

# **INICIACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN CONTEXTOS PLURILINGÜES**

**Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000**

**Itziar Elorza  
Responsable del área de lenguaje  
Federación de Ikastolas  
San Sebastian - España**

## **INTRODUCCIÓN: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO: EL PROYECTO DE PLURILINGÜISMO “ELEANITZ” DE LA FEDERACIÓN DE IKASTOLAS.**

Las reflexiones presentadas en esta ponencia están basadas en nuestra experiencia de 10 años de trabajo plurilingüe dentro del Proyecto “ELEANITZ”, Proyecto de Plurilingüismo de la Federación de Ikastolas de Euskal Herria.

Tras más de 30 años de experiencia en enseñanza bilingüe (euskara como lengua principal de referencia y castellano o francés en sus territorios correspondientes), las Ikastolas nos planteamos dar respuesta a una necesidad social emergente: el de la enseñanza eficaz de lenguas extranjeras. Nuestro objetivo es orientar los esfuerzos hacia la formación de personas cultas, que estando identificadas con la cultura vasca y siendo competentes en euskara, sean asimismo competentes en la lengua de contacto de su territorio y en, al menos, una lengua de uso internacional. Desde nuestro punto de vista, el lograr esta síntesis es una de las mayores aportaciones que podemos hacer para el desarrollo y preparación de nuestros alumnos así como para el fortalecimiento y prestigio de la lengua y cultura vascas.

## **EL PROYECTO**

En 1991-92 iniciamos nuestro Proyecto de Plurilingüismo que pretende responder a ese reto mediante un planteamiento de iniciación temprana de la enseñanza del inglés a partir de los 4 años y su continuación progresiva hasta los 16 años, creando para ello los materiales curriculares necesarios, así como el correspondiente programa de formación y seguimiento de los profesores y un plan longitudinal de evaluación de resultados en varios ámbitos: resultados en las tres lenguas, desarrollo de capacidades generales y actitudes de los distintos sectores de la comunidad educativa con respecto a la tercera lengua.

La iniciación del proyecto en Educación Infantil se hizo en colaboración con Josep María Artigal, cuya propuesta curricular para esta etapa adoptamos, y su continuidad se aseguró gracias a la colaboración con varias instituciones educativas europeas dentro del programa Socrates-Lingua D. También recibimos ayuda y colaboración del Departamento de Educación del Gobierno Vasco así como del Instituto de Pedagogía de Lenguas de la Universidad de País Vasco.

El proyecto comenzó en 1991-92 de forma experimental con 8 ikastolas y en este momento se ha extendido a 58 centros del País Vasco y Navarra con un número aproximado de 15.000 alumnos.

La primera promoción del proyecto terminará este curso 2000-01 el primer ciclo de Educación Secundaria.

El proyecto contempla el tratamiento integrado de las distintas lenguas del currículum siguiendo el siguiente esquema de distribución:

NIVEL		EDAD	EUSKARA	CASTELLANO	INGLÉS	FRANCES
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>	1	3-4	X	x		
	2	4-5	X	x	X (2,50 h.)	
	3	5-6	X	x	X (2,50 h.)	
<b>EDUCACION PRIMARIA</b>	1	6-7	X	x	X (3 h.)	
	2	7-8	X	x	X (3 h.)	
	3	8-9	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	4	9-10	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	5	10-11	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
	6	11-12	X (3 h.)	X (3 h.)	X (3 h.)	
<b>ESO</b>	1	12-13	X (3 h.)	X (3 h.)	X (4 h.)	X (2 h.)
	2	13-14	X (3 h.)	X (3 h.)	X (4 h.)	X (2 h.)
	3	14-15	X (3 h.)	X (3 h.)	X (5 h)	X (2 h.)
	4	15-16	X (3h.)	X (3 h.)	X (5 h) (2 h. lengua, 3 h. Ciencias Sociales)	X (2 h.)

## MARCO METODOLÓGICO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El proyecto curricular para Educación Infantil de las Ikastolas (*URTXINTXA PROIEKTUA*) se enmarca dentro de los parámetros del paradigma constructivista. La aplicación de estos parámetros a la enseñanza de las distintas lenguas, tanto en su vertiente oral como en la escrita, supone partir de la comunicación como estrategia de enseñanza. Consideramos que la(s) lengua(s) se aprende(n) desde su uso para la comunicación en una variedad de situaciones y contextos significativos para el niño. El uso significativo de la lengua y la reflexión sobre ese uso son la base para la adquisición de la lengua.

En el caso del euskara, primera lengua escolar, esto significa que la totalidad de la vida del aula se considera medio de adquisición/aprendizaje de la lengua y por lo tanto nuestro proyecto curricular busca crear un contexto comunicativo lo más rico posible, con gran variedad de usos lingüísticos y la correspondiente diversidad textual, estructurando adecuadamente cualquiera de los actos de comunicación surgidos en ese contexto y dando un claro diseño para la interacción entre el adulto y los niños (y entre los niños mismos en su medida). El objetivo es asegurar una actuación estructurada y reflexiva de la maestra en la negociación del significado que facilite el desarrollo de los procesos de comprensión y producción en los niños.

Los mismos principios se aplican en el caso del inglés, pero en unos contextos más restringidos. Se utiliza la dramatización colectiva de cuentos basados en situaciones muy conocidas por los niños para reproducir en el aula situaciones de diálogo habituales en la comunicación del niño en estas edades. A partir de estos cuentos se proponen una serie de actividades típicas de Educación Infantil como son la narración de cuentos (en versión oral y escrita), las canciones, los juegos, las fichas, etc. en la nueva lengua. La propia construcción de la vida social en el aula tiene también consideración de contenido de enseñanza.

En el caso del castellano, el proyecto (como propuesta general) no contempla la enseñanza reglada de la lengua castellana en Educación Infantil dada su presencia dominante en el entorno social que asegura la adquisición natural de un dominio básico de la lengua. Sin

embargo, en la medida en que partimos de las experiencias y vivencias de los niños como base de trabajo en la escuela, el castellano tiene también presencia en el aula.

## **INTRODUCCION DE LA LENGUA ESCRITA**

Puesto que la lengua escrita es un medio de comunicación con sus contextos propios, lo dicho previamente supone que la comunicación escrita está presente en el aula en sus funciones propias desde el primer momento de contacto con cualquiera de las lenguas del curriculum. En cuanto al proceso sistemático de observación y reflexión sobre la lengua escrita, este se produce en la lengua dominante en la comunicación y trabajo en el aula –el euskara- independientemente de la lengua de origen del niño. En las otras lenguas se ofrecen experiencias de comunicación escrita que permiten la transferencia de las estrategias lectoras o de escritura que se empiezan a desarrollar, es decir, la aplicación, refuerzo y generalización de los aprendizajes hechos a otros códigos y contextos.

## **PRINCIPIOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE.**

A la hora de plantear cualquier aspecto de la educación plurilingüe es necesario definir un marco de actuación pedagógica que se basaría en dos conceptos fundamentales, uno de tipo psicolingüístico y, como consecuencia de este, uno de tipo pedagógico.

### **PRINCIPIO DE INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA.**

Cualquier planteamiento de la enseñanza de/en varias lenguas en la escuela y especialmente en el caso de la lectoescritura, debería de tener en cuenta el principio de interdependencia lingüística formulado por J. Cummins en los siguientes términos: (Cummins, 1993):

*“En la medida en que la instrucción en un idioma X es efectiva en promover competencia en ese lenguaje, la transferencia de esa competencia a un lenguaje Y ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada al lenguaje Y (en el colegio o en el entorno) así como una motivación adecuada para aprender ese lenguaje Y.”*

Es decir existe una competencia subyacente común a todas las lenguas que hace posible la transferencia de ciertas habilidades cognitivas entre distintos idiomas. La alfabetización es un caso claro de esta transferencia ya que las estrategias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura son en esencia las mismas para todas las lenguas; la mayor o menor dificultad en la aplicación de estrategias adquiridas en una lengua a una segunda lengua dependerá del grado de exposición y apoyo a esta lengua. Por ejemplo, todos los estudios demuestran, y nuestra experiencia en el caso de la lengua castellana lo certifica, que en el caso de los niños de entornos bilingües escolarizados en lengua minoritaria la transferencia de las destrezas escritas a la lengua mayoritaria es prácticamente automática.

## **CURRICULUM INTEGRADO DE LENGUAS.**

La educación plurilingüe debería facilitar en lo posible esa transferencia lingüística y contribuir al refuerzo de la competencia común subyacente a las distintas lenguas. Para lograrlo resulta imprescindible un diseño curricular que integre las diferentes lenguas objeto de enseñanza. Las decisiones curriculares no deben tomarse de forma aislada para cada lengua sino siempre teniendo en cuenta la totalidad de las lenguas presentes en la escuela.

Así pues, el curriculum integrado de lenguas debería partir de una concepción del lenguaje común (¿qué es la lengua? ¿cómo se adquiere?) y en consecuencia la elección de un marco metodológico coherente con ésta, marco común aunque necesariamente abierto dado que la respuesta a cada lengua puede necesitar de estrategias didácticas distintas. Esta coherencia metodológica resulta especialmente importante en el caso del tratamiento de la lectoescritura ya que de la opción metodológica elegida dependerán decisiones en cuanto al momento de introducción en cada lengua así como en cuanto a los contenidos trabajados en cada una.

También el tratamiento de los objetivos y la selección y secuenciación de contenidos depende directamente del principio de interdependencia lingüística y por lo tanto debería hacerse desde una perspectiva de complementariedad e interrelación. En etapas iniciales un criterio básico a seguir sería el de la presentación de aprendizajes nuevos en la lengua principal de enseñanza y su aplicación posterior en el resto de las lenguas. Más tarde, las características estructurales y sociales de cada lengua marcarían la selección de los contenidos a tratar en cada una.

### **INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA EN VARIAS LENGUAS: RESPUESTA A DOS CUESTIONES BÁSICAS:**

Una vez definido el modelo de educación plurilingüe en que nos basamos y afirmados los principios base en que se sustenta, pasaremos a la aplicación de estos principios al tema que nos ocupa: la Introducción de la lecto-escritura en Educación Infantil e intentaremos contestar desde nuestra perspectiva a dos preguntas básicas habituales a la hora de plantearse la introducción del escrito en varias lenguas. A saber: *¿Es adecuado enfrentar al alumnado a varios códigos a la vez?* Y por otro lado: *¿Es adecuado introducir el escrito sin una base oral sólida previa de la lengua?*

Una consideración previa ante ambas preguntas es la identificación de la concepción subyacente de la lengua escrita. En ambos casos parece contemplarse el escrito como transcripción del habla, tomando por lo tanto las habilidades de desciframiento del código como centro del aprendizaje lectoescritor. Sin embargo, desde un punto de vista comunicativo, la lengua escrita es un medio de comunicación con características propias no subordinado a la lengua oral, como prueban, por ejemplo, las personas con deficiencias auditivas que aprenden el lenguaje a través del escrito. Las habilidades de desciframiento son una parte importante del aprendizaje pero forman parte de un conjunto complejo de estrategias que deben considerarse en su totalidad.

### **¿ES ADECUADO ENFRENTAR AL ALUMNADO A VARIOS CÓDIGOS A LA VEZ?**

Desde un punto de vista comunicativo de la enseñanza de las lenguas parece evidente que, desde el momento en que vivimos en varias lenguas, la experiencia de la comunicación escrita en ellas resulta lógica y necesaria.

En la vida real conviven varias lenguas con sus respectivos códigos; no sólo las lenguas oficiales de las comunidades bilingües sino también el inglés, cada vez más presente en la publicidad, los medios de comunicación, el cine, etc. Por lo tanto, resulta ingenuo pretender que la escuela tenga la capacidad de decidir cuándo y cómo presentar los diversos códigos a los niños. Esto era quizás posible hace cincuenta años cuando la comunicación escrita era más restringida y la alfabetización un cierto privilegio, pero hoy en día los niños entran en contacto con esa realidad escrita bilingüe o multilingüe desde su nacimiento y desarrollan ante ella sus propios esquemas de conocimiento que traen con ellos a la escuela. Resulta inevitable reconocer el proceso investigador infantil y darle respuesta desde el entorno escolar.

Nuestra experiencia en este campo es un perfecto ejemplo de esta argumentación. De hecho, la introducción del escrito en Educación Infantil en nuestro proyecto, llegó, no tanto desde las reflexiones teóricas por parte de los coordinadores del proyecto, sino desde la exigencia de los propios niños, que querían saber y pedían respuestas. Los niños, en pleno proceso de descubrimiento del mundo escrito, pedían la aplicación de ese descubrimiento a la nueva lengua, querían saber cómo se escribe esto y lo otro, leían títulos de cuentos, nombres de personas, marcas de ropa y comparaban... Nos encontramos con la necesidad de reconocer este hecho y responder a él.

Por otro lado, si recordamos el principio de interdependencia lingüística citado, que considera el proceso de alfabetización como parte de la competencia común subyacente transferible entre las distintas lenguas, la interrelación de varios códigos debe ser considerado un proceso enriquecedor para las capacidades lingüísticas en general. A partir de esas experiencias escritas variadas se desarrollan procesos de observación, comparación y análisis básicos para el desarrollo general del lenguaje.

Por añadidura, habría que preguntarse también si de verdad resulta más fácil enseñar un sólo código durante varios años trabajando las correspondencias grafo-fonéticas en términos de correspondencia absoluta, para luego introducir un nuevo código y obligar al alumno a deshacer esquemas ya automatizados. Las investigaciones sobre el bilingüismo han demostrado una mayor capacidad metalingüística de los niños en contacto con varias lenguas que resulta, entre otros, en el reconocimiento temprano de la arbitrariedad del signo lingüístico. Parece que ese reconocimiento debería funcionar igual ante la correspondencia palabra/objeto que ante la correspondencia grafema/sonido. Una vez más nuestra experiencia viene a corroborar este planteamiento. Los niños aceptan con total naturalidad la existencia de variantes; saben que el inglés o el castellano son distintos y muestran gran interés en aplicar sus incipientes conocimientos en la lengua primera a la observación, análisis y comparación de los códigos de las otras lenguas. *“Ahí no pone [m<sup>^</sup> ndej], pone [mondaj] “ “Bueno, es que en inglés se escribe un poco distinto, ¿sabes? “ ¡Ah!, vale”*

En todo caso, la opción metodológica elegida por el centro escolar para el aprendizaje de la lectoescritura es un factor importante en esta cuestión, pues los razonamientos hechos podrían no ser aplicables a perspectivas de tipo sintético.

### **Proceso básico de enseñanza-aprendizaje**

Aún cuando la presencia de la comunicación escrita sea común a todas las lenguas cabe también preguntarse en qué lengua hacer el proceso básico de enseñanza-aprendizaje del escrito. La decisión depende en gran medida del peso específico de cada lengua en el currículum. En casos como el nuestro, con presencia puntual de la segunda lengua y muy

restringida de la tercera (media hora diaria), el proceso básico es llevado a cabo en la primera lengua escolar, la lengua de vida en el aula en la que se dan más oportunidades para la comunicación escrita y tiempo para la reflexión sobre ella y la sistematización de los aprendizajes. En las otras lenguas nos limitamos a ofrecer oportunidades para la aplicación de los aprendizajes hechos en los mismos contextos (organización del aula por ejemplo) o en otros también compartidos por las distintas lenguas pero con nuevos contenidos (nuevos cuentos, nuevas canciones, etc.).

En casos de propuestas bilingües más equilibradas, otro factor a tener en cuenta son las características de los distintos códigos. El desarrollo de un proceso de inducción de tipo constructivista parece más fácil a partir de una lengua de correspondencia fonético-alfabética casi directa como el euskara que desde el inglés por ejemplo.

### **¿ES ADECUADO INTRODUCIR EL ESCRITO SIN UNA BASE ORAL SÓLIDA PREVIA DE LA LENGUA?**

Por un lado, hay que remarcar una vez más que el escrito es mucho más que una transcripción del oral. Leer y escribir supone un proceso complejo comprensión/producción de textos siempre dentro de una función social. Las habilidades de codificación y decodificación son importantes, evidentemente, pero el escrito supone un proceso activo de construcción de significado por parte del lector/escritor en el que están también implicadas una serie de estrategias de tipo cognitivo que poco tienen que ver con el desciframiento. Estrategias de comprensión lectora como la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, inferencias y anticipaciones, la síntesis y la valoración crítica; y estrategias de producción escrita como la planificación, contextualización y estructuración del contenido, o la revisión y corrección de lo escrito, son contenidos de enseñanza de la lengua escrita que pueden trabajarse desde cualquier lengua (y con frecuencia de modo oral) y no dependen del reconocimiento de elementos lingüísticos concretos.

Por otro lado habría que preguntarse qué llamamos una “base oral sólida”. ¿Cuándo decidimos que la base adquirida es suficiente? Una lengua se construye a partir de contextos limitados que comparten los interlocutores. En palabras de J. M. Artigal (1990:129): *“En los primeros usos de una lengua extranjera este territorio compartido no es en un primer lugar básicamente lingüístico; es decir, no está constituido en última instancia por aquello que los participantes dicen, sino más bien por aquello que hacen y por la manera (cooperativa) de organizar este “hacer”*. Como en el oral, también en el escrito la construcción de contextos significativos para el niño nos permite acceder al uso de una lengua que todavía no conocemos. De igual modo que hablamos inglés desde el primer momento gracias a este “territorio compartido” que la maestra construye y estructura para hacer posible la comunicación, podemos leer y escribir en la nueva lengua en los mismos términos. El poco inglés que conocemos es “una base oral suficiente” que nos permite acceder al inglés escrito en contextos perfectamente reconocibles: los cuentos, las canciones, los personajes sobre los que trabajamos, o las situaciones sociales de la vida diaria del aula. También los propios elementos organizadores del escrito: topográficos (situación en la página, huecos, columnas, alineación, fragmentación del texto, etc.) y tipográficos (tipos de letra, subrayados, títulos, subtítulos, encuadres, etc. ) aportan información muy valiosa para la construcción del significado.

Finalmente resulta también dudosa la subordinación del escrito al oral en términos de conocimiento de la lengua. El escrito y el oral son dos manifestaciones de la lengua que

interrelacionan en el proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico. Y de hecho, el escrito por su carácter no espontáneo y permanente ofrece valiosas oportunidades de reflexión sobre el propio sistema. La comunicación oral, espontánea y altamente contextualizada permite resolver los problemas propiamente lingüísticos con estrategias de tipo pragmático. En el escrito, por el contrario, la corrección y explicitación del mensaje son mucho más importantes para la comunicación y su carácter permanente hace también posible el desarrollo de procesos de reflexión y observación colectivas, más difíciles de gestionar en el oral.

## **CONTEXTOS Y CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LAS DISTINTAS LENGUAS DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Como ejemplo del trabajo en la lengua escrita desde la perspectiva descrita, veremos en este apartado la selección de usos escritos que nuestro proyecto propone para las distintas lenguas. En el caso del euskara las propuestas de trabajo abarcan todas las diversas funciones de la comunicación escrita en edades tempranas. En el caso del inglés, se proponen aplicaciones de algunos de los usos trabajados, restringidos a los contextos seleccionados para el curriculum de esta lengua. Finalmente, en el caso del castellano, la columna de usos propuesta consta de las actividades en que la información viene de -o va hacia- el entorno familiar o el entorno exterior a la escuela en general y en las que, por lo tanto, es previsible que parte de los textos lleguen al aula en castellano.

### **USOS DE LA LENGUA ESCRITA EN EDUCACION INFANTIL**

<b>CONTEXTOS</b>	<b>EUSKARA</b>	<b>INGLES</b>	<b>CASTELLANO</b>
<b>VIDA DIARIA EN EL AULA</b> <b>Organización</b>	* Asistencia. * Responsabilidades. * Propiedades. * Grupos de trabajo. * Denominación de objetos y espacios. * Normas * Planes de trabajo.	+ + + + + +	
<b>Información diaria</b>	* Menú escolar * La fecha * El tiempo	+ +	
<b>Comunicación interpersonal</b>	* Cumpleaños y felicitaciones * Cartas y postales a otras escuelas * Invitaciones a fiestas y presentaciones. * Cartas a y de los padres.	+  + (A la tutora)	+  +

<b>LITERATURA</b> <b>El cuento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La biblioteca/mediateca de aula/escuela.</li> <li>* Títulos</li> <li>* Personajes</li> <li>* Lectura de cuentos por la maestra</li> <li>* Lectura de cuentos por alumnado.</li> <li>* Reconstrucción del cuento: ilustraciones y diálogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> <li>+</li> <li>+</li> <li>+</li> <li>+</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> <li>+</li> </ul>
<b>Canciones y poemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Títulos.</li> <li>* Album recopilatorio.</li> <li>* Ilustración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> <li>+</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> </ul>
<b>JUEGO SIMBÓLICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La compra: Rótulos, listas, productos, etc.</li> <li>* Viajes: billetes, rótulos, mapas, etc.</li> <li>* Acontecimientos: Pósters, programas, entradas, boletos...</li> <li>* El médico: Recetas médicas.</li> <li>* ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> <li>+</li> <li>+</li> </ul>	
<b>DESARROLLO DE CENTROS DE INTERÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Búsqueda de información en enciclopedias, etc.</li> <li>* Dossiers de información</li> <li>* Información por los medios de comunicación</li> <li>* Investigación y experimentación</li> <li>* Seguir instrucciones de recetas, juegos, manualidades, fichas...</li> <li>* ...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>+</li> <li>+</li> </ul>

## CONTENIDOS TRABAJADOS EN LA TERCERA LENGUA

En Educación Infantil, como hemos dicho antes, y en contextos como el nuestro, proponemos que el aprendizaje básico de la lectura y escritura se haga en la lengua principal escolar. En ese sentido, el trabajo sistemático sobre los procedimientos de codificación y decodificación se hace en la primera lengua. En inglés se refuerzan contextos compartidos, como el uso de los nombres de los alumnos en la organización del aula, y además se dan oportunidades de observación y comparación del código propio aunque este no se trabajará de manera sistemática hasta la Educación Primaria. Se hace hincapié en las estrategias cognitivas de comprensión y producción de textos tanto en la lectura como en la escritura, negociando el texto con los niños y dejándoles experimentar en la producción o, con frecuencia, tomando la maestra el papel vicario a la hora de “leer” o “escribir” el texto final. El tipo de texto principal utilizado es el cuento que es el elemento básico de nuestra metodología. El procedimiento de trabajo básico es la reconstrucción del cuento en forma escrita mediante diversos soportes: librillos del cuento, uno para leer e ilustrar, otro para escribir en función de las ilustraciones dadas, situaciones concretas del cuento en forma de cómic para completar los diálogos, página inicial del cuento para ilustrar y escribir el título, etc. En la escritura planificaremos el texto negociando colectivamente el contenido, y después lo escribirá la maestra o cada uno de los



niños. En la lectura haremos hipótesis partiendo del contexto y las ilustraciones para anticipar lo comunicado por el texto.

La biblioteca de aula nos permite un tratamiento más abierto de las estrategias de comprensión lectora. La maestra lee al grupo libros relacionados con los temas tratados, en continua interacción con los alumnos para construir el significado del texto. Los niños tienen también acceso libre a la observación y lectura de los libros.

En cuanto a la expresión escrita, se utilizan principalmente las situaciones de comunicación interpersonal; felicitaciones, notas a la tutora, invitaciones, etc. para extender la producción a contextos más abiertos.

## **BIBLIOGRAFIA**

\*ARTIGAL, J. M. (1998): *Ready for a Story! English Foreign language for Kindergarten Children* Barcelona, Josep Maria Artigal Editor.

\*ARTIGAL, J. M. (1990): “Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años” En Comunicación, Lenguaje y Educación, (nº 8, pp.127-144)

\*CUMMINS, J.(1979): “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües” en Infancia y aprendizaje, (1983, 21, 37-61)

\*CUMMINS, J. (1993): “Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe”. En I Jornadas de Educación Plurilingüe, (pp. 139-157.) Bilbao: Fundación Gaztelueta.

\*DIEGO, J.; PESO, M. T. (1992): “La lengua escrita en el parvulario. Cómo trabajarla a partir de sus usos sociales.” En Aula de innovación educativa (Nº 2, pp. 21).Barcelona: Graó editorial.

\*FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. (comp.) (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Méjico: Siglo XXI editores.

\*GARAGORRI, X.; ELORZA, I.; LINDSAY, D. (1997): “ELEANITZ eleaniztasuneko proiektua, Ingelesa 4 urtetik aurrera irakastea.” En Jakingarriak (nº 36, pp.30-39) Eskoriatza: Eskoriatzako Irakasle Eskola

\*GARAGORRI, X. (en proceso de publicación): “Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola.” En IV Jornadas de Educación Plurilingüe. Bilbao: Fundación Gaztelueta

\*MARUNY, L. y otros (1997): *Escribir y leer (tomos I, II, III) Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. MEC/Edelvives.

\*OHIARTZABAL, L. (2000): “ Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura”. En: *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

\*RUIZ BIKANDI, U. (1997): “Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro”. En Textos, (nº 13, pp.9-24)

\*SAENZ, M. y otros (2000): *Urtxintxa Proiektua. Haur Hezkuