

Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación

María Padrós Cuxart*

Brigita Zepa**

Resumen

Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación

Las competencias lingüísticas tienen una importancia fundamental en la sociedad de la información y un impacto relevante en el conjunto de aprendizajes académicos. Este artículo se centra en los resultados obtenidos en el marco del proyecto *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education* (VI Programa Marco de la Comisión Europea) en relación con prácticas de éxito en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. A partir del análisis de la literatura científica y de estudios de caso llevados a cabo en centros de diferentes niveles educativos, se han identificado prácticas que favorecen el aprendizaje de las lenguas de alumnado perteneciente a grupos vulnerables.

Abstract

Successful Actions in Language Learning: Approaches from Research

Linguistics competences have a fundamental importance in the information society and a relevant impact on the academic learning. This article focuses on the obtained results of the *Includ-ED* project framework, *Strategies for inclusion and social cohesion from education* (VI Framework Programme of the European Commission) related to successful practices in education and in the learning process of languages. From the analysis of the scientific literature and from studies carried out in centres of different educational levels, practices which favoured the learning of languages of students considered part of vulnerable groups, have been identified.

Abstrait

Actuations de réussite par rapport à l'apprentissage de langues : Rapprochement de la recherche

Les compétences linguistiques ont une importance fondamentale dans la société de l'information et un impact remarquable sur l'ensemble des apprentissages académiques. Cet article est centré sur les résultats obtenus dans le cadre du projet *Includ-ED: Strategies for Inclusion and social cohesion from education* (VIème Programme-cadre de la Commission Européenne) concernant des actuations de réussite dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. A partir de l'analyse de la littérature scientifique et des études de cas développés dans des centres de niveaux éducatifs différents, on a identifié des pratiques qui facilitent l'apprentissage des langues des élèves qui font partie de groupes vulnérables.

Palabras clave:

Competencias lingüísticas, enseñanza-aprendizaje de lenguas, Proyecto Includ-ED, metodología comunicativa crítica, inclusión social, exclusión social, alfabetización familiar, trabajo en grupos interactivos, diversidad lingüística

Introducción

En la actual sociedad de la información, las posibilidades de éxito, tanto de las personas como de las instituciones, empresas o países, dependen fundamentalmente de la capacidad de seleccionar, utilizar y transformar información. En este contexto, la

* Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona (España).

E-mail: mariapadros@ub.edu

** Doctora, Instituto de Sociología, Moscú, Rusia. Profesora en la Universidad de Letonia; directora del Instituto Báltico de Ciencias Sociales (Letonia).

E-mail: brigitta.zepa@biss.soc.lv

educación, y en especial el desarrollo de las competencias lingüísticas, son más importantes que nunca para la participación de las personas en los ámbitos de la vida social.

El Proyecto *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6.º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, 2006-2011) ha recogido un amplio bagaje de literatura científica que muestra la concentración de diversos factores de riesgo en el aprendizaje de la lectoescritura de los grupos vulnerables, como un menor acceso a las experiencias preescolares o una instrucción lectora de menor calidad (Snow, Barns y Griffin, 1998). La literatura científica disponible también señala el impacto del aprendizaje de la lectoescritura en el éxito escolar, y aporta planteamientos para la mejora de este aprendizaje en entornos desfavorecidos.

A partir de esta base teórica y de estudios de caso realizados en centros de diferentes niveles educativos y de distintos países europeos, el presente artículo se centra en actuaciones de éxito identificadas para la enseñanza de lenguas, aportando ejemplos concretos de prácticas desarrolladas en España y en Letonia. Se han seleccionado cuatro tipos de actuaciones que merecen especial atención: programas de alfabetización familiar, trabajo en grupos heterogéneos e interactivos, priorización de la lectura y promoción del entorno plurilingüe.

Metodología

El proyecto Includ-ED ha realizado una extensa revisión de literatura científica, principalmente a través de las bases de datos y las revistas científicas de mayor prestigio internacional, recogida en diferentes informes de resultados. Debemos destacar, en este sentido, el informe de resultados del Proyecto 1 (Baltic Institute of Social Sciences, 2007), que revisa la literatura sobre reformas educativas, teorías y políticas en Europa en el área de la lectura. En el marco del Proyecto 2, otro de los informes (Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities —CREA—, 2007) recoge la revisión de la literatura científica sobre prácticas educativas efectivas en lectura.

