



PAOLA UCCELLI¹

Harvard Graduate School of Education - *paola_uccelli@gse.harvard.edu*

ALEJANDRA MENESES²

Pontificia Universidad Católica de Chile - *amenesea@uc.cl*

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 10/01/2014

HABILIDADES DE LENGUAJE ACADÉMICO Y SU APLICACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA Y MEDIA: UN NUEVO CONSTRUCTO OPERACIONAL

RESUMEN:

Este artículo presenta un constructo teórico, *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA) y un estudio sobre el potencial de este constructo para predecir niveles de comprensión de lectura. El constructo HCLA especifica un conjunto de habilidades de lenguaje correspondientes a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el habla coloquial. Mediante un instrumento válido y confiable para medir HCLA en inglés, evaluamos una muestra transversal de 223 estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües de 4° a 6° grado. Análisis de regresión múltiple revelaron que: (1) la variabilidad en las HCLA contribuyó a predecir la comprensión de lectura, incluso controlando por vocabulario, fluidez, dominio del inglés y estatus socio-económico.

¹ Profesora Asociada, Harvard Graduate School of Education (HGSE), licenciada en Lingüística (Pontificia Universidad Católica del Perú) y doctora en Desarrollo Humano y Psicología (HGSE). En su investigación analiza diferencias individuales y socioculturales en el desarrollo del lenguaje y su relación con la comprensión de lectura y el progreso académico durante los años escolares. Ha publicado en revistas de investigación como *Applied Psycholinguistics*, *Journal of Child Language*, *Reading & Writing*. Actualmente también apoya la red internacional ProLEER, es editora asociada de la revista *Infancia y Aprendizaje*, e investigadora/asesora en proyectos sobre lenguaje y lectura en España y Latinoamérica.

² Profesora Asistente, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), magíster en Letras mención Lingüística (PUC) y doctora en Lingüística (PUC de Valparaíso). Realizó su postdoctorado en Harvard Graduate School of Education durante 2010-2011. Su investigación se focaliza en el desarrollo del lenguaje de la escuela y la relación de este con la comprensión lectora. Además, estudia sobre discusiones e interacciones de aula que favorecen el aprendizaje. Ha publicado en *Applied Psycholinguistics*, *Onomazein* y *Signos*. Está a cargo del rediseño de cursos de su facultad para el mejoramiento de la formación inicial docente.

mico; y que (2) la relación entre nivel socio-económico y comprensión de lectura resultó estar parcialmente mediada por las HCLA. Estos resultados iluminan la relación entre lenguaje, lectura y nivel socio-económico y resaltan las HCLA como un área importante para la investigación y la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje académico, comprensión de lectura, medición y evaluación, estudiantes de primaria, adolescentes.

ABSTRACT:

This article presents an innovative operationalization of a theoretical construct, *core academic language skills* (CALS), and a study that examines the potential of this construct to predict individual variability in reading comprehension. The CALS construct specifies a collection of skills that correspond to prevalent linguistic resources characteristic of academic texts, yet infrequent in colloquial discourse. Using a valid and reliable instrument to measure CALS in English, we assessed a cross-sectional sample of 223 monolingual and bilingual U.S. students from 4th to 6th grade. Regression analyses revealed that: (1) the variability in CALS significantly contributed to predict individual variability in reading comprehension, even after controlling for vocabulary, fluency, English proficiency, and socio-economic status; and (2) the relationship between socio-economic status and reading comprehension was partially mediated by CALS. These results shed light on the relationships among language, reading, and socio-economic level and suggest that CALS is a promising construct for future research and pedagogical practice.

KEY WORDS: Academic language, Reading comprehension, Assessment and evaluation, Elementary student, adolescents.

En este artículo nos concentramos en la relación entre lenguaje, comprensión de lectura y nivel socio-económico en poblaciones bilingües y monolingües. Numerosos estudios documentan que los estudiantes provenientes de contextos socio-económicamente vulnerables —ya sean monolingües o multilingües— tienden a presentar un nivel de comprensión de lectura considerablemente más bajo que aquellos provenientes de entornos más privilegiados y, típicamente, más letrados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo-OECD, 2012, 2014; UCE, 2011). Sin embargo, hasta el momento la investigación no ha esclarecido del todo a qué aspectos del desarrollo debemos prestar atención en la instrucción en el aula para mejorar significativamente los niveles de comprensión de lectura y ofrecer oportunidades de aprendizaje óptimas y equitativas para todos los estudiantes. Si bien algunas intervenciones efectivas se han documentado para la enseñanza de la lectura durante los primeros años, cómo afrontar el bajo rendimiento en comprensión de lectura durante la educación primaria tardía y los años de escuela media es aún un reto sin respuesta empírica satisfactoria, a pesar de ser aún un problema per-

sistente en las escuelas de muchos países. Para poder diseñar iniciativas pedagógicas efectivas es necesario entender primero qué habilidades contribuyen a la comprensión de textos. Como es ya bien sabido, la comprensión de lectura constituye un proceso complejo y multidimensional que requiere la confluencia de múltiples factores (e.g., fluidez de lectura, nivel de vocabulario, conocimiento previo, estrategias de lectura, motivación) (Kintsch, 2004; Perfetti & Stafura, 2014). En este artículo, nos concentramos especialmente en un área considerada central en todas las teorías de comprensión de lectura, pero aún poco explorada: el área de las habilidades de lenguaje durante la etapa evolutiva de la preadolescencia.

Por un lado, el desarrollo del lenguaje durante la preadolescencia ha recibido escasa atención debido a la creencia extendida de que el proceso del desarrollo del lenguaje se circunscribe principalmente a los primeros años de vida (Berman, 2004). Por otro lado, aunque estudios recientes empiezan a identificar la preadolescencia como una etapa de crecimiento significativo en las *habilidades de lenguaje académico* —es decir, el lenguaje empleado típicamente en tareas de enseñanza/aprendizaje en la escuela— varios expertos han subrayado que este constructo solo cuenta hasta el momento con definiciones imprecisas o reduccionistas que resultan insuficientes para avanzar el conocimiento científico o informar las prácticas educativas (National Research Research Council, 2010).

El trabajo que aquí presentamos está motivado, primero, por la necesidad de entender la contribución de las habilidades del lenguaje académico a la comprensión de lectura y, segundo, por la necesidad de generar evidencia científica que pueda orientar la intervención pedagógica, especialmente, en contextos vulnerables. En este artículo, después de ofrecer una revisión de la literatura sobre lenguaje académico, presentamos un constructo teórico nuevo, *habilidades clave de lenguaje académico (HCLA)*. El constructo HCLA especifica un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el habla coloquial (e.g., conocimiento de conectores académicos: *no obstante, por consiguiente*; nominalizaciones). En la segunda parte, describimos un estudio que pone a prueba la hipótesis de que las diferencias individuales en el dominio de las HCLA contribuirán significativamente a predecir las diferencias en el nivel de comprensión de lectura de estudiantes preadolescentes monolingües y bilingües (4^o a 6^o grado). Aunque este estudio se centra en poblaciones angloparlantes de los Estados Unidos, terminaremos el artículo con una reflexión sobre la relevancia de estos resultados para otras poblaciones, y discutiremos las implicaciones del constructo propuesto para la investigación y la práctica pedagógica.

