 |
| | | Canarias | .00* |
| | Canarias | Monolingües Canadá | .00* |
| | | Hisp. Canadá | .00* |
| | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | .16 |
| | | Canarias | .00* |
| Identificación pseudopalabras en inglés | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | .15 |
| | | Canarias | .07 |
| | Canarias | Monolingües Canadá | .00* |
| | | Hisp. Canadá | .08 |
| | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | .69 |
| | | Canarias | .00* |
| Puntuación total en WJ | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | .69 |
| | | Canarias | .00* |
| | Canarias | Monolingües Canadá | .00* |
| | | Hisp. Canadá | .00* |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 5. *Medias y desviaciones típicas en conciencia fonológica.*

| | | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | Canarias | Total |
|--------------------------------|----|-----------------------|-----------------|----------|-------|
| Síntesis de fonemas en inglés | M | 8.04 | 7.76 | 6.40 | 7.59 |
| | DT | 2.11 | 2.72 | 2.52 | 2.54 |
| Aislar fonemas en inglés | M | 9.68 | 9.55 | 9.47 | 9.58 |
| | DT | .945 | 1.13 | .74 | 1.00 |
| Segmentación fonemas en inglés | M | 6.36 | 6.95 | 7.07 | 6.78 |
| | DT | 2.69 | 2.72 | 2.31 | 2.62 |
| Omisión de fonemas en inglés | M | 9.04 | 8.29 | 7.53 | 8.38 |
| | DT | 1.48 | 1.59 | 1.30 | 1.59 |

Tabla 6. *Diferencias entre los grupos en los resultados obtenidos en conciencia fonológica.*

| Variable dependiente | (I) Condición lingüística | (J) Condición lingüística | Sig. |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|------|
| Síntesis de fonemas en inglés | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 1.00 |
| | | Canarias | .14 |
| | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | 1.00 |
| | | Canarias | .24 |
| | Canarias | Monolingües Canadá | .15 |
| | | Hisp. Canadá | .24 |
| Aislar fonemas en inglés | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 1.00 |
| | | Canarias | 1.00 |
| | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | 1.00 |
| | | Canarias | 1.00 |
| | Canarias | Monolingües Canadá | 1.00 |
| | | Hisp. Canadá | 1.00 |

| | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------|------|
| | | Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 1.00 |
| | | | Canarias | 1.00 |
| Segmentación fonemas en inglés | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | | 1.00 |
| | | | Canarias | 1.00 |
| | Canarias | Monolingües Canadá | | 1.00 |
| | | | Hisp. Canadá | 1.00 |
| Omisión de fonemas en inglés | Monolingües Canadá | | Hisp. Canadá | .17 |
| | | | Canarias | .01* |
| | Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | | .17 |
| | | | Canarias | .31 |
| | Canarias | Monolingües Canadá | | .01* |
| | | | Hisp. Canadá | .31 |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 7. Comparaciones múltiples entre los grupos en los resultados obtenidos en conciencia fonológica.

| (I) Condición lingüística | (J) Condición lingüística | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------|------|
| Monolingües Canadá | Hisp. Canadá | 4.93* | 1.28 | .00 |
| | Canarias | 14.28* | 1.63 | .00 |
| Hisp. Canadá | Monolingües Canadá | -4.93* | 1.28 | .00 |
| | Canarias | 9.35* | 1.52 | .00 |
| Canarias | Monolingües Canadá | -14.28* | 1.63 | .00 |
| | Hisp. Canadá | -9.35* | 1.52 | .00 |

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Figura 1. Puntuaciones medias en omisión de fonemas en inglés.