Por otra parte, en el marco del Proyecto 2 de Includ-ED, se han llevado a cabo veinte estudios de caso de centros educativos, de toda Europa, que están consiguiendo altos niveles de éxito escolar entre su alumnado. Se seleccionaron centros de diferentes niveles educativos (4 de preescolar, 4 de educación primaria, 4 de educación secundaria, 4 de formación profesional y 4 de programas de educación especial situados en escuelas ordinarias) que respondieran a los siguientes criterios:

1. Haber demostrado que contribuyen al éxito escolar (reflejado por el progreso de los resultados académicos del alumnado) en relación con su contexto. Es decir, que se obtienen mejores resultados académicos que en centros situados en contextos socioculturales y socioeconómicos similares.
2. Estar situados y tener alumnado con bajo nivel socioeconómico y de minorías culturales o étnicas.

Tanto en España como en Letonia se ha realizado un estudio de caso en un centro de educación infantil, uno de educación primaria y uno de educación secundaria. Además,

en Letonia se hizo un estudio de caso en un centro de formación profesional, y en España, uno en un programa de educación especial.

Los estudios de caso se efectuaron con una *metodología comunicativa crítica* (Gómez et ál., 2006) y en cada uno se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de información: análisis documental; 10 entrevistas en profundidad (4 a estudiantes, 3 a familiares, 3 a profesorado y otros profesionales de la comunidad educativa); 1 grupo comunicativo de discusión; 5 observaciones comunicativas.

El análisis de la información se centró en dos categorías que, basándose en resultados previos de Includ-ED, definen actuaciones educativas de éxito para la mejora del aprendizaje y el aumento de la equidad educativa: actuaciones inclusoras de la diversidad de alumnado, y participación de la comunidad. Siguiendo el enfoque comunicativo crítico, se han identificado componentes excluyentes —barreras y dificultades— y componentes transformadores —que contribuyen a la superación de las barreras— en relación con las dos categorías. Para cada estudio de caso se generó un informe específico, y posteriormente se elaboró otro informe que sintetiza los resultados (Includ-ed Consortium, 2008).

Los estudios de caso han permitido identificar estrategias y actuaciones educativas que fomentan la inclusión social frente a las que tienden a reproducir la desigualdad. A continuación se exponen actuaciones de éxito vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, basadas tanto en el análisis de literatura científica como en los estudios de caso, específicamente los realizados en España y Letonia.

Alfabetización familiar

De acuerdo con la revisión de la literatura científica llevada a cabo en Includ-ED, está ampliamente demostrada la incidencia del entorno en el aprendizaje, y específicamente en el aprendizaje de las lenguas. Las dificultades lectoras de las familias repercuten en el aprendizaje de sus hijos e hijas, aunque como indican Smith y Elish-Piper (2002), esta repercusión se da no sólo por una menor posibilidad de ayudar a sus hijos e hijas, sino también porque los padres y las madres se enfrentan a dificultades, como sentirse menos capaces de participar en actividades escolares o de interactuar con el profesorado en lo que respecta a los problemas de aprendizaje de sus hijos o hijas.

Sin embargo, según la perspectiva de Vigotsky (1989), la incidencia del contexto como una de las causas de las dificultades en el aprendizaje lector puede verse como una posibilidad de transformación: dado que el entorno sociocultural condiciona el desarrollo cognitivo, el aprendizaje pasa por transformar ese entorno. Existen diversas prácticas educativas que, basándose en esta perspectiva, han planteado enriquecer el entorno lector, fomentando la lectura y el aprendizaje de lenguas de las familias y otras personas de la comunidad.

Algunos estudios, como el de Wendy Schwartz (1999) sobre diversos programas de alfabetización familiar, recogen los múltiples beneficios que estos programas generan tanto para los padres, las madres y los y las familiares que participan, como para los niños y las niñas, y el papel fundamental que adquieren para la mejora del aprendizaje, más especialmente de aquellos alumnos y alumnas que vienen de situaciones y entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Un ejemplo interesante en este sentido lo encontramos en el estudio de caso de un centro de educación secundaria de España: entre otras actividades de formación e implicación de las familias, se llevan a cabo *tertulias literarias dialógicas* (Soler, 2004), en las que las personas participantes comparten y discuten obras de la literatura clásica universal, rompiendo las barreras elitistas que tradicionalmente impiden el acceso de las personas no académicas a la literatura clásica.

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas, documentada en este estudio de caso y en otros artículos científicos (Valls, Soler y Flecha, 2008), demuestra cómo se generan nuevas expectativas que tienen claras repercusiones en las propias personas participantes y en su alrededor. Así, en el caso de las tertulias literarias dialógicas con familiares de alumnado, el impacto se produce en la motivación, los hábitos y las relaciones dentro de la familia, en el vínculo con la escuela y en el aprendizaje de los niños y las niñas. En una de las entrevistas realizadas, un padre colombiano participante en una de estas tertulias refleja que no sólo las familias pueden encontrar la posibilidad de leer literatura de alta calidad y enriquecerse con las aportaciones del grupo, sino también el profesorado:

Hacemos tertulias y eso es muy bueno, y yo doy gracias porque el nivel que tengo yo de estudios es muy bajo y yo lo poco que he aprendido con los libros y me han dado la oportunidad, yo me siento con ellos, con el director, con todos y no me excluyen y opinan y me escuchan, y me gusta y yo también mejoro más, voy mejorando también más conocimiento, entonces yo veo que el instituto funciona.

Trabajo en grupos interactivos

La correlación negativa entre segregación del alumnado y éxito y equidad educativos ha sido ampliamente demostrada en estudios de ámbito internacional (Flecha, 1990; Braddock y Slavin, 1992; Comisión Europea, 2006; Zimmer, 2003). Posteriormente, evaluaciones internacionales como PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —OCDE—, 2007), han confirmado estas contribuciones científicas sobre las prácticas de segregación que incrementan la influencia del nivel socioeconómico del alumnado en sus resultados en la lectura (como en ciencias y en matemáticas), reforzando las desigualdades de partida, a la vez que no mejoran ni la media ni las puntuaciones altas de los resultados en lectura.

Estos datos obligan a replantear las formas de agrupación más adecuadas para garantizar un dominio lector y lingüístico suficiente de todo el alumnado y especialmente de aquél en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social.

Los centros de éxito estudiados en el marco del Proyecto 2 de Includ-ED, y específicamente los de Letonia y de España, tienen una postura clara de evitar la segregación del alumnado según sus niveles de aprendizaje, promoviendo grupos que incluyan alumnado de diferentes culturas, nivel educativo, etc. Los estudios realizados en centros de educación primaria muestran que el profesorado utiliza la agrupación heterogénea y la inclusión de los recursos humanos en el aula como un método de organización de la clase, para estimular el aprendizaje de todos/as los alumnos y las alumnas. En más de uno de los casos, esta decisión ha supuesto un cambio respecto a prácticas de segregación que se habían hecho anteriormente y que no daban buenos resultados, como explica la directora de la escuela de Letonia:

Hace un tiempo estaban separados, la clase A era para estudiantes que destacaban, la clase B para menos brillantes, la D para el resto. La experiencia dice que unos se volvían más arrogantes, los otros —qué podemos hacer—, somos la clase estúpida. Es estimulante cuando la media de los estudiantes puede subir al nivel superior. Y cuando alguien no entiende lo que el profesor experto está diciendo, alguien se lo puede explicar en un lenguaje normal.!

Estos centros que optan por no separar el alumnado según su nivel de competencia en las asignaturas de lenguas, buscan, a su vez, otras estrategias para sacar partido de la diversidad y garantizar que todos y todas alcancen un buen nivel educativo. Como se puede ver en la cita anterior, una de estas estrategias consiste en fomentar las interacciones y ayudas entre iguales, que complementen el papel del profesorado.

Para ello, algunos de los centros estudiados llevan a cabo, en las horas de enseñanza de lenguas, un desdoblamiento o división de la clase en dos grupos, pero no en función de un nivel más avanzado o menos, sino asegurando que los dos grupos creados son heterogéneos en bagaje cultural y social y resultados académicos. Estos grupos más reducidos permiten un incremento de las interacciones entre alumnos y alumnas, así como una atención más personalizada y cercana.

Otra práctica consiste en *grupos interactivos*: la división de la clase en pequeños grupos heterogéneos y la intervención de más personas adultas, que pueden ser personas del barrio, familiares u otras de la comunidad educativa, que participan voluntariamente. En este caso, el papel de cada persona adulta con un pequeño grupo de alumnos y alumnas no consiste en explicar o supervisar individualmente a cada estudiante, sino en favorecer las interacciones y la ayuda mutua para resolver las tareas de lectura, expresión escrita, etc., que se hayan planteado.