1. EL LENGUAJE ACADÉMICO Y LA COMPRESIÓN DE LECTURA

La investigación previa sugiere indirectamente que a partir de los últimos años de primaria, los estudiantes deben enfrentar nuevos desafíos de lenguaje para poder entender los textos escolares y poder aprender de ellos en las distintas disciplinas escolares (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2004, 2012; Snow & Uccelli, 2009); por lo tanto, se supone que el dominio del lenguaje académico contribuye de manera importante a facilitar la comprensión de textos académicos (Bailey, 2007; Chamot & O' Malley, 1990; Schleppegrell, 2004, 2012; Snow & Uccelli, 2009). Sin embargo, tanto los estudios realizados desde la perspectiva del desarrollo como aquellos enfocados en intervenciones educativas, se han concentrado casi exclusivamente en el nivel de vocabulario sin prestar demasiada atención a una gama más amplia de habilidades lingüísticas. Es así que, más allá de la medición del conocimiento de vocabulario, hasta el momento no se cuenta con un constructo —ni un instrumento— que permitan identificar y medir la constelación de habilidades de lenguaje asociadas a la comprensión de lectura durante los años de la pre-adolescencia en adelante.

Una extensa investigación evolutiva que ha identificado que el nivel de vocabulario como el predictor más importante del nivel de comprensión de lectura (Dickinson & Tabors, 2001; Mancilla-Martínez & Lesaux, 2010, 2011) ha inspirado una línea productiva de intervenciones diseñadas para aumentar el vocabulario de estudiantes adolescentes como mecanismo central para mejorar sus niveles de comprensión de lectura. En general, estas intervenciones —realizadas principalmente en inglés en escuelas de los Estados Unidos— han logrado que los estudiantes aprendan con efectividad el vocabulario enseñado, pero han alcanzado solo resultados bastante menos satisfactorios y poco significativos en la meta principal de mejorar los niveles de comprensión de lectura (Lawrence, Capotosto, Branum-Martin, White, & Snow, 2012; Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010; Proctor, Dalton, Uccelli, Biancarosa, Mo, Snow, & Neugebauer, 2011). Si bien llama la atención que estas intervenciones no hayan logrado el impacto esperado según lo anticipado sobre la base de los estudios evolutivos, estas discrepancias quizás sean en realidad poco sorprendentes. Bajo circunstancias naturales (sin intervenciones experimentales), los hablantes expanden su vocabulario al participar en situaciones comunicativas reales. Por lo tanto, al aprender nuevo vocabulario, aprenden también nuevas estructuras sintácticas, nuevos marcadores de conexiones lógicas o de posicionamientos evaluativos y nuevas organizaciones discursivas; es decir, tienden probablemente a aprender de manera sincrónica los recursos lingüísticos y discursivos característicos de las prácticas de uso donde ocurren estas palabras. Por lo tanto, es muy posible que las intervenciones pedagógicas centradas únicamente en el vo-

cabulario, puedan estar desatendiendo otras habilidades de lenguaje cruciales para la comprensión del lenguaje empleado en textos académicos. Avanzar en la identificación de habilidades clave de lenguaje académico, que incluyan pero vayan más allá del vocabulario, es necesario, por un lado, para ampliar nuestra comprensión del desarrollo de lenguaje durante los años escolares y, por otro lado, para ofrecer evidencia que esclarezca la relación entre lenguaje y comprensión de lectura y, de esa manera, poder informar el diseño de intervenciones pedagógicas que mejoren la comprensión de textos académicos.

2. LENGUAJE ACADÉMICO, BILINGÜISMO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Es importante resaltar que el concepto de “habilidades de lenguaje académico” no es en absoluto un concepto nuevo. Hace ya tres décadas y como parte de su investigación con estudiantes bilingües, Jim Cummins propuso la distinción conceptual entre las *destrezas básicas de comunicación interpersonal* (BICS, por sus siglas en inglés: *Basic Interpersonal Communicative Skills*) y la *competencia cognitivo-académica del lenguaje* (CALP, por sus siglas en inglés: *Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 1981, 2000, 2001). Cummins reveló que para muchos estudiantes bilingües, —especialmente aquellos cuyas familias hablan una lengua distinta a la lengua dominante en la sociedad y a la usada en la instrucción escolar—, el dominio del lenguaje académico (CALP) representa un reto mucho mayor que el del lenguaje coloquial (BICS) y, consecuentemente, requiere de un período más largo de aprendizaje. A pesar del indiscutible valor de esta distinción teórica, más allá de identificar los contextos de uso y de ofrecer lineamientos amplios, la investigación posterior ha generado hasta el momento un constructo operacional que precise qué habilidades conforman el dominio del lenguaje académico.

Como una nota aclaratoria cabe resaltar, primero que nada, que sobran casos para demostrar que muchas personas llegan a ser altamente exitosas como hablantes de dos o más lenguas (bilingüismo), además de llegar a ser también exitosos participantes en la comunicación escrita de dos o más lenguas (biliteracidad) (Brisk & Harrington, 2007; Proctor & Silverman, 2011). No obstante, es preciso recordar que las personas bilingües/multilingües, en la gran mayoría de los casos, alcanzan repertorios de habilidades diferentes, con distintos niveles de dominio del lenguaje según los contextos desiguales en los que han usado cada lengua (Bialystok, 2001). Entre una multitud de usos y habilidades posibles de lenguaje que podemos fomentar en la escuela resulta, pues, crítico entender cuáles son las habilidades de lenguaje esenciales para el aprendizaje escolar, de manera que, ya sea en el trabajo con estudiantes que aprenden en la escuela en una lengua distinta a la del hogar,

o en la enseñanza de la lengua como idioma extranjero (con fines académicos), la práctica pedagógica preste atención especial a las demandas del lenguaje académico para garantizar el acceso a los contenidos, promover un verdadero avance conceptual y, al mismo tiempo, promover estas habilidades lingüísticas esenciales en los estudiantes (Valdés, 2004).

