La alfabetización en EL2 en aulas infantiles multilingües: Aspectos socioeducativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos

Juana María Blanco Fernández
Facultad de Educación de Toledo (UCLM)

1. Introducción

La evolución de un sistema educativo es consecuencia de su adaptación a la propia evolución de una sociedad. La recepción de ciudadanos de lenguas y culturas diversas y su integración en las distintas esferas sociales, ha puesto a prueba la capacidad de las instituciones para ofrecer una respuesta eficaz a las necesidades que plantea esta situación. En lo que respecta a la escuela, son muchos retos los que se han planteado y siguen planteándose para garantizar una educación de calidad a los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias. En este texto abordamos uno de ellos: la alfabetización en español como L2 en aulas infantiles multilingües y multiculturales.

La atención a este tema surge de la necesidad que experimentamos en las distintas Facultades de Educación de dotar a los futuros maestros de una formación lingüística ajustada a la realidad de las aulas actuales. En concreto, en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) nos cuestionamos cuán capacitados estaban nuestros estudiantes al término del Grado de Maestro en E. Infantil para desarrollar con eficacia procesos de alfabetización también en EL2. Ante la carencia evidente de formación específica en este sentido, incluimos la asignatura optativa *Estrategias de alfabetización en español como L1 y L2* en el Plan de Estudios de la titulación con un triple objetivo:

- Dotar a nuestros estudiantes de un conocimiento básico acerca de las particularidades socioeducativas, sociolingüísticas y psicolingüísticas asociadas a la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en español como L2.

- Sistematizar propuestas de intervención didáctica sobre las que cimentar una adecuada actuación y elaborar materiales que las vehiculen en su aplicación en el aula.

- Promover la investigación-acción en el tema mediante las prácticas profesionales vinculadas al Plan de Estudios de Grado y la redacción de Trabajos de Fin de Grado.

En esta comunicación exponemos los aspectos socioeducativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos vinculados al tema con objeto tanto de comprender la naturaleza de la propuesta de intervención didáctica que presentamos como de determinar unas conclusiones sólidas que permitan seguir trabajando en la dirección adecuada. El resultado de nuestra labor puede considerarse así un punto de partida para orientar acciones que contribuyan a aumentar la calidad de la formación docente en este ámbito.

2. Aspectos socioeducativos

En su variante funcional, la alfabetización comprende dos dimensiones simultáneas: la psicológica, vinculada al proceso mediante el que se adquieren las habilidades de descodificación y codificación propias de la lectura y la escritura, y la sociocultural, vinculada por su parte al conocimiento de los usos sociales y culturales que subyacen bajo los productos escritos de una comunidad determinada. Puede definirse, por tanto, como el proceso de instrucción que capacita a los individuos para la adquisición y el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que se traducen en sociales al entrar en contacto con los productos escritos de una sociedad y cultura determinada (García Parejo 2005). Alfabetizar en español como L2 en las aulas infantiles supone poner en marcha dicho proceso de instrucción en contextos en los que conviven diferentes lenguas y culturas bajo la influencia del español como lengua y cultura mayoritaria. Ahora bien, ¿qué actuaciones se han puesto en marcha en nuestro sistema educativo para apoyar esta alfabetización a la que nos referimos?

Abordar este tema supone familiarizarse con cuestiones de política lingüística. A este respecto, el Consejo de Europa lleva décadas apostando por la consolidación del multilingüismo y la interculturalidad en la sociedad europea actual. Los distintos proyectos que se integran en los programas cuatrienales del Centro Europeo de Lenguas Modernas[1] dan buena fe de la atención de sus estados miembros a las situaciones derivadas del contacto lingüístico en distintos ámbitos sociales. A pesar de que España no es uno de ellos, podría beneficiarse del asesoramiento experto que el Centro proporciona a los estados que lo precisan, sin embargo resulta un recurso por lo general aún poco conocido y empleado, incluso en el ámbito general de la didáctica del español como L2 en contexto escolar. En este sentido, en nuestro país es el modelo educativo compensatorio el que ha venido rigiendo hasta hoy la enseñanza/aprendizaje del español como L2 en la escuela mediante las concreciones a que lo han sometido los gobiernos de las distintas Comunidades Autónomas, que han optado por diferentes vías para integrar esta enseñanza en los centros educativos. Existen, sin embargo, currículos específicos vinculados a este ámbito disciplinar en algunas de ellas[2], aunque su diseño y desarrollo se enfoca mayoritariamente a las etapas de Educación Primaria y Secundaria, obviando el tratamiento específico de la alfabetización en el aula de Educación Infantil. Todo ello nos conduce a hipotetizar que los maestros encargados de llevar a cabo esta tarea, aparte de una generalizada carencia de formación en EL2, acturarán en muchos casos siguiendo los patrones asociados a

1. El Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML, por sus siglas en inglés) es un organismo dependiente del Consejo de Europa que promueve la educación lingüística de calidad centrándose en ayudar a los estados miembros a implementar políticas de enseñanza lingüística efectivas mediante la promoción del diálogo, el intercambio y la formación entre los que actúan en este campo disciplinar. Para ello organiza un programa de proyectos internacionales cada cuatro años. Algunos de ellos aportan información muy valiosa para el tema que nos ocupa, como el *Portfolio Europeo para maestros de E. Infantil* (PEPELINO), herramienta de reflexión personal sobre las competencias profesionales asociadas a la dimensión intercultural y plurilingüe del trabajo con niños; el *Marco de Referencia para los Enfoques Pluralistas* (FREPA), descripción completa del conocimiento, habilidades y actitudes que constituyen las competencias plurilingües y pluriculturales; la iniciativa *Apoyo a las Aulas Multilingües*, que ofrece seminarios de formación a los estados miembros para asegurar el acceso a una educación de calidad para los aprendientes inmigrantes; o el *Enfoque Comunitario Colaborativo para la Educación de los Inmigrantes* (EDUCOMIGRANT), que pone a disposición de los docentes recursos innovadores para mejorar la educación de los inmigrantes desarrollando nexos entre la escuela, el hogar y los organismos locales de educación.

2. Contamos con currículos de enseñanza del español como L2 en contexto escolar en las Comunidades Autónomas de Murcia (2001), Navarra (2003) y Canarias (2004).

su propio conocimiento sobre la enseñanza de la lectoescritura en español como LM. Corren así el riesgo de interiorizar la idea errónea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos multilingües y multiculturales pueden no ser significativamente diferentes.

Los especialistas sugieren acciones que aborden tres niveles simultáneos: las políticas educativas, la formación de profesionales y la actuación en el aula. En relación con el primero, se insta a los gobiernos estatal y autonómicos a asumir el modelo de educación intercultural: ello permitiría la promoción simultánea de la lectoescritura en L1 y L2 a través de la presencia continua de las lenguas del grupo en todos los contextos y situaciones de la comunidad educativa, así como favorecería el cuestionamiento de las relaciones de poder en todo el proceso (Cummins 1986; García Parejo 2004). En relación con la formación de profesionales, Grant y Wong (2003) proponen unas líneas de actuación que se centran básicamente en ampliar el currículo formativo de los maestros para que tenga cabida este tema. Por ultimo, en relación con la actuación en el aula, Teberosky y Martínez i Olivé (2003) ofrecen a su vez una serie de recomendaciones concretas que facilitarían el desarrollo de los procesos de alfabetización en las aulas multilingües y multiculturales: que el profesor conozca las características básicas de las L1 de los alumnos, que se destaquen y comparen los principios del sistema de escritura de las L1 del alumnado en contraste con los de la L2, que se promueva la mediación y la interacción entre los alumnos, que se saque provecho de la experiencia de las diferentes prácticas letradas que se dan en el entorno familiar o que se intervenga en los materiales de enseñanza de la lectura y la escritura, que con frecuencia son los mismos que los de los niños de lengua materna mayoritaria y emplean los mismos principios metodológicos.

3. Aspectos sociolingüísticos

Hablar de procesos de alfabetización que implican a los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias en nuestro sistema educativo nos lleva a plantearnos necesariamente en primer lugar cuál es el rol que el bilingüismo asume en este fenómeno. ¿Pueden considerarse bilingües todos los niños a los que hacemos referencia? ¿Es conveniente enfocar la cuestión considerando simplemente cómo afecta el conocer varias lenguas a un sujeto que aprende a leer y a escribir? Lo cierto es que definir en términos de bilingüismo las características del grupo al que se orienta nuestro trabajo es complejo, pues en él confluyen individuos que protagonizan diversas situaciones de crianza bilingüe que acabarán legándoles diferentes niveles de competencia comunicativa en cada una de sus lenguas. Estimamos así que para entender la heterogeneidad del grupo a que hacemos referencia no solo habrá de tenerse en cuenta la tradicional clasificación del bilingüismo infantil en *simultáneo* y *secuencial*, sino también la teoría derivada del estudio de las posibles situaciones de crianza bilingüe que pueden tener lugar en la sociedad. A este respecto, apuntamos la clasificación que realiza Romaine (1995) teniendo en cuenta el estatus mayoritario o minoritario de cada lengua a la que está expuesto el niño y el *input* lingüístico que recibe de cada una de ellas:

Tipo 1: Una persona-una lengua	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas, pero cuentan con algún grado de competencia en la lengua del otro. Además, la lengua de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad. -Cada uno de los padres le habla al niño en su propia lengua desde su nacimiento.	Ejemplo: La madre de Piotr es polaca y su padre español: ella habla español en un nivel intermedio y él habla polaco en un nivel inicial. La familia vive en Toledo. La madre de Piotr le habla en polaco y el papá en español.
Tipo 2: Lengua doméstica no dominante	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas. Además, la lengua de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad. -Cada uno de los padres habla la lengua no dominante al niño, que está expuesto a la lengua dominante solo cuando está fuera de casa, especialmente en el colegio.	Ejemplo: La madre de Dunga es de Guinea Conakry y su papá es de Guinea Ecuatorial: la lengua materna de ella es el *fula*, un dialecto tribal, y el francés, mientras que la lengua materna de él es el *fang*, otro dialecto tribal, y el español. La familia vive en Toledo. Como él también habla francés, por su educación, la pareja se comunica en francés y habla en francés al niño en casa, aunque éste está expuesto al español en el colegio y comparte esta lengua con su padre cuando están fuera de casa.
Tipo 3: Lengua doméstica no dominante sin apoyo comunitario	-Los padres tienen la misma lengua materna, pero la lengua dominante en la comunidad no es la de los padres. -Los padres hablan su lengua materna al niño.	Ejemplo: Los padres de Valeria son de Bulgaria y su lengua materna es el búlgaro. La familia vive en un pueblo de Toledo. Apenas hablan español, por lo que en casa el niño está únicamente expuesto al búlgaro, que no puede hablar en otros contextos fuera de casa porque no hay hablantes de esa lengua en la comunidad en la que viven.
Tipo 4: Doble lengua doméstica no dominante sin apoyo comunitario	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas, aunque la lengua dominante en la comunidad no es la de ninguno de ellos. -Cada uno de los padres habla su propia lengua materna al niño desde su nacimiento.	Ejemplo: La madre de Irfan es de la India y su lengua materna es el *dogri*, mientras que el padre es de Pakistán y su lengua materna es el *urdu*. La familia vive en un pueblo de Toledo. Entre ellos se entienden en ambas lenguas, pero cada uno habla la suya propia al niño, que no puede practicar en otros contextos fuera de casa porque no hay hablantes de esa lengua en la comunidad en la que viven.

Tipo 5: **Padres no nativos**	-Los padres comparten la misma lengua materna y viven en una comunidad donde es lengua oficial. -Uno de los padres siempre habla al niño en una lengua que no es su propia lengua materna.	Ejemplo: los padres de Emma son españoles. Emma nació en China y la adoptaron con 9 meses. La familia vive en Toledo. Su padre, que es profesor de chino en una EOI, siempre le habla en chino para que no pierda sus raíces.
Tipo 6: **Mezcla de lenguas**	-Los padres son bilingües y viven en una comunidad bilingüe también. -Los padres mezclan las lenguas, como lo hace la propia comunidad.	Ejemplo: Los padres de John son de Rota (Cádiz), pero hablan español e inglés desde su nacimiento porque en la comunidad en que viven se hablan las dos lenguas (es una base militar de E.E.U.U). Los padres hablan indistintamente en inglés y español con John, así como también lo hace el resto de su familia, vecinos y amigos de origen estadounidense.

Más específicamente, para caracterizar las variaciones posibles en relación al dominio de las habilidades escritas que este tipo de alumnado puede alcanzar es necesario introducir el concepto de bialfabetismo (Hornberger 1989; Williams y Snipper 1990; Bialystok 2001). Una posible definición de bialfabeto o persona bialfabetizada podría ser la de aquel individuo que tiene una competencia comunicativa escrita en ambas lenguas en un grado de desarrollo variable que se ajusta a su identidad como usuario de las mismas, sus fines particulares y los contextos de uso específico asociados a cada una de ellas (García Parejo 2005:50). Una de las grandes diferencias que presenta esta noción en relación con el concepto de bilingüismo es que el desarrollo de las habilidades comunicativas a las que se refiere exige su tratamiento en contextos de instrucción más o menos formal, lo que nos plantea otro gran interrogante: ¿podemos hablar de bialfabetismo en el caso de los alumnos a que hacemos referencia en este trabajo? ¿qué vías de acceso al bialfabetismo pueden experimentar, habida cuenta de su heterogeneidad? Si consideramos a este respecto los tipos de bilingüismo infantil, podemos llegar a esbozar dos vías fundamentales de acceso al bialfabetismo:

Vía 1: **Simultánea**	-Por iniciativa familiar mediante la instrucción temprana en la lectura y escritura de la lengua patrimonial (o las lenguas patrimoniales).	Ejemplo: Fouzia nació en Toledo, aunque sus padres son marroquíes. Está aprendiendo a leer y escribir en español en el colegio, aunque su madre, que siempre le habla en árabe marroquí (*dariya*), le está enseñando también a leer y escribir en árabe clásico (*fusha*).
	-Por inmersión en un modelo educativo bilingüe fuerte en el que la educación se imparta en ambas lenguas desde los cursos iniciales.	Ejemplo: Chloè nació en Madrid. Su mamá es española, aunque su padre es francés. Está aprendiendo a leer y escribir en francés y en español porque asiste a Liceo Francés de Madrid.

Vía 2: Secuencial	-Primera alfabetización en L2 y potencial alfabetización posterior en L1 por alguna otra vía (clases de lengua y cultura de origen, cursos especializados en el país de origen de la familia, etc.).	Ejemplo: Wang Xi nació en Toledo, aunque sus padres son chinos. Está aprendiendo a leer y escribir en español y, aunque sus padres le hablan en el dialecto chino de su provincia de origen, no está recibiendo ningún conocimiento sobre lectoescritura en chino. Tal vez, cuando sea mayor, Xi tome clases de chino para aprender los caracteres y poder leer y escribir en la lengua de sus padres.
	-Primera alfabetización en L1 y posterior desarrollo en L2, que puede acabar reemplazando por completo a los conocimientos en la primera lengua.	Ejemplo: Kaoutar llegó a España con 10 años, procedente de Marruecos. Él sabía leer y escribir a un nivel inicial en árabe clásico (*fusha*), pero cuando ingresó en la escuela española tuvo que aprender a leer y escribir en español, que se ha convertido en su lengua dominante porque ha continuado sus estudios hasta ingresar en la universidad. Es capaz de leer en árabe, aunque su escritura no es tan fluida.

En relación con esta última variante, que estimamos pueda ser la más frecuente en el caso que nos ocupa, el desarrollo del bialfabetismo suscita un conjunto de cuestiones que tienen relación con el papel que las lenguas del individuo asumen en este particular proceso de adquisición de la lectoescritura. En este sentido, hay un consenso generalizado al aceptar que las destrezas de lectoescritura adquiridas y desarrolladas hasta un cierto punto en la L1 pueden transferirse a la L2 si ambas emplean un sistema similar de escritura; así vendrían a avalarlo teorías como el *modelo de competencia subyacente común* o la *hipótesis de la interdependencia*. No obstante, esta transferencia no tendría lugar en el caso de los sujetos inmersos en contextos lingüísticos sustractivos en los que se tiene en cuenta exclusivamente la segunda lengua, pues paralizan la transferencia de habilidades de la más desarrollada a la que presenta un desarrollo incipiente, lo que vendría a avalar las sugerencias de los especialistas acerca de la conveniencia de asumir un modelo educativo intercultural.

4. Aspectos psicolingüísticos

Otra cuestión pertinente es la determinación de hasta qué punto las habilidades vinculadas a la lectoescritura de los niños en los que se centra nuestro trabajo se diferencian de las propias de los niños monolingües. Para abordarlo, partimos de la consideración de tres etapas diferenciadas que, tanto para unos como para otros, presenta el proceso de alfabetización:

a) El periodo de prealfabetización, donde los niños construyen los conceptos básicos asociados a la representación simbólica y se inician en la naturaleza particular del sistema escrito en el que van a desarrollar el proceso.

b) El periodo de lectura y escritura temprana, etapa en la que los niños aprenden los principios de correspondencia empleados para descodificar y codificar los elementos del sistema escrito y asociarlos así al sistema de sonidos correspondientes.

c) La etapa de lectura y escritura fluida, caracterizada por la prioridad del significado que transmite el código escrito y su empleo instrumental para recibir y expresar ideas.

En relación con la primera de estas etapas, los especialistas coinciden en la necesidad de que tengan lugar ciertos requisitos relacionados con experiencias de índole social y lingüística para afrontar el proceso de alfabetización: un adecuado desarrollo de la competencia en comunicación oral, una sólida comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura y unas habilidades metalingüísticas lo suficientemente desarrolladas como para dotar a los niños de distintos niveles de conciencia fonológica (Bialystok 2007: 51). Lo que nos interesa determinar a continuación es la influencia que el bilingüismo (o el conocer varias lenguas) tiene en estos requisitos.

En lo tocante a la competencia en comunicación oral, la investigación apunta, por un lado, a que el menor dominio del vocabulario en ambas lenguas del niño bilingüe supodría una desventaja. Por otro lado, dicha competencia se manifiesta también en todo el abanico de experiencias de oralidad especializadas vinculadas al registro literario de una lengua; este es el caso de las experiencias de lectura en voz alta de cuentos infantiles o álbumes ilustrados mediante las que los niños van interiorizando fundamentalmente la forma de esta variedad lingüística específica, con resultados positivos en su proceso de alfabetización (Bialystok 2007: 56-58). Sin embargo, los bilingües pueden no disponer de las mismas oportunidades de formar parte de estas experiencias en cada una de sus lenguas disponibles (especialmente en la L2), lo que podría suponer otra desventaja para ellos. En lo que respecta a la comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura, la investigación apunta a que los niños bilingües realizan una reflexion más temprana y profunda del sistema de reglas de correspondencia necesarias para abordar la lectoescritura en sus dos lenguas disponibles (Bialystok 1991; 1997). Igualmente, los estudios demuestran que son más conscientes que los monolingües de que los signos gráficos son invariablemente representaciones de significados, percepción que puede proceder de su experiencia en manejarse en dos sistemas de habla, con la consecuente reflexión vinculada a la dicotomía forma-significado. Por ultimo, en relación con el desarrollo de la conciencia fonológica, parece ser en este caso que los niños bilingües pueden beneficiarse de la transferencia de la comprensión metalingüística de su LM a su L2 en el caso de que ambas sean semejantes en lo que a sistemas fónicos y de estructura se refiere. Concluimos así que el rol del bilingüismo es probablemente neutral en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica necesarias para leer y escribir en una segunda lengua.

Pasamos así a la segunda etapa: la lectura y escritura temprana. Teniendo en cuenta que se cimenta en la aplicación particular de los distintos métodos tradicionales de lectoescritura (métodos de marcha sintética, métodos de marcha analítica y métodos mixtos), la investigación viene centrándose en el estudio de la posible influencia que

el bilingüismo tiene en el desarrollo de los procesos ascendentes y descendentes relacionados. En el caso de los primeros, hay indicios de que se transfieren las estrategias cognitivas de descodificación de la L1 a la lectura en la L2, aun cuando no resulten tan eficaces (Bialystok 2001: 177-178). En el caso de los segundos, la investigación pone el acento en la cuestión de la transferencia de estrategias asociadas a este tipo de procesamiento de la lengua más desarrollada a la menos.

En definitiva, en esta segunda etapa y en la siguiente el niño bilingüe habrá de afrontar las mismas dificultades de adquisición de la lectoescritura que cualquier aprendiente que desarrolla esta habilidad en L2 o en LE, con la problemática derivada de llevar a cabo el proceso en contextos lingüísticos sustractivos en los que el aprendizaje tenga lugar exclusivamente en su lengua débil o incluso debiendo afrontar las dificultades derivadas de la existencia de diferencias categóricas entre sus lenguas disponibles.

Con todo, somos optimistas al considerer que una intervención didáctica que tenga en cuenta todos los aspectos expuestos hasta el momento puede llegar a diluir la potencial dificultad de los niños en los que se centra nuestro trabajo para afrontar el proceso de alfabetización en L2.

5. Propuesta de intervención didáctica

La propuesta de intervención didáctica que presentamos puede considerarse un conjunto de estrategias de apoyo destinadas a facilitar la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los contextos que nos ocupan. Su estructura global tiene en consideración las implicaciones socioeducativas, sociolingüísticas y psicolingüísticas descritas, aunque a continuación expondremos únicamente los puntos clave de su aplicación en el aula. Hacemos hincapié en que dicha aplicación debe acompañar a la instrucción en los métodos de lectoescritura de tipo mixto, que constituirían en todo caso el eje del proceso:

- Apoyo específico en la adquisición del vocabulario en la L2, para lo que resulta imprescindible secuenciar la introducción del léxico a partir de campos semánticos relacionados con los progresivos centros de interés adaptados al estadio de desarrollo; incidir en la formación de palabras una vez que se detecta el establecimiento de una competencia fonológica más sólida y adopter una secuencia pedagógica clara basada en actividades de presentación contextualizada, procesamiento, memorización y transferencia de nuevo vocabulario.

- Actuaciones que conduzcan a la familiarización con el registro escrito específico de la L2, como instruir en un ambiente rico en materiales que el niño pueda manipular; hacer explícitos los contextos en los que los textos escritos se actualizan en la sociedad y cultura de acogida; proveerlo de un modelo de aplicación de estrategias que lo ayude a construir un significado de lo que lee o escribe; basar las actuaciones en situaciones comunicativas que requieran el uso particular o conjunto de cada habilidad y tomar en cuenta sus intereses para vincularlos a los contextos comunicativos reales.

- Fomento de la comprensión explícita de la formas gráficas del sistema de escritura meta y del desarrollo específico de los distintos niveles de conciencia fonológica mediante programas de entrenamiento específicos.

- Apoyo en la adquisición y desarrollo de la competencia fonético-fonológica en L2 teniendo en cuenta el desarrollo cronológico en la adquisición de sonidos de nuestra lengua que experimentan los niños nativos.

- Aplicación transversal del conocimiento de las características particulares de las L1 de los estudiantes, sobre todo si éstas tienen sistemas diferentes de escritura.

6. Conclusiones

En referencia a los aspectos socieducativos, merece destacarse el hecho de que las políticas educativas vigentes no parecen mostrar una sensibilidad particular hacia el tema de la alfabetización en ámbitos escolares multilingües y multiculturales. Es más, si tenemos en cuenta las recomendaciones de los especialistas, la creación de una conciencia sobre el tema debería partir de las instituciones de formación del profesorado, donde debería tener cabida como una parte constitutiva de los temarios de didáctica de la lengua, y no como un anexo complementario. Por otro lado, en lo que respecta a los aspectos socio y psicolingüísticos, destacamos que el concepto de bilingüismo, pese a constituir un objetivo deseable para cualquier niño en edad escolar, excluye en nuestra sociedad la identificación inmediata con los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias y, sin embargo, sus circunstancias forman parte de un vasto todo donde tiene cabida una amplia variedad de posibles crianzas bilingües. En este sentido, profundizar en la cuestión exige una diferenciación clara entre los tipos de posibles experiencias del niño bilingüe que pueden afectar a la forma en que desarrolle la lectoescritura en sus lenguas disponibles. Por ultimo, en referencia a los aspectos didácticos incluidos en este trabajo, comenzamos subrayando la necesidad de fundamentar una metodología de enseñanza/aprendizaje la investigación especializada disponible, pese a su escasez en el ámbito del español como L2. Además, es preciso diseñar y compartir materiales didácticos en el seno de la comunidad educativa, pues a menudo se incurre en el empleo de materiales diseñados para niños nativos sin tener en cuenta las particulares necesidades de los niños que centran nuestra atención en este trabajo.

Referencias Bibliográficas

BIALYSTOK, E. (2007): "Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research", *Language Learning*, 57, 45-77.

BIALYSTOK, E. (2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E. (1997): "Effects of bilingualism and biliteracy on children´s emerging concepts of print, *Developmental Psychology*, 33, 429-440.

BIALYSTOK, E. (1991): "Letters, sounds and symbols: Changes in children´s understanding of written language", *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.

CUMMINS, J. (1986): "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention", *Harvard Educational Review*, 56, 18-37.
GARCÍA PAREJO, I. (2005): "(Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?", *Glosas Didácticas*, 15, 39-58.
GARCÍA PAREJO, I. (2004): "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales", M. V. Reyzábal (dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Consejería de Educación de Madrid, 345-364.
GRANT, R. A. y WONG, S. (2003): "Barriers to literacy for language-minority learners: An argument for change in the literacy education profession", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 386-394.
HORNBERGER, N. H. (1989): "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
ROMAINE, S. (1995 [1989]): *Bilingualism*, Oxford: Wiley Blackwell.
TEBEROSKY, A. y MARTÍNEZ I OLIVÉ, C. (2003): "Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe", A. Teberosky y M. Soler (coords.), *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona: ICE-Horsori, 83-100.
WILLIAMS, J. D. y SNIPPER, G. C. (1990): *Literacy and Bilingualism*, New York: Longman.