Priorización de la lectura

Las aportaciones científicas coinciden en afirmar que la lectura es una dimensión clave para el conjunto del aprendizaje, y que el alumnado con problemas lectores tiene mayor riesgo de fracaso, repetición y abandono escolar (Stanovich, 1986; Slavin, 1994; Sloat, Beswick y Willms, 2007). Por este motivo, además de la fundamentación teórica sobre el proceso lector, muchas de las contribuciones científicas hacen referencia a estrategias, enfoques prácticos y propuestas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la misma. La literatura insiste en la necesidad de priorizar la lectura en la formación de niños y niñas con factores de riesgo en su éxito educativo (como el nivel socioeconómico, lengua materna diferente de la lengua de instrucción, grupo minoritario, etc.). Además, se plantea la urgencia de reforzar el aprendizaje de la lectura a una edad temprana, para prevenir lo que algunos estudios llaman, parafraseando a Merton, como el “Efecto Mateo” en la lectura (Chall, 1983; Stanovich, 1986): la distancia entre estudiantes de bajo nivel lector y de buen nivel lector aumenta progresivamente a lo largo de la escolarización, porque los primeros leen menos que los segundos, lo que afecta su aprendizaje en otras áreas, su vocabulario, etc.

1 “Bija jau kaut kad, ka dalīja A klase – izcilnieki, B – mazāk un D – kas paliek pāri. Cik es zinu, vieni kļūst iedomīgi, citi – Ko tad mēs, mēs jau esam dumjā klase. Tas stimulē, ka vidējais var “pievilkties” augstākam. Un gadījumā, ja kāds nesaprot, ko tas gudrais skolotājs tur stāsta, tad kāds viņam var normālajā valodā to izskaidrot”.

Entre muchos otros ejemplos de iniciativas en el ámbito internacional, destacamos el programa “Every Child a Reader” (Cada niño/a un lector/a) implementado en el Reino Unido, con la cooperación de diferentes agentes, empresas y el gobierno, para favorecer la formación lectora de los niños y las niñas de familias pobres y de minorías culturales, y reducir los costes que tienen a largo plazo el analfabetismo y problemas lectores. Basándose en las prácticas de “Reading Recovery” desarrolladas previamente en otros países, el programa consiste en proveer una ayuda intensiva e individual a los niños y las niñas que más lo necesitan, mediante sesiones diarias durante unos meses, con personas adultas experimentadas. Los resultados indican que en 4 o 5 meses se produce una mejora, que sin este programa se conseguiría habitualmente en 21 meses (Every Child a Reader, 2008).

Los estudios de caso realizados en el marco del proyecto Includ-ED (Includ-ed Consortium, 2008) muestran otras estrategias de apoyo especial a la lectura. Por ejemplo, un centro de educación primaria de España ha instaurado la dinámica de “padrinos/as de lectura”: niños y niñas de sexto curso de primaria (12 años) ayudan a leer a niñas y niños de 5 años, y lo hacen durante horas del recreo, sin suponer una pérdida de otros tiempos de aprendizaje. La evaluación de la escuela es muy positiva: los alumnos y las alumnas de 5 años se benefician con mayor tiempo y atención individualizada y disfrutan con la experiencia. Los de sexto curso están entusiasmados con la responsabilidad de recoger los niños pequeños, preparar la sesión y ayudarles.

Estas prácticas coinciden con la tendencia en la literatura científica de subrayar la importancia de las interacciones en el aprendizaje lector. Por ejemplo, Meisinger et ál. (2004) constatan que la lectura por parejas incrementa la fluidez y la comprensión lectora. Las parejas se turnan y cuando una de las personas lee, la otra supervisa y ayuda con el vocabulario; los efectos positivos aumentan si los miembros de las parejas se cambian por otros. Asimismo, Palincsar et ál. (1991) proponen la enseñanza recíproca entre alumnos y profesorado, alrededor de un texto, en un diálogo que permite resumir, cuestionar, predecir, interrogarse y ser, ambos, profesores.

Junto a esto, la literatura, además, enfatiza en otros aspectos, como la importancia de una planificación bien estructurada o el desarrollo de estrategias lectoras metacognitivas. Estas estrategias son eficaces cuando complementan programas globales, que no dejan de lado aspectos como la participación de la familia y la comunidad, o las altas expectativas en el aprendizaje (Correnti y Rowan, 2007).

Apoyo a la diversidad lingüística

En los actuales contextos pluriculturales y plurilingüísticos, existe un intenso debate en la comunidad científica sobre los enfoques a adoptar en relación con la lengua de instrucción y las lenguas nativas de los alumnos y las alumnas. Las demandas de reconocimiento cultural y lingüístico, la convivencia y las relaciones de poder entre lenguas mayoritarias y minoritarias, la igualdad de oportunidades del alumnado y los beneficios de las competencias en lengua materna, en segundas lenguas y en lenguas dominantes intervienen en este debate.

Según el análisis realizado de literatura científica, algunas de las concepciones que se han adoptado con los estudiantes de lenguas minoritarias, como la de retrasar la

enseñanza de la lengua escrita mayoritaria hasta demostrar fluidez oral, les sitúan en una posición de mayor riesgo de fracaso escolar (Anderson y Roit, 1996).

Desde otra perspectiva, la hipótesis de la interdependencia lingüística y la constatación de que las personas realizamos transferencias entre diferentes lenguas y dominios lingüísticos permiten considerar la diversidad lingüística como un beneficio no sólo para los alumnos y las alumnas bilingües y de minorías culturales, sino también para el conjunto de la clase (Cummins, 2002).

Las actuaciones de éxito, que mejoran tanto los resultados académicos como la equidad y la convivencia en centros educativos, especialmente en aquellos de contextos desfavorecidos, apuestan tanto por una enseñanza de calidad de la lengua dominante, como por el respeto, la visibilización y el refuerzo positivo de las lenguas minoritarias.

Así, por ejemplo, con el objetivo de mejorar los resultados de los niños y las niñas gitanas, la Roma Education Fund (*Roma Education Fund*, s. f.) ha creado centros de educación preescolar bilingüe en áreas en que esta lengua se habla, en diversos países de Europa del Este (Hungría, Macedonia, Rumania, República Checa...). Una de las estrategias consiste en incorporar a maestras y maestros gitanos que hablan la lengua rom. Este apoyo lingüístico reduce el riesgo de fracaso del alumnado gitano.

En la misma línea, algunas de las actuaciones de éxito en los estudios de caso analizados incorporan, dentro de las aulas, en el horario lectivo, la presencia de voluntariado y personas hablantes de diferentes idiomas. Esto permite introducir las lenguas de la comunidad (como el árabe, en un contexto con mucha población inmigrante árabe-musulmana) y también beneficiarse de experiencias y conocimientos que las familias y otras personas de la comunidad han adquirido a lo largo de su vida, como el dominio de la lengua inglesa, por haber sido inmigrante en un país anglosajón.

Otra estrategia identificada consiste en la provisión de apoyos y actividades que extienden el tiempo lectivo para el alumnado hablante de lenguas minoritarias. En el estudio de caso de Letonia, por ejemplo, se destaca como una de las prácticas más relevantes las horas de “consultoría” que ofrece el profesorado para revisar, profundizar, ayudar en los aprendizajes. En este caso, las y los estudiantes hablantes de ruso pueden atender las consultorías, sin necesidad de ser segregados de la clase impartida en letón.

Conclusiones

En las actuaciones y los ejemplos que hemos presentado subyacen planteamientos más generales sobre la intervención eficaz en términos de resultados de aprendizaje y de equidad educativa.

Uno de estos planteamientos generales consiste en las altas expectativas hacia el aprendizaje de la lectura y de las demás competencias lingüísticas de todos los niños y las niñas. No se puede pretender superar las desigualdades educativas sin el convencimiento de que todas las personas pueden adquirir un buen nivel de lectura y de competencia lingüística. Las expectativas altas implican superar el modelo de déficit que ha caracterizado muchos de los enfoques teóricos y prácticos en la enseñanza de las lenguas, para orientarlas hacia el éxito.

Otro de los planteamientos generales consiste en la implicación de la comunidad y de las familias: programas como el “Every Child a Reader”, las tertulias literarias dialógicas o los grupos interactivos se basan en esta complicidad de las escuelas con su entorno para generar transformaciones personales y colectivas. Más personas adultas entran al aula a leer y a aprender y enseñar lenguas, transformando el entorno lector y creando nuevos sentidos en el acto de leer. Este enfoque supera el planteamiento tradicional de la lectura y el aprendizaje de la lengua como un proceso básicamente individual.

En definitiva, la investigación internacional desde la que se ha planteado el artículo ofrece nuevas orientaciones para mejorar las intervenciones del profesorado y de todos los agentes potencialmente implicados en la enseñanza de las lenguas, especialmente en colectivos que hasta ahora han sufrido una baja formación en esta área, con graves consecuencias en el conjunto de su formación.

Referencias bibliográficas

Anderson, V. y M. L. Roit, 1996, “Linking reading comprehension instruction to language development for language-minority students”, *The Elementary School Journal*, vol. 96, pp. 295-309.

Baltic Institute of Social Sciences, 2007, *Literature Review. Reading and Literacy in Primary Education in Context of Social Inclusion. Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

Braddock, J. H. y R. E. Slavin, 1992, *Why Ability Grouping must End: Achieving Excellence and Equity in American Education*, Baltimore, MD, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Chall, J. S., 1983, *Stages of Reading Development*, Nueva York, McGraw-Hill.

Comisión Europea, 2006, *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, Bruselas, Comisión Europea.

Correnti, R. y B. Rowan, 2007, “Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programmes”, *American Educational Research Journal*, vol. 44, pp. 298-338.

Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA), Universidad de Barcelona, 2007, “Literature on Effective Educational Practices in Europe. Reading”. *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission (2006-2011).

Cummins, J., 2002, *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata.

Every Child a Reader, 2008, “The results of the thirth year”, *Every Child a Reader*, [en línea], disponible en: http://www.everychildareader.org.uk/pubs/third_year.pdf, consulta: 15 de octubre de 2009.

Flecha, R., 1990, *La nueva desigualdad cultural*, Barcelona, EL Roure.

Gómez, J., A. Latorre, M., Sánchez y R. Flecha, 2006, *Metodología comunicativa crítica*, Barcelona, El Roure.

Includ-ED Consortium, 2008, “Report 3: Educational practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?”, *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*,

2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

Meisinger, E. B., P. J. Schwanenflugel, B. A. Bradley y S. A. Stahl, 2004, "Interaction quality during partner Reading", *Journal of Literacy Research*, vol. 36, núm. 2, pp. 111-140.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2007, "PISA 2006 results. PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World", *Organisation for Economic Co-operation and Development*, [en línea], disponible en: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html#Vol_1_and_2, consulta: 15 de octubre de 2009.

Palincsar, A. S., Y. M David, J. A. Winn y D. D. Stevens, 1991, "Examining the context of the strategy instruction", *Remedial and Special Education (RASE)*, vol. 12, núm. 3, pp. 43-53.

Roma Education Fund, s. f., [en línea], disponible en: <http://romaeducationfund.hu/>, consulta: 15 de octubre de 2009.

Schwartz, W., 1999, "Family Literacy Strategies to Support Children's Learning", *Eric Digest*, [en línea], disponible en: <http://www.ericdigests.org/2000-1/family.html>, consulta: 10 de octubre de 2009.

Slavin, R. E., 1994, *Preventing Early School Failure: Research, Policy, and Practice*, Needham Heights, Allyn y Bacon.

Sloat, E. A., Beswick, J. F. y Willms, J. D., 2007, "Using early literacy monitoring to prevent reading failure", *Phi Delta Kappan*, vol. 88, núm. 7, pp. 523-529.

Smith, M.C. y L. Elish-Piper, 2002, "Primary-grade educators and adult literacy: Some strategies for assisting low-literate parents", *Reading Teacher*, vol. 56, núm. 2, pp. 156-165.

Snow, C., M. Barns y P. Griffin, eds., 1998, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press.

Soler, M., 2004, "Accounting for others in dialogic literary gatherings", en: M. C. Bertau, ed., *Aspects of the Dialogic Self*, Berlín, Lehmanns, pp. 157-183.

Stanovich, K. E., 1986, "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, vol. 21, núm. 4, pp. 360-407.

Valls, R., M. Soler y R. Flecha, 2008, "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, pp. 71-87.

Vygotsky, L., 1989, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Zimmer, R., 2003, "A new twist in the educational tracking debate", *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 3, p. 307.

Referencia

Padrós Cuxart, María y Brigita Zepa, "Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. xx-xx.

Original recibido:

Aceptado:

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

