LA EXPERIENCIA COMPARTIDA DE LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS EN LA ESCUELA INTERCULTURAL

Susana Sánchez Rodríguez

Lengua, inmigración y escuela

El idioma, por su relación directa con la identidad cultural y social de las personas, se convierte en uno de los objetivos centrales de la acción educativa intercultural. Un interesante trabajo reciente, el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001) elaborado por la División de Lenguas Modernas del Consejo de Europa sienta las bases de una educación plurilingüe en Europa, que contemple la diversidad lingüística y cultural como una realidad positiva en el alumnado de educación primaria y secundaria. A pesar del adelanto que supone este planteamiento del Consejo de Europa, el hecho de que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en aulas monolingües hace necesaria una revisión del documento para su aplicación en los casos de presencia de niños inmigrantes de diversos orígenes en la escuela infantil española, que se encuentra ante el desafío de ofrecer a todos sus estudiantes, a través de una lengua común, el español, una formación lingüística y cultural que les permita crecer siendo ciudadanos plurilingües y pluriculturales, preparados para convivir en la sociedad lingüística y culturalmente heterogénea en la que viven. Así, se espera que los maestros sean capaces de llevar a cabo una práctica educativa que permita a los niños desarrollar sus competencias en comunicación a través del español, que será una segunda lengua para niños que están en una situación de inmersión lingüística escolar y social, pero en muchos casos no familiar, con la particularidad de que la diversidad no es de un grupo con respecto a otro grupo, sino que se trata de una heterogeneidad completa: en la escuela se encuentran niños provenientes de varias comunidades lingüísticas y culturales, diferentes entre sí, con el obstáculo añadido de que, en muchos

ASELE. Actas XIII (2002). SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ. La experiencia compartida de...
Centro Virtual Cervantes

casos, su primera lengua y cultura es completamente desconocida por sus maestros.

Nos encontramos así ante la responsabilidad de crear un marco para la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto complejo de aprendizaje: los sujetos que aprenden son niños menores de seis años; se encuentran en una situación de inmersión escolar y social; en muchos casos la comunicación escuela – familia es difícil y, por último, puede ocurrir que los escolares inmigrantes desarrollen una afectividad negativa hacia la escuela en general y la lengua en particular por percibirlas como instituciones inmutablemente enfrentadas a las coordenadas socioculturales de sus familias. Dada esta situación, está claro que en un planteamiento didáctico que quiera ser efectivo, la idea de interculturalidad no se puede concebir como un simple intercambio de estereotipos culturales, sino como una experiencia de aprendizaje plural en la que todos los niños sientan que tienen la *palabra* - con diferentes acentos – y el *pensamiento* - con diversidad de ideas e intereses-, de modo que puedan integrarse, a través de la escuela, en la compleja sociedad heterogénea y dinámica en la que han nacido, cumpliendo así con tres objetivos básicos de la etapa de Educación Infantil citados por Bassedas, Huguet y Solé: (1998, pp. 55 - 56):

- Potenciar y favorecer el desarrollo máximo de las capacidades, respetando la diversidad y las posibilidades de los diferentes alumnos.

- Compensar desigualdades sociales y culturales, y

- Preparar para un buen seguimiento de la escuela obligatoria.

Escuela Infantil y bilingüismo:

Los currículos específicos creados para casos de bilingüismo en nuestro país ofrecen diferentes opciones a las familias que van a escolarizar a sus hijos, de modo que cada "política lingüística familiar" específica (Siguán, Mackey, 1986, p.61) puede influir en la política lingüística escolar. A pesar de esta variabilidad voluntaria, todas las opciones parten de un hecho ya contrastado para los casos de integración de inmigrantes en otros países de Europa: los programas bilingües que han resultado ser los más indicados para la consecución de una educación lingüística y cultural que promueva un bilingüismo aditivo y un mayor nivel de competencia de los alumnos en la segunda lengua, y que por tanto les reporte mayores posibilidades de éxito escolar a medio y largo plazo son los *programas de inmersión lingüística* y los *programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura*. (Arnau, et al., 1992) En el primer caso, el proceso enseñanza – aprendizaje se realiza en la segunda lengua, mientras que en el siguiente tipo de programas las enseñanzas se imparten en la lengua primera de los escolares, incorporándose

Centro Virtual Cervantes

progresivamente la lengua segunda, primero como materia, y más tarde como vehículo de instrucción.

Puede parecer una obviedad recordar que estamos hablando de programas *bilingües*, pero no conviene olvidar que cuando hacemos referencia a *inmersión lingüística* implícitamente admitimos la presencia de dos lenguas *en el entorno escolar*. Esto es evidente en los casos de bilingüismo social que se dan en nuestro país y que contemplan este hecho en la planificación lingüística de la educación, pero no es siempre real en los casos de bilingüismo familiar que supone la inmigración infantil. En efecto, entraña una gran dificultad el conseguir apoyo educativo para niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Sólo cuando coinciden en la misma escuela niños de una comunidad amplia de hablantes, como puede ser la comunidad magrebí, pueden contar (y no siempre) con un profesor de su primera lengua en el centro. La presencia de la primera lengua del inmigrado en el entorno escolar es de gran importancia si queremos evitar que los niños se vean abocados a un programa de *submersión lingüística* (Arnau et al., 1992), que implique la desaparición paulatina de la propia lengua y cultura, dadas las consecuencias pedagógicas de este hecho: sentimiento de inferioridad y rechazo hacia la lengua segunda.

A pesar de todas las limitaciones que los maestros pueden encontrar para la adaptación lingüística y cultural de los niños inmigrados, parte del camino ya ha sido trazado: la orientación pedagógica actual para las habilidades lingüísticas tiene en cuenta la diversidad lingüística geográfica, social y situacional del español, de modo que es posible, desde esta visión democrática de la educación lingüística, dar un paso más y trabajar en un marco de aprendizaje del español como segunda lengua que signifique para el estudiante el acceso a una cultura no dominante y monolítica, sino abierta e integradora. De este modo, todos los niños que comparten el aula, provengan de familias españolas, marroquíes, anglosajonas, ecuatorianas, rusas, holandesas, turcas, argentinas, portuguesas... y un largo etc. encuentran en la lengua de la escuela un vehículo para su expresión, para la comprensión del otro y para el acceso a una educación auténticamente intercultural.

Muchos ponen en tela de juicio el hecho de que una educación abierta al otro sea positiva para los niños monolingües; a este respecto, una afirmación de Jesús Tusón (1994) resulta de gran interés para la creación de un marco educativo que integre alumnos españoles y alumnos inmigrados de otras zonas del mundo: "*Una educación de la persona debe implicar, necesariamente, una educación lingüística. Esta tarea pasa por el amor no chovinista a la propia lengua, por su cultivo y por el conocimiento de sus recursos expresivos, y también por el interés y el aprecio de las diversas lenguas como vehículo de conocimiento de otros pueblos y otras culturas,*

Centro Virtual Cervantes

tanto si son avaladas con fronteras estatales como si no lo son. En buena medida, la educación para la convivencia se tendría que fundamentar en un ejercicio que nos resultará difícil y que es poco común: el ejercicio de la desfamiliarización, que nos llevará a vernos a nosotros mismos también como extraños, como si fuéramos "los otros", y a nuestras costumbres y lenguas como "diferentes" desde los ojos ajenos." Encontramos en estas palabras el primer paso hacia el fomento de una competencia intercultural (Zarate, 1995; MRE, 2001), de una enseñanza del español como vehículo de comunicación heterodoxo y vivo, semejante a cualquiera de las otras lenguas humanas.

Convergencia de lenguas y culturas y desarrollo lingüístico en la edad infantil:

La etapa educativa de la que nos ocupamos, entre los cero y los seis años, es determinante para el desarrollo del lenguaje. En el caso de la integración de inmigrantes en las aulas de las escuelas infantiles, es preciso tener en cuenta que se trata de un desarrollo lingüístico de al menos dos lenguas al mismo tiempo. El llamado "prejuicio monolingüe" (Cook, 92, citado por Cenoz; Genesse, 1998, p. 17-18), consistente en considerar que la competencia comunicativa de una persona que haya adquirido más de una lengua se compone de la suma de las competencias monolingües de las lenguas que conoce, ha sido superado al considerarse hoy la competencia en comunicación de los hablantes plurilingües una habilidad con unas características particulares, esto es, conformada por el conocimiento de más de una lengua y cultura por parte de una sola persona (MRE, 2001). De esta forma, la competencia en español de los niños inmigrados escolarizados en la etapa de educación infantil puede ser semejante a la de un monolingüe, pero nunca podrá ser igual, puesto que el bilingüe o plurilingüe utilizará el español u otras lenguas en función de sus necesidades de comunicación, contextos y preferencias, e incluso adoptará diferentes actitudes hacia cada una de las lenguas que habla, mientras que la capacidad de abstraerse de su propio idioma será, normalmente, menor en el monolingüe.