Además de explorar empíricamente las HCLA en estudiantes bilingües, en este estudio nos preguntamos también si el lenguaje académico de los textos escolares puede representar un reto para estudiantes monolingües. Desde una perspectiva sociocultural y pragmática, extensa investigación previa ha documentado la enorme variabilidad individual en el desarrollo del lenguaje, demostrando además que el aprendizaje del lenguaje es altamente influenciado por el contexto y por las oportunidades de participar en usos específicos del lenguaje, incluso en hablantes monolingües (Heath, 1983; 2012; Ninio & Snow 1996; Ochs, 1993; Ravid & Tolchinsky, 2002; Uccelli, Hemphill, Pan, & Snow, 2005; Uccelli, 2008). Si bien todos los niños, salvo en circunstancias inusuales, llegan a la escuela con un repertorio lingüístico rico y variado que típicamente les ha funcionado exitosamente para navegar en contextos familiares y sociales, estos repertorios lingüísticos suelen ser diversos e incluir habilidades que pueden encontrarse más o menos alejadas de las habilidades requeridas en el contexto escolar. Investigaciones etnográficas enfocadas en contrastar patrones de socialización del lenguaje de niños monolingües de distintos entornos culturales y/o socio-económicos ilustran, por un lado, cómo todos los niños aprenden a ser participantes exitosos en las interacciones coloquiales típicas de sus familias y comunidades. Por otro lado, sin embargo, estos estudios documentan también que el dominio alcanzado en este lenguaje coloquial no garantiza la capacidad de manejar con igual destreza el lenguaje de la escuela (Heath, 1983; 2012). Es pues ya un hecho confirmado que los estudiantes viven y crecen rodeados de contextos lingüísticos muy diferentes y, por tanto, llegan a la escuela con repertorios diversos de habilidades de lenguaje.

Guiados por esta investigación previa, en este artículo consideramos la posibilidad de que la variabilidad en las HCLA sea relevante para el desempeño en la comprensión de lectura no solo para estudiantes bilingües/multilingües, sino también para estudiantes monolingües. En este mundo actual de inmigración y globalización crecientes, donde las aulas cuentan cada vez más con estudiantes que provienen de contextos lingüísticos, culturales y socio-económicos diversos evaluar el nivel de habilidades de lenguaje relevantes para el aprendizaje escolar puede resultar clave para alcanzar el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas y equitativas a estudiantes que llegan a la escuela con una variedad de repertorios lingüísticos.

3. EL LENGUAJE ACADÉMICO: DEL ANÁLISIS TEXTUAL A LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES

El término *lenguaje académico* —también llamado lenguaje escolar, o lenguaje de la escuela— se usa para referirse al lenguaje empleado en textos de la escuela media, al lenguaje utilizado en el aula para la enseñanza, al lenguaje de las evaluaciones escolares y al lenguaje, típicamente asociado a estructuras de poder en la sociedad (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2004). Numerosos estudios de lingüística textual han documentado la validez de este constructo al documentar una variación sistemática entre los recursos lingüísticos y discursivos que caracterizan los textos académicos (para una revisión bibliográfica, consultar Snow & Uccelli, 2009). Estos estudios provenientes principalmente de la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística de Corpus revelan que el *lenguaje académico* —al tener como función primordial compartir conocimiento abstracto y complejo con audiencias diversas, distantes y no conocidas— tiende a ser más denso conceptual, estructural y léxicamente que el discurso coloquial cotidiano (Biber & Conrad, 2009; Halliday, 2004). El lenguaje académico ha sido caracterizado, además, por resaltar conexiones lógicas de manera más explícita y precisa, por fundamentar afirmaciones sobre la base de evidencia y por emplear una voz autoritaria y epistémicamente reflexiva (Biber & Gray, 2010; Fang & Schleppegrell, 2008; Hyland, 2005; Moyano, 2010; Núñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006; Parodi, 2006; Schleppegrell, 2001). Estas características funcionales han llevado a identificar el lenguaje académico como un *registro* lingüístico, es decir, como una constelación de recursos léxicos, gramaticales y discursivos que ocurre de manera recurrente en respuesta a las necesidades comunicativas de particulares contextos de uso del lenguaje (Biber, 1995). Es importante recordar, sin embargo, que, como indican Snow & Uccelli (2009) este contraste no debe entenderse como una distinción entre categorías excluyentes, sino más bien como un *continuum* donde, tanto a lo largo del desarrollo como en los distintos contextos de uso, el lenguaje empleado puede incorporar una mayor o menor concentración de rasgos característicos del lenguaje académico.

Estos estudios sugieren que los estudiantes sobre todo a partir de la educación primaria tardía y la escuela media, se enfrentan a unos textos sobre temas abstractos y complejos que requieren un lenguaje bastante diferente al lenguaje coloquial del día a día. Cabe preguntarse entonces si estos recursos del lenguaje de textos académicos presentan retos difíciles para los estudiantes durante estos años o si este lenguaje, aunque complejo, no representa una barrera importante para la lectura. Aunque la investigación sobre el desarrollo del lenguaje y lectura se ha enfocado, principalmente, en los primeros años de vida y a pesar de la idea extendida de que el desarrollo del lenguaje se circunscribe a dichos años, investigaciones recientes

indican que el desarrollo del lenguaje continúa en la adolescencia y que la participación exitosa en el aprendizaje escolar requiere en efecto del dominio de recursos discursivos y léxico-gramaticales que se desarrollan durante los años de la escuela primaria y media (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Ravid, 2009; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Cummins, 2001). Según esta línea de investigación el aprendizaje escolar incluye no solo la ampliación de conocimientos, sino también la expansión de recursos lingüísticos y discursivos relevantes para acceder y participar en el lenguaje académico y también en la vida cívica y profesional de una sociedad (LeVine, LeVine, Schnell-Anzola, Rowe, & Dexter, 2012).

Si bien diferencias individuales considerables a nivel de vocabulario, sintaxis y discurso han sido documentadas durante los primeros años de vida (Dickinson & Tabor, 2001), estas diferencias aún requieren ser estudiadas con mayor detenimiento durante los años escolares (Berman & Ravid, 2009; Snow & Uccelli, 2009).

4. HABILIDADES CLAVE DEL LENGUAJE ACADÉMICO: PROPUESTA TEÓRICA DE UN CONSTRUCTO OPERACIONAL

A pesar de la información disponible que revela los desafíos lingüísticos que presentan los textos académicos y a pesar del creciente consenso de la importancia del dominio del lenguaje académico para el aprendizaje y el éxito escolar, las habilidades lingüísticas que les permiten a los estudiantes acceder a estos discursos académicos aún no han sido identificadas ni investigadas comprehensivamente. Esta brecha de investigación es resultado, en gran parte, de la ausencia de un constructo operacional de lenguaje académico que permita estudiar, por un lado, la variabilidad individual en habilidades de lenguaje académico y, por otro lado, el rol de esta variabilidad en habilidades centrales para el rendimiento escolar, como la comprensión de lectura.

En nuestra investigación hemos propuesto la operacionalización de un constructo de lenguaje académico y hemos diseñado un instrumento para medir estas habilidades en inglés: el *Instrumento de evaluación de Habilidades Clave de Lenguaje Académico* (I-HCLA) (Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses, & Sánchez, 2014; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015)³. Desde un marco sociocultural y pragmático-comunicativo (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli

³ Habilidades clave de lenguaje académico (HCLA) es una traducción del constructo que en inglés hemos denominado *Core Academic Language Skills*. La *Evaluación de Habilidades de Lenguaje Académico* (E-HLA) se refiere al instrumento que en inglés llamamos *Core Academic Language Skills-Instrument* (Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses, & Sánchez, 2014).

et al., 2014), definimos *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA) como un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos y discursivos recurrentes en textos académicos (de distintas disciplinas escolares), pero poco frecuentes en el habla coloquial (e.g., conocimiento de conectores académicos, nominalizaciones, estructuras sintácticas complejas). Como explicamos antes, nuestra hipótesis central es que estas habilidades de lenguaje contribuyen a la comprensión de textos académicos. Por textos académicos entendemos, en este trabajo, textos analíticos que buscan informar, explicar, definir o argumentar.

Nuestro proyecto se distingue de iniciativas recientes que investigan el lenguaje académico de manera comprensiva principalmente en dos aspectos: la **medición de habilidades individuales** y el enfoque en **un constructo trans-disciplinario**. Primero, a diferencia de estudios que investigan el lenguaje académico a través del análisis de textos producidos por estudiantes, nuestro objetivo consiste en evaluar un conjunto de habilidades previamente determinadas. En la producción escrita de textos la ausencia de ciertos recursos no puede interpretarse como una falta de dominio; un instrumento de evaluación, en cambio, sí permite generar inferencias sobre nivel de dominio de las habilidades evaluadas. En segundo lugar, si bien hay varias iniciativas enfocadas actualmente en identificar y medir las habilidades de lenguaje características de disciplinas específicas —el lenguaje de la historia, el lenguaje de la ciencia (WIDA, n.d.; Bailey, 2007)—, nuestro trabajo se enfoca, no en un constructo disciplinario sino en un constructo trans-disciplinario que entendemos como complementario a los esfuerzos desde el interior de las disciplinas.

Es importante aclarar también que nuestro programa de investigación no pretende estudiar lo que algunos llaman el enredado «galimatías académico,» es decir, el uso de estructuras innecesariamente intrincadas que oscurecen en lugar de facilitar la claridad del mensaje (Krashen, 2013). Muy por el contrario, nuestra investigación se concentra en habilidades de lenguaje que permiten la comunicación precisa y concisa de contenidos complejos en el discurso académico (Schleppegrell, 2004).

Adoptando la orientación pragmática propuesta por Snow y Uccelli (2009), entendemos el lenguaje académico como una práctica discursiva funcional, es decir, como un conjunto de recursos lingüísticos que concurren con alta frecuencia en textos académicos como solución a las necesidades comunicativas y propósitos de uso de lenguaje de los contextos escolares vinculados con el aprendizaje (Snow & Uccelli, 2009). Los textos académicos buscan comunicar información de manera precisa y concisa a una audiencia distante y diversa. Este requisito funcional típicamente implica el uso recurrente de ciertas formas y funciones lingüísticas y discursivas.

sivas cuyo conocimiento suele ser necesario —aunque ciertamente no suficiente— para la tarea de comprender un texto.

A continuación describimos las habilidades específicas incluidas en el constructo operacional de HCLA, así como las tareas que miden habilidades específicas mediante el Instrumento de *evaluación de las Habilidades Clave de Lenguaje Académico* (I-HCLA). Como mencionamos antes, el I-HCLA se concentra en aquellos recursos lingüísticos de alta frecuencia y utilidad en textos académicos de las distintas disciplinas que a su vez tienden a ocurrir con poca frecuencia en el lenguaje coloquial (para una revisión más completa de la investigación que informa esta selección, por favor ver Snow & Uccelli, 2009; Uccelli et al., 2014).

- **Comprensión de estructuras complejas (palabras y frases)**
 - *Descomposición de palabras complejas | Habilidad para descomponer palabras morfológicamente complejas.* Los textos académicos se caracterizan por el uso frecuente de palabras morfológicamente complejas, especialmente, nominalizaciones (e.g., *evaporación, producción*). Estudios recientes sugieren que la habilidad para manipular y comprender estructuras morfológicas complejas está asociada con la comprensión de lectura (Kieffer & Lesaux, 2007; 2012; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). El I-HCLA incluye una selección de ítems de la prueba de descomposición morfológica de Kieffer (2009), quien a su vez adaptó esta prueba de una versión producida por Carlisle (2000) (*Tarea: Descomponer palabras complejas*).
 - *Comprensión de oraciones complejas | Habilidad para comprender oraciones sintácticamente complejas.* Las estructuras sintácticas complejas que permiten el empaquetamiento de una alta densidad de información (e.g., cláusulas embebidas, frases nominales extensas) son frecuentes en los textos académicos (Fang & Schleppegrell, 2008; Fang, Schleppegrell, & Cox, 2006; Schleppegrell, 2001). Estudios previos indican, aunque no sin cierta controversia, que la habilidad sintáctica contribuye también a la comprensión de lectura (e.g., Matas, Gallego & Mieres, 2007; Mokhtari & Thompson, 2006; Nation & Snowling, 2000; Taylor, Greenberg, Laures-Gore, & Wise, 2011). El I-HCLA incluye una tarea de comprensión de estructuras sintácticas complejas inspirada en el test de recepción gramatical *Test for Reception of Grammar* (TROG-2) diseñado por Bishop (2003) (*Tarea: Comprender oraciones complejas*).
- **Conexión lógica de ideas | Habilidad para comprender conectores académicos que señalan relaciones conceptuales entre ideas.** La investigación previa indica que la variabilidad individual en el conocimiento de conectores lógicos parece estar asociada con la capacidad de comprensión de textos escolares (Cros-

son, Lesaux, & Martiniello, 2008; Sánchez, González, & García, 2002). El I-HCLA incluye una tarea que mide la comprensión de conectores de alta frecuencia en textos académicos (*Tarea: Conectar ideas*).

- **Seguimiento de las cadenas referenciales** | *Habilidad para rastrear cadenas de co-referencia de participantes o temas en un texto.* Los discursos académicos presentan con frecuencia cadenas complejas de co-referencia, es decir, el mismo personaje o tema referido de muchas maneras a lo largo de un texto (e.g., *Túpac Amaru II, el revolucionario, este héroe...*). Además, los textos académicos se caracterizan por una alta frecuencia de anáforas conceptuales, es decir, frases nominales o pronombres que encapsulan y sintetizan gran cantidad de información presentada previamente (e.g., *Al evaporarse el agua deja atrás los elementos que la contaminan. Este proceso...*) (Biber & Conrad, 2009). Investigación reciente sugiere que la capacidad de rastrear temas y participantes en un texto contribuye a la comprensión de lectura (Flowerdew, 2003; Sánchez & García, 2009; Sánchez et al. 2002). El I-HCLA evalúa la habilidad de resolver co-referencia y anáfora conceptual en textos expositivos breves (*Tarea: Seguir las cadenas temáticas*).
- **Organización global de textos** | *Habilidad para organizar textos académicos según su organización global.* A diferencia de la narrativa que se aprende tempranamente (Berman & Ravid, 2009), las estructuras de textos analíticos (textos informativos, explicativos o argumentativos) se adquieren típicamente más tarde en el desarrollo. El conocimiento de estructuras narrativas se ha identificado como un predictor de la lectura en los primeros años (Cain & Oakhill, 2006; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005); por tanto, es probable que el conocimiento de la estructura de textos académicos tenga un impacto en la comprensión de lectura en los años posteriores. Debido al predominio de textos argumentativos en las distintas disciplinas escolares, el I-HCLA se enfoca en evaluar la organización de textos argumentativos (Rex, Thomas, & Engel, 2010; Reznitskaya, Anderson, & Kuo, 2007) (*Tarea: Estructurar textos argumentativos*).
- **Precisión léxica y comprensión de vocabulario metalingüístico** | *Habilidad para comprender vocabulario que refiere a procesos de lenguaje o de pensamiento.* Este subconjunto del vocabulario académico (e.g., *contrargumento, generalización*) contribuye a la precisión léxica y resalta procesos lingüísticos y cognitivos particularmente centrales para el aprendizaje científico, la argumentación y discusión de textos. En la versión más reciente del I-HCLA, se incluye una tarea que mide la comprensión de vocabulario académico metalingüístico (*Tarea: Comprensión de vocabulario metalingüístico*).