Hablemos ahora de cómo se produce el despliegue de la capacidad de comunicarse mediante el lenguaje, entendido como una facultad general de comunicación. La explicación a este fenómeno que subyace en el currículo actual de Educación Infantil es la perspectiva sociohistórica de Lev S. Vygotsky. El psicólogo soviético entiende el desarrollo lingüístico como un proceso de apropiación individual de un sistema de comunicación social, el lenguaje, construido y compartido por todos los miembros de una comunidad, a la vez que utilizado de forma individual por cada uno de ellos. El aprendizaje del sistema lingüístico en la edad infantil se realiza, como otros aprendizajes, mediante la participación del niño en procesos de comunicación

Centro Virtual Cervantes

con otros miembros de su comunidad. El desarrollo se produce, según Vygotsky, porque existe una potencialidad de aumento de la capacidad lingüística efectiva del niño, hecha real gracias a la ayuda guiada del adulto. Cuando el niño interioriza la ayuda ofrecida por el otro, su capacidad anterior se desarrolla y mejora, pudiendo así seguir avanzando. El concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo (ZDP)* hace referencia a este avance, realizado en un espacio cognitivo compartido por los dos actores del proceso interactivo: la capacidad del niño en el momento de la interacción es susceptible de ampliarse en la medida en que éste resuelve satisfactoriamente el problema apoyándose en la ayuda del adulto (Vygotsky, 1931). De este modo, todo aprendizaje, incluido el lingüístico, es en primer lugar social, compartido con el otro, y sólo después interiorizado por el individuo, que no podría adquirirlo sin haber participado antes del espacio intersubjetivo que es la interacción con su entorno. Otros estudios sobre el desarrollo lingüístico y cultural (Bruner, 1983); (Goodman y Goodman, 1990), enfatizan el hecho de que el desarrollo de la capacidad de comunicación se produce desde la experiencia infantil del intercambio comunicativo real en contexto, y hacen hincapié en el protagonismo del niño en la construcción de su sistema lingüístico. El carácter pragmático de la lengua es el motor del desarrollo lingüístico infantil y, por tanto, prima sobre la estructuración normativa de la lengua, de modo que la amplitud referencial de la emisión puede ser precisada únicamente desde el conocimiento del aquí y ahora del niño y de sus palabras.

El impulso creador del niño, a medio camino entre lo individual y lo social, es el lugar en donde podemos observar la diferencia principal entre el desarrollo lingüístico mono o plurilingüe. El niño monolingüe se servirá de elementos lingüísticos propios de la única lengua que conoce, mientras que las estrategias de comunicación que utiliza el niño plurilingüe pueden unir usos y formas de aquellos sistemas comunicativos a través de los que interacciona. La labor específica del docente con respecto a esta mezcla de códigos propia del desarrollo plurilingüe es la de procurar que se produzca una separación de contextos de uso de cada lengua, y que en la exposición a cada una de las lenguas se cuide tanto la cantidad como la calidad de las interacciones. (Siguán y Mackey, 1986)

El objetivo de la educación lingüística en la etapa educativa infantil se centra por tanto en ofrecer a los niños una gran cantidad de oportunidades de experimentación con el lenguaje, siempre en interacciones con otros, significativas y contextualizadas, con el fin de favorecer el desarrollo tanto lingüístico como cognitivo. Por medio de la intervención en situaciones diversas de comunicación, los niños llegan a un uso descontextualizado y autónomo de su lengua, que es uno de los componentes básicos del desarrollo lingüístico general; de este modo, podemos integrarlo en la llamada

Centro Virtual Cervantes

competencia común subyacente (Cummins, en Bigas y Correig, 2000, p.82) que consiste en una capacidad lingüística general, aplicable a cada una de las lenguas utilizadas por un mismo hablante. Encontramos una ampliación de este concepto en la caracterización de las *competencias generales* para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que nos ofrece el Marco de Referencia Europeo (MRE, 2001, pp. 96-103) y que nos permite precisar más el objetivo educativo de la escuela en el desarrollo de la comunicación infantil. El conocimiento declarativo (savoir) de los niños, su dominio de habilidades y destrezas (savoir-faire), su capacidad existencial (savoir-être) y su capacidad para aprender (savoir – apprendre) son aspectos educativos de vital importancia en la etapa infantil, y en particular para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Consideramos que estos objetivos deben hacerse explícitos por tanto en la acción didáctica para el lenguaje, teniendo en cuenta que inciden positivamente en la competencia comunicativa de los niños, sea ésta mono o plurilingüe.

La construcción de un saber intercultural en la intersubjetividad del aula:

La explicación sociohistórica y cultural de los procesos de aprendizaje han dado forma al modelo didáctico de la etapa de Educación Infantil. La formación lingüística se basa en la interacción del docente y el grupo. Estudios sobre el uso del lenguaje en el aula (Edwards y Mercer, 1987) han puesto en evidencia la importancia del funcionamiento de estas interacciones lingüísticas entre el docente y el grupo, evidenciando la importancia de utilizar un lenguaje que no sea excluyente para ninguno de los presentes en el aula. En los casos de aulas compartidas por niños de orígenes lingüísticos diversos, podemos hablar de dos niveles de preocupación a este respecto: en primer lugar, ¿todos los niños se sienten en igualdad de condiciones en las situaciones conjuntas de comunicación en español? y, no menos importante, ¿existe alguna contradicción entre la formación sociocultural llevada a cabo en el aula y aquellas experiencias vividas en el grupo familiar? Para responder a la primera pregunta deberíamos centrarnos en un estudio del uso de la lengua en el aula. Cerdán, González, Ríos y Llobera (1994) hace referencia a un importante aspecto para la integración en el aula de niños que adquieren el español como segunda lengua en la escuela: el uso espontáneo del lenguaje que realizan es tanto más amplio cuanto más implicado se siente el niño en la finalidad de la comunicación; esto puede parecer una obviedad, pero el estudio al que nos referimos indica también cómo en el discurso habitual del aula estos niños no suelen intervenir, mientras que en la interacción directa con iguales o en las oportunidades externas a la dinámica escolar estricta, como las relativas a necesidades físicas de cada niño, sí surge la

Centro Virtual Cervantes

comunicación. Este hecho abre una vía de acción didáctica en la que se tenga en cuenta la posibilidad de partir de las experiencias propias de los niños y de las interacciones que se den entre ellos, lúdicas o no, como base para el aprendizaje de la lengua en contexto. Con respecto a la segunda cuestión, el estudio debería encaminarse a investigar el currículo oculto, es decir, la transmisión a los niños de valores, creencias y actitudes de los docentes y compararlos con las diversas coordenadas socioculturales de los grupos a los que pertenecen los niños que acuden al aula. El hecho de que la cultura del niño se contemple en la escuela abre también el camino a una mayor integración, pues vincula el conocimiento extraescolar del niño al aula, ampliando las posibilidades de que se produzcan aportaciones al grupo.

Propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Infantil:

La propuesta didáctica que ofrecemos combina el trabajo lingüístico con el debate sociocultural, intentando trascender los difusos límites entre lo que la escuela, como institución social, y el docente, como persona, aportan al desarrollo lingüístico y cultural de los niños, a su vez miembros de diferentes familias y grupos culturales, estando en interacción continua con ellos. La intersubjetividad que se crea en el espacio social del aula permite que se den las condiciones necesarias para el desarrollo de los niños en su ZDP, a través de la construcción social de conocimientos que serán posteriormente interiorizados por cada uno de ellos en la medida de sus posibilidades potenciales. La labor del maestro en una perspectiva educativa como ésta es la de ayudar al niño en la resolución de problemas en su ZDP, para que se pueda producir un aprendizaje significativo (Ausubel, 68).

En un aula en la que conviven niños de orígenes lingüísticos diversos, en el espacio intersubjetivo se produce la integración de todos en la comunicación y el *andamiaje* (Bruner, 1983) que el maestro debe construir para asegurarla se especializa en cada caso, pues cada niño desplegará un tipo de estrategias comunicativas específicas según sus orígenes lingüísticos y culturales, y también en función de su personalidad.

¿Qué iniciativas puede seguir el docente para crear una situación de intercambio lingüístico rico para el aprendizaje de todos los niños del grupo? En este trabajo queremos presentar una de las opciones que encontramos ante este interrogante: la construcción de ámbitos de intersubjetividad para el desarrollo del lenguaje a través de la comprensión de cuentos en la escuela. El contacto con la literatura en la escuela infantil, y particularmente el cuento, juega un importante papel educativo (Bettelheim, 1977) en el desarrollo de los niños. Por lo que respecta a lo lingüístico y sociocultural, el cuento aporta la posibilidad de iniciar al niño en el aprendizaje de los modelos narrativos,

Centro Virtual Cervantes

poéticos, icónicos, así como de acercarlo a información sociocultural implícita en las narraciones (Colomer y Durán, 2000). Por otro lado, la experiencia de la comprensión de cuentos en un contexto como el que nos ocupa añade un cierto grado de complejidad a la experiencia: algunos de los niños deberán realizar un ejercicio de comprensión auditiva de un modelo literario a través de su segunda lengua.

La narración de cuentos en el segundo ciclo de Educación Infantil (entre los tres y los seis años) propicia la creación de un ámbito educativo intersubjetivo formado por las aportaciones de todos los presentes en el aula dirigidas a comprender el cuento que está siendo narrado. En la etapa infantil la experiencia de comprensión lectora se realiza en grupo, siguiendo una secuencia didáctica de contextualización de la lectura (estrategias de pre – lectura), gestión conjunta de la narración (estrategias de lectura) y construcción compartida del sentido del texto desde las experiencias los integrantes del grupo (estrategias de post - lectura) a través de la interacción oral en el grupo (Smith & Dahl, 1989; Solé, 1992). Tal gestión de la comprensión de cuentos en el aula crea un espacio de intersubjetividad que rebasa el ámbito de la comprensión lectora y del acceso al significado de las palabras; atañe también a una formación sociocultural a través del conocimiento de otras realidades humanas, sociales y culturales. Por medio del conocimiento de la carga semántica de las palabras en contexto se accede al sentido global de la narración; de este modo, el intercambio lingüístico y cultural que supone la comprensión compartida del cuento hace avanzar a los niños en su ZDP y promueve el desarrollo de la lengua común del aula.

Teniendo en cuenta la situación de heterogeneidad lingüística de la que hablamos, creemos de importancia resaltar que la presencia de hablantes de español que provienen de otras culturas introduce nuevas posibilidades de génesis dialéctica del sentido de las emisiones lingüísticas en contexto; lejos de considerar esto un problema, creemos que es la base de una revalorización de las palabras que utilizamos para comunicarnos, a la vez que estimula la reflexión sobre el uso del español de todos los niños, tanto monolingües como bilingües o plurilingües, desarrollando así sus competencias generales, tal y como las define el MRE (2001). El hecho de precisar el sentido de los textos desde el significado de las palabras en contexto es una actividad común en la escuela infantil monolingüe, puesto que los niños se encuentran en un proceso de desarrollo de su lengua; la intersubjetividad es clave para que los niños hagan suyo el lenguaje, y, de la misma forma, este espacio cognitivo compartido es muy valioso para que todos los niños del aula, aquellos que tengan el español como primera lengua y aquellos que lo estén adquiriendo en el contexto escolar, puedan apropiarse del sistema lingüístico en uso.

Centro Virtual Cervantes

Por lo que respecta a la formación intercultural que puede aportar la narración de cuentos, queremos hacer mención de dos importantes aspectos: en primer lugar, creemos que existe desde muy temprana edad una conciencia de las diferencias socioculturales. Así, González, Cerdán y Llobera (1996) han realizado una observación etnográfica de este fenómeno en las intervenciones espontáneas de niños en un aula de 5 años. En segundo lugar, afirmamos también que los niños tienen la capacidad suficiente para debatir estos aspectos en el grupo, como han demostrado Domínguez y Barrio (2001), en su presentación de una experiencia que combina el desarrollo del lenguaje en la etapa 3 –6 años con la educación en valores, promoviendo el debate entre los niños para la resolución de conflictos desde la implicación personal en el uso de las palabras, logrando una notable mejora en la competencia comunicativa de los niños.

En nuestra propuesta, consideramos que el acceso a literatura de diversas tradiciones puede dar lugar a una mejora tanto de la competencia comunicativa e intercultural de los niños, como de su conciencia de la lengua como instrumento de diálogo y mediación con el otro. La información sociocultural y en valores que se transmite a través del cuento pasará a primer plano para poder ser contrastada con las costumbres y valores de los niños de una forma distendida en el proceso de comprensión compartida. En este sentido, proponemos que las estrategias de compresión llevadas a cabo durante la lectura no sean dirigidas por el docente, sino que su presencia se difumine promoviendo la implicación de los niños en un debate entre iguales. (Borzone y Rosemberg, 1994)

Lo mismo ocurre con el momento de post-lectura; experiencias como la dramatización de cuentos (Tejerina, 1994) impulsa también el intercambio comunicativo de los niños con una relativa independencia del docente, favoreciendo tanto la libre experimentación comunicativa de los niños como el establecimiento de relaciones entre ellos, que a largo plazo serán fuente de enriquecimiento lingüístico mutuo. Las narraciones nos permiten superar las barreras de tiempo y espacio para presentar todas aquellas historias que nos resulten interesantes para una práctica intercultural de la comprensión de cuentos. En este sentido, resultaría interesante fomentar el contacto con las familias de los niños, para que, en la medida de lo posible, puedan procurar a la maestra canciones, cuentos y narraciones de sus respectivas tradiciones culturales para su traducción y utilización en clase. Consideramos, con Zarate (1995) que el conocimiento del otro no puede reducirse a la presentación de su estereotipo. La idea aristotélica de mostrar la realidad en su particularidad para conocer la generalidad reaparece hoy en día en los planteamientos didácticos interculturales para el aprendizaje de lenguas, y por supuesto forma parte de los planteamientos que se deben tener en cuenta en una didáctica

Centro Virtual Cervantes

intercultural de la lengua española. La literatura cumple esta premisa de universalidad – particularidad, de modo que la comprensión de cada historia llevada a cabo por cada niño en función de su experiencia de la realidad contrastada con la del grupo pasará a formar parte de la competencia intercultural de unos niños que sentirán que crecen en una sociedad heterogénea en la que todos podemos ser "el otro".

BIBLIOGRAFÍA

ARNAU, J. (et al.) (1992) La educación bilingüe. Barcelona, ICE / Horsori.

BASSEDAS, E; HUGUET, T ; SOLÉ, I. (1998), Aprender y enseñar en la escuela infantil. Barcelona, Graó.

BIGAS, M.; CORREIG, M. (Eds.), (2000) Didáctica de la lengua en la Educación Infantil. Madrid, Síntesis.

BORZONE, A.M.; ROSEMBERG, C.R. (1994) "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro." Infancia y Aprendizaje, 67-68, 115-132.

BRUNER, J. (1983) El habla del niño. Barcelona, Paidós.

CENOZ, J.; GENESSE, F., (1998) Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education. Cleveland, Multilingual Matters.

CERDÁN, L. (ET AL.), (1994), "« Soc el primer »: análisis de los usos lingüísticos espontáneos de un niño árabe en situación de inmersión.". Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 24, pp.41-47.

DOMÍNGUEZ, G.; BARRIO, L. (2001) Lenguaje, pensamiento y valores: una mirada al aula. Madrid, Ediciones de la Torre.

GONZÁLEZ, V; CERDÁN, L; LLOBERA, M: "¿De qué es tu bocadillo? Una relación etnográfica de las manifestaciones pluriculturales en un aula de parvulario." Cantero, F.C. (et al.) eds. Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del VI Congreso Internaional de la SEDLL. Barcelona, 1996.

KOZULIN, A. (1990) La psicología de Vygotsky. Madrid, Alianza Editorial, 1994.

MRE: MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS. (2001) Consejo de Europa, Estrasburgo. Instituto Cervantes, 2002 (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/)

SIGUÁN, M; MACKEY, W. F. (1986), Educación y bilingüismo. Madrid, Santillana

SMITH, C.B./ DAHL, K., (1989) La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo. Madrid, Visor.

SOLÉ, I., (1992), Estrategias de lectura. Barcelona, GRAÓ.

Centro Virtual Cervantes

TEJERINA, I. (1994) Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Madrid, Siglo XXI.

TUSÓN, J. (1994) "Prejuicios lingüísticos y enseñanza" en *Signos, teoría y práctica de la educación*, nº 11, pp. 22 – 27.

ZARATE, G.(1995)Représentations de l'etranger et didactique des langues.Paris,Didier.

Centro Virtual Cervantes