- **Interpretación de puntos de vista en un texto** | *Habilidad para interpretar marcadores de actitud epistémica*. Los trabajos de lingüística funcional y meta-discurso han revelado la prominencia de marcadores epistémicos que indican el grado de certeza que expresa un autor respecto a una afirmación (e.g., *es improbable que, posiblemente*) en textos académicos de las distintas disciplinas (Hyland, 2009; Hyland & Tse, 2004). Cabe suponer, entonces, que en la comprensión de lectura, entender los marcadores lingüísticos que indican el punto de vista del autor será crítico. Por lo tanto, en la versión más reciente del I-HCLA se incluye una tarea que mide la comprensión de marcadores de posicionamiento epistémico (Uccelli, Dobbs, & Scott, 2013). (*Tarea: Interpretación de puntos de vista*).
- **Identificación de registro académico** | *Habilidad para distinguir el lenguaje académico de alternativas más coloquiales*. El I-HCLA evalúa dicha habilidad mediante la tarea de identificación de definiciones académicas presentadas en contraposición a alternativas más coloquiales (*Tarea: Identificar definiciones académicas*).

En la Figura 1 se presenta de manera sintética e integrada la propuesta teórica del constructo operacional que especifica las habilidades clave de lenguaje académico (HCLA). Tal como se observa en esta figura, las áreas identificadas hasta el momento agrupan habilidades clave del lenguaje académico, pero no constituyen un universo exhaustivo; hay espacio aún para seguir expandiendo y precisando el constructo. Por otro lado, estas habilidades tratan de detectar áreas analíticas para su evaluación, pero es preciso aclarar que en su manifestación todos estos recursos confluyen de manera sincrónica.

En el estudio que reportamos a continuación ofrecemos la evidencia acumulada hasta el momento en la investigación empírica de este constructo.

Figura 1
CONSTRUCTO DE *HABILIDADES CLAVE DE LENGUAJE ACADÉMICO* (HCLA)



5. HCLA: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Este estudio fue diseñado para poner a prueba la hipótesis de que las diferencias individuales en HCLA constituirían un predictor significativo de los distintos niveles de comprensión de lectura en estudiantes preadolescentes bilingües y monolingües. Además, evaluamos si las HCLA contribuirían a explicar la variabilidad en comprensión de lectura incluso después de controlar por fluidez de lectura y conocimiento de vocabulario académico.

6. MÉTODO

6.1. *Participantes*

En este estudio, participó una muestra transversal de 223 estudiantes de los grados 4°, 5° y 6° de una escuela pública urbana del noreste de los EE.UU. Una igual proporción de hombres y mujeres conformaron la muestra. Información sobre la etnicidad, el nivel socio-económico y el nivel de dominio del inglés de los participantes fue obtenida de los registros oficiales de la escuela. De acuerdo a estos registros oficiales, el 40% de la muestra estuvo compuesta por estudiantes latinos/

hispanos, 31% afro-americanos y 20% caucásicos, con pequeños porcentajes de estudiantes de otra etnicidad/raza o de etnicidad mixta. En cuanto al nivel socio-económico, el 57% de los estudiantes de la muestra fue identificado como proveniente del nivel socio-económico bajo (bajo=1; medio=0)⁴.

En cuanto al nivel de dominio del inglés, registros oficiales de la escuela indicaron que la mitad de estos estudiantes presentaron un *dominio adecuado del inglés* (predominantemente monolingües), y la otra mitad fueron estudiantes bilingües —principalmente de origen hispano/latino— clasificados en dos subgrupos: aquellos con *previo dominio emergente* (n=63), pero que ya habían alcanzado un dominio adecuado del inglés; y aquellos con *dominio emergente* (n=48), es decir, que no tenían aún el dominio esperado para el grado escolar correspondiente (*English Language Learners*). (en el análisis, esta variable se codificó como: *dominio adecuado=0; previo dominio emergente=1; dominio emergente=2*) (ver Tabla 1).

Tabla 1
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN SU DOMINIO DE INGLÉS (CLASIFICACIÓN OBTENIDA DE LOS REGISTROS OFICIALES DE LA ESCUELA)

		Nivel de dominio del inglés		
	N	Dominio emergente	Previo dominio emergente	Dominio adecuado
4° grado	80	21	18	41
5° grado	60	14	17	29
6° grado	83	13	28	42
Total	223	48 (21%)	63 (28%)	113 (51%)

6.2. Instrumentos

Cuatro instrumentos de administración grupal se emplearon en este estudio:

1. Instrumento de evaluación de Habilidades clave Lenguaje Académico (I-HCLA). Se aplicó la versión del I-HCLA diseñada para estudiantes de 4° a 6° grado de primaria. Esta versión, que se administra en una sesión de 45 minutos, incluyó 36 ítems, y evalúa las siguientes HCLA: *descomposición de palabras complejas, comprensión de oraciones complejas, conexión lógica de ideas, seguimiento de las cadenas*

⁴ El indicador de nivel socio-económico empleado fue la elegibilidad de los estudiantes para obtener un almuerzo a precio reducido o gratis en la escuela pública. Este es un indicador de nivel socio-económico frecuentemente usado en la investigación en los Estados Unidos.

referenciales, estructuración global de textos, identificación de registro académico. Las tareas del I-HCLA incluyen ítems de opción múltiple y respuestas escritas breves. Los ítems dicotómicos reciben 0 de puntaje para las respuestas incorrectas y 1 para las correctas; en el caso de respuestas con puntaje parcial (de 0 a 3), estas son reescaladas para que todos los ítems tengan un peso equivalente en el puntaje total del test. Para generar los puntajes totales, se utilizó análisis de teoría de respuesta al ítem (IRT). Para mayor comprensibilidad de los puntajes; sin embargo, en las tablas descriptivas de este artículo se reporta el porcentaje de respuestas correctas alcanzado en la prueba (altamente correlacionado con los puntajes basados en IRT).

Diseño del instrumento: El I-HCLA fue diseñado sobre la base de investigación teórica y empírica y la colaboración de lingüistas, psicómetras, psicólogos y educadores expertos en el desarrollo y enseñanza del lenguaje y la lectura. El proceso de diseño incluyó varias etapas: (1) Diseño de ítems; (2) Estudio Pre-piloto cualitativo, que incluyó un proceso iterativo de modificación y rediseño de los ítems sobre la base de entrevistas y grupos focales con alumnos de 4º a 8º grado; (3) Estudio Piloto, que incluyó la administración de un amplio inventario de ítems, un detallado análisis psicométrico de IRT/Rasch y la selección de un set final de ítems con características psicométricas robustas; (4) Evaluación externa del instrumento por un panel de expertos en lenguaje académico que evaluó la validez del constructo medido y propuso recomendaciones que fueron incorporadas. Durante la etapa 3, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios ofrecieron evidencia de la unidimensionalidad del constructo de HCLA (I-HCLA, CFI=.93, TLI=.92; RMSEA=<.05). Asimismo, se reportó una alta confiabilidad del I-HCLA (Alfa de Cronbach I-HCLA=.92) (Uccelli et al., 2014).

2. *Fluidez de lectura de palabras.* (*Test of Silent Word Reading Fluency*, Mather, Hammill, Allen, & Roberts, 2004), una prueba de aplicación grupal que mide fluidez lectora de palabras mediante el reconocimiento de palabras impresas. Para esta prueba se utilizaron puntajes estándar, con 100 puntos como promedio y 15 puntos de desviación estándar.

3. *Test de Vocabulario Académico.* Test de 15 ítems de aplicación grupal para medir profundidad del vocabulario académico (Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010) mediante de una selección del listado de palabras académicas (Coxhead, 2000). La tarea consiste en seleccionar 3 palabras de 6 que se asocian con una palabra estímulo. La confiabilidad de esta tarea es aceptable (Alfa de Cronbach=.78) (Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010). Para esta prueba se utilizaron puntajes brutos, con un puntaje posible máximo de 45 puntos (3 puntos por ítem).

4. Test de Comprensión de Lectura Gates-MacGinitie. Test estandarizado de preguntas de selección múltiple (aplicación grupal) que mide comprensión de lectura (MacGinitie, MacGinitie, Maria, & Dreyer, 2000). La confiabilidad del test es alta (fórmula Kuder-Richardson entre .90 y .92). Puntajes ESS (*Extended Scale Scores*) fueron utilizados para esta prueba.

6.3. Plan de Análisis

Primero se realizaron análisis descriptivos para cada variable. Se emplearon análisis de varianza y test post-hoc de Scheffe para determinar si había diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes según su dominio del inglés. Finalmente, luego de examinar las correlaciones entre todas las variables, se utilizó una serie de modelos de regresión lineal jerárquica con I-HCLA como predictor principal y comprensión de lectura como variable dependiente. Como variables de control se añadieron factores socio-demográficos (grado escolar, género, y nivel socio-económico), nivel de dominio del inglés, fluidez de lectura de palabras y conocimiento de vocabulario.

6.4. Resultados

6.4.1. Estadísticos descriptivos y diferencias en HCLA según el dominio del inglés

La Tabla 2 muestra el promedio y la desviación estándar según el grado escolar para cada una de las pruebas administradas. Además, en esta sección exploramos si el desempeño en el I-HCLA, nuestro predictor principal, varía de acuerdo al grado, género o nivel de dominio del inglés de los participantes.

Tabla 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA MEDICIONES DE HCLA, FLUIDEZ DE LECTURA,
VOCABULARIO ACADÉMICO Y COMPRESIÓN LECTORA

		Lenguaje Académico HCLA	Vocabulario Académico	Fluidez de lectura de palabras	Comprensión de lectura
Grado	N	Promedio (DE)	Promedio (DE)	Promedio (DE)	Promedio (DE)
4° grado	80	.52 (.28)	32.81 (5.96)	95.63 (34.11)	495.91 (44.58)
5° grado	60	.54 (.22)	33.49 (5.48)	88.77 (33.02)	488.52 (37.45)
6° grado	83	.63 (.26)	36.28 (4.41)	113.34 (30.18)	507.29 (40.94)
Total	223	.56 (.26)	34.48 (5.50)	100.32 (33.88)	498.12 (41.90)

En cuanto a las HCLA, se observa que, en promedio, los estudiantes aumentan su desempeño en el I-HCLA en grados posteriores, alcanzando en 6° grado un promedio de .63 con una desviación estándar de .26. El patrón es similar para el conocimiento de vocabulario académico. En fluidez de lectura de palabras y comprensión de lectura, también se observa una tendencia al aumento en el desempeño a medida que avanza la escolaridad; sin embargo, se observa que los estudiantes de quinto grado tienden a alcanzar un rendimiento más bajo que los de cuarto grado. El análisis de varianza (ANOVA) que examinó diferencias en las HCLA según el grado escolar no reveló diferencias significativas.

Los resultados del ANOVA que examinaron el desempeño en el I-HCLA según el nivel de dominio de inglés sí mostraron diferencias significativas ($F(2, 220)=12.05$, $p < .000$). El test post-hoc de Scheffe mostró que las diferencias significativas fueron entre los estudiantes con un dominio emergente del inglés ($M=-.68$, $SD=1.22$) y los otros dos grupos (*dominio adecuado* $M=.41$, $SD=1.64$; y *previo dominio emergente* $M=.69$, $SD=1.53$). Sin embargo, como era esperable, no se encontraron diferencias entre los estudiantes de *dominio adecuado* (principalmente monolingües) y los de *previo dominio emergente* (i.e., estudiantes bilingües que ya habían alcanzado un dominio adecuado del inglés según registros oficiales de la escuela).

6.4.2. HCLA como predictor de la comprensión de lectura

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis de regresión lineal jerárquica realizado por etapas. El análisis de correlaciones indicó que ni el grado escolar ni el género de los participantes estaba correlacionado con la comprensión de lectura; por lo tanto, estas variables no se incluyeron en la regresión⁵. El nivel de dominio del inglés y el nivel socio-económico fueron identificados como predictores significativos y juntos contribuyeron a explicar 11% de la variabilidad en la comprensión de lectura, indicando que tanto los estudiantes con dominio más bajo del inglés y como los estudiantes de niveles socio-económicos bajos alcanzan, en promedio, un rendimiento más bajo en la comprensión de lectura (Modelo 2). Al incluir la fluidez de lectura de palabras (Modelo 3), la variabilidad explicada aumenta al 38% y el impacto del nivel socio-económico se reduce acercándose pero ya sin alcanzar un nivel significativo ($p\text{-value}=0.071$). Al insertar nuestro predictor principal, las habilidades de lenguaje académico clave (Modelo 4), los resultados confirman nuestra hipótesis al revelar la contribución significativa de esta variable. Es más, la inserción

⁵ Cabe indicar, sin embargo, los análisis de regresión donde mantuvimos grado y género como variables control en todos los modelos arrojaron los resultados comparables a los presentados en esta tabla.

de HCLA resulta en un aumento de 20 puntos en la variabilidad explicada, la cual alcanza el 58%. Resulta interesante observar además, que el nivel socio-económico deja de ser significativo ($p\text{-value}=0.637$) y el impacto del dominio del inglés se reduce. Finalmente, el Modelo 5 demuestra que las HCLA predicen significativamente la variabilidad en comprensión de lectura incluso después de controlar por dominio del inglés, nivel socio-económico, fluidez de lectura e incluso conocimiento del vocabulario académico. Este modelo logró explicar 59% de la variabilidad en comprensión de lectura. Además, resulta de gran interés observar que una vez incluidos como predictores la fluidez de lectura de palabras, las HCLA y el conocimiento de vocabulario académico, las variables socio-demográficas (dominio de inglés y nivel socio-económico) se vuelven no significativas, indicando que este conjunto de habilidades (fluidez, HCLA y vocabulario) median la relación entre estos indicadores categóricos y la comprensión de lectura.

Table 3

MODELOS DE REGRESIÓN PARA PREDECIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA (n=218)⁶

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<i>Dominio del inglés</i>	-.27(3.38)***	-.21(3.46)**	-.16(2.90)**	-.11(2.43)*	-.09(2.44)~
<i>Nivel socio-económico</i>		-.20(5.77)**	-.10(4.89)~	-.02(4.12)	-.02(4.09)
<i>Fluidez de lectura de palabras</i>			.54(.08)***	.22(.08)***	.19(.08)**
<i>Lenguaje Académico (HCLA)</i>				.57(1.52)***	.51(1.67)***
<i>Vocabulario Académico</i>					.14(.47)*
R^2	.07	.11	.38	.58	.59
<i>Diferencia en R^2</i>		.04*	.27***	.20***	.01

~ $p < .01$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .0001$

4. CONCLUSIONES

En este artículo, examinamos el constructo de *habilidades clave de lenguaje académico (HCLA)* como predictor de la comprensión de lectura en una muestra transversal de 223 estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües de 4° a 6° grado. Los resultados indican que el I-HCLA constituye un instrumento prometedor al captar considerable variabilidad individual al interior de los grados, una progresión

⁶ El número de participantes en esta tabla es menor porque solo refleja el número de participantes con datos completos para todas las evaluaciones administradas.

positiva —aunque no significativa— a mayor escolaridad y un desempeño significativamente más alto en estudiantes que han alcanzado un dominio adecuado del inglés (ya sean monolingües o bilingües) en comparación con los estudiantes de dominio emergente del inglés. Además, el desempeño en el I-HCLA fue identificado como predictor de la comprensión de lectura incluso después de controlar por nivel de dominio del inglés, nivel socio-económico, fluidez de lectura y conocimiento de vocabulario académico. La falta de predictibilidad del grado escolar en este análisis no resulta del todo sorprendente a la luz de la enorme variabilidad individual en el desarrollo del lenguaje previamente reportada, por ejemplo para el nivel de vocabulario (Biemiller & Slonim, 2001).

Estos resultados muestran que tanto el constructo como el instrumento propuestos proveen información relevante para comprender con mayor claridad la relación entre lenguaje, comprensión de lectura y nivel socio-económico en estudiantes monolingües y bilingües. Resulta, especialmente, interesante observar que el dominio del inglés y el nivel socio-económico se vuelven no significativos una vez añadidos fluidez, HCLA y vocabulario académico a la regresión. Estos resultados sugieren que más allá de las habilidades básicas de fluidez en la lectura de palabras, las HCLA y el conocimiento de vocabulario académico parecen captar precisamente las habilidades de lenguaje relevantes para la comprensión de lectura que están usualmente impactadas por el nivel socio-económico ya sea en poblaciones bilingües o monolingües. En un estudio anterior comprobamos que incluso al interior del grupo de *dominio adecuado del inglés* las diferencias en HCLA según nivel socio-económico fueron significativas, siguiendo el patrón ya documentado donde los estudiantes de niveles socio-económicos más altos presentaron un rendimiento mayor (Uccelli, et al. 2015). El constructo HCLA emerge pues no solo como un constructo relevante para poblaciones bilingües y monolingües y como un constructo útil para la práctica pedagógica al identificar habilidades que pueden ser promovidas en el aula; sino que además —como complemento al nivel de vocabulario académico— capta de manera más exacta la variabilidad que está solo imperfectamente asociada a indicadores categóricos de nivel socio-económico.

En este artículo hemos presentado los resultados de un estudio en el que hemos medido HCLA en inglés en estudiantes estadounidenses monolingües y bilingües. Es importante resaltar, sin embargo, que entendemos el constructo HCLA como relevante también para el estudio del lenguaje académico en otras lenguas como el español. Por ahora, sin embargo, la evidencia empírica recolectada está disponible solo en inglés. Actualmente, estamos trabajando en el estudio de validación del I-HCLA para el español. Se ha realizado una traducción literal y funcional del instrumento (Peña 2007). Este será aplicado a aproximadamente 750 estudiantes chilenos de 4° a 8° grado. Se espera no solo validar el instrumento sino también

explorar las relaciones entre comprensión de lectura y habilidades clave de lenguaje académico para el español.

Nuestra investigación previa ha demostrado una considerable variabilidad individual en las habilidades del lenguaje académico entre los grados 4^o (edad aproximada 10 años) a 8^o (edad aproximada 14 años) (Uccelli et al., 2014). La asociación entre esta variabilidad y la variabilidad en la comprensión de lectura resalta la relevancia de este conjunto de habilidades para el aprendizaje escolar y resalta la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje efectivas a alumnos que llegan a la escuela con diversas historias de socialización y distintas destrezas en el uso del lenguaje. Para finalizar, es necesario resaltar que el lenguaje es dinámico y está siempre en evolución. Más allá del lenguaje académico, todo usuario del lenguaje necesita un repertorio amplio para navegar con éxito los distintos contextos y sus correspondientes demandas lingüísticas, especialmente en un mundo cada vez más diverso. Nuestro énfasis en el lenguaje académico está motivado por una visión de la práctica educativa en la que la expansión de los recursos lingüísticos está siempre al servicio del avance conceptual y la expresión de las voces auténticas de los estudiantes (Phillips Galloway, Stude, & Uccelli, 2015). Entendiendo la comprensión y la expresión del lenguaje como íntimamente relacionadas, esta visión pedagógica buscará fomentar en los estudiantes no solo el conocimiento lingüístico, sino la consideración reflexiva de opciones lingüísticas para expresar distintos significados. De esta manera, si la opción es romper fronteras, producir discursos híbridos, o innovar con nuevos patrones comunicativos, estas incursiones no serán resultado de la falta de recursos, sino de una opción personal basada en la reflexión y el conocimiento.

Reconocimiento

La investigación reportada en este artículo fue financiada por el Instituto de Ciencias Educativas del Departamento de Educación de los Estados Unidos (Institute of Education Sciences Grant R305F100026) mediante fondos otorgados a SERP (Strategic Education Research Partnership) como parte de la iniciativa de investigación titulada Reading for Understanding (Leer para comprender); y por el David Rockefeller Center of Latin American Studies (DRCLAS) a través de fondos de investigación de Harvard-Chile Innovation Initiative otorgados a Paola Uccelli y a Alejandra Meneses. Las opiniones expresadas en este artículo son las opiniones de las autoras y no representan la perspectiva del Instituto de Ciencias Educativas ni del Departamento de Educación de los EE.UU. ni del DRCLAS. Queremos expre-

sar, primero, nuestro agradecimiento a todos los estudiantes y maestros que compartieron su valioso tiempo con nosotros ofreciendo sus opiniones y participando en nuestra recolección de datos. Además queremos agradecer a nuestros colegas de investigación que contribuyeron con la investigación resumida en este artículo y con quienes colaboramos muy cercanamente en la propuesta del constructo y el diseño del instrumento: Emily Phillips Galloway (Harvard Graduate School of Education), Christopher Barr (University of Houston), Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca), y Christina Dobbs (Harvard Graduate School of Education). Finalmente, queremos darles las gracias también a dos asistentas de investigación que actualmente forman parte de nuestro equipo: Wenjuan Qin y Shireen Al-Adeimi (Harvard Graduate School of Education).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, A. (2007). *The language demands of school: putting academic English to the test*. New Haven: Yale University Press.
- Berman, R. A. (2004). *Language development across childhood and adolescence (Vol. 3)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Berman, R., & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User. Oral and Written Text Construction across Adolescence. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 2-20.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bishop, D. V. (2003). *Test for Reception of Grammar (version 2)*. London, UK: The Psychological Corporation.
- Brisk, M.E. & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers. Second Edition* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Chamot, A. U., & O' Malley, M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 2 (Summer, 2000), pp. 213-238

- Crosson, A. C., Lesaux, N. K., & Martiniello, M. (2008). Factors that influence comprehension of connectives among language minority children from Spanish-speaking backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 603-625.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Fang, Z., Schleppegrell, M., & Cox, B. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273.
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. (2008). *Reading in secondary content areas: a language-based pedagogy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Flowerdew, L. (2003). A combined corpus and systemic-functional analysis of the problem-solution pattern in a student and professional corpus of technical writing. *Tesol Quarterly*, 37(3), 489-511.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Science - Collected Works of M.A.K. Halliday* (Volume 5). New York: Continuum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Heath, S. B. (2012). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Kieffer, M. J. (2009). *The development of morphological awareness and vocabulary knowledge in adolescent language minority learners and their classmates*. (Doctoral Dissertation). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *Reading Teacher*, 61(2), 134-144.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23-54.
- Kintsch, W. (2004). The construction integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.

- Krashen, S. (2013). Academic gibberish. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 43, 283-285.
- Lawrence, J. F., Capotosto, L., Branum-Martin, L., White, C., & Snow, C. E. (2012). Language proficiency, home-language status, and English vocabulary development: A longitudinal follow-up of the Word Generation program. *Bilingualism-Language and Cognition*, 15(3), 437-451.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for sixth graders in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Schnell-Anzola, B., Rowe, M. L., & Dexter, E. (2012). *Literacy and mothering: How women's schooling changes the lives of the world's children*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- MacGinitie, W.H., MacGinitie, R. K., Maria, K., & Dreyer, L.G. (2000). *Gates-MacGinitie Reading Tests Forms S & T, Fourth Edition*. Itasca, IL: Riverside Publishing Company.
- Mancilla-Martínez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of Reading Comprehension for Struggling Readers: The Case of Spanish-Speaking Language Minority Learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711.
- Mancilla-Martínez, J., & Lesaux, N. K. (2011). The Gap Between Spanish Speakers' Word Reading and Word Knowledge: A Longitudinal Study. *Child Development*, 82(5), 1544-1560.
- Mata, S., Gallego, J., & Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153-166.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., & Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency (TOSWRF)*. Austin, TX: Pro Education.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(7), 3-94.
- Moyano, Estela. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- National Research Council (2010). *Language Diversity, School Learning, and Closing Achievement Gaps: A Workshop Summary*. M. Welch-Ross, Rapporteur. Committee on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: norms for word definition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 320-325.
- Núñez, P., Muñoz, A., & Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista Signos*, 39, 471-492.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26, 287-306.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2012). *Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. (What Students Know and Can Do; Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I).) Madrid, Spain: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo-OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- Parodi, G. (2006). Discurso especializado y lengua escrita: foco y variación. *Estudios filológicos*, 165-204.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Perfetti, C. A., Landi, N., Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Phillips Galloway, E., Stude, J., & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*. Advance online publication. doi: 10.1016/j.linged.2014.10.006.
- Proctor, C. P., Dalton, B., Uccelli, P., Biancarosa, G., Mo, E., Snow, C., & Neugebauer, S. (2011). Improving comprehension online: effects of deep vocabulary instruction with bilingual and monolingual fifth graders. *Reading and Writing*, 24(5), 517-544.
- Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2011). Confounds in Assessing the Associations Between Biliteracy and English Language Proficiency. *Educational Researcher*, 40(2):62-64.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Rex, L. A., Thomas, E. E., & Engel, S. (2010). Applying Toulmin: Teaching logical reasoning and argumentative writing. *English Journal*, 99(6), 56-62.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.

- Sánchez, E., & García, J. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22(9), 1081-1108.
- Sánchez, E., González, A., & García, J. R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. Introduction to the Special Issue. *Elementary School Journal*, 112(3), 409-418.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, N. A., Greenberg, D., Laures-Gore, J., & Wise, J. C. (2011). Exploring the syntactic skills of struggling adult readers, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1385-1402.
- Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. & Snow, C. (2005). Conversing with toddlers about the nonpresent: precursors to narrative development in two genres. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda, C. (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 215-236). New York, NY: Psychology Press.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. In A. McCabe, A. Bailey, G. Melzi (Eds.), *Spanish language narration and literacy development* (pp. 175-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*. doi:available on CJO2014. doi:10.1017/S014271641400006 X.
- Uccelli, P., Dobbs, C., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., Sánchez, E., & Dobbs, C. (2015). Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3).
- UCE (2011). *Resultados PISA 2009 Chile: Competencias de los estudiantes chilenos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación SIMCE.

Valdés, G. (2004). Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 102-132.

WIDA-World-Class Instructional Design and Assessment (n.d.) Academic language. Retrieved from <http://www.wida.us/aboutus/AcademicLanguage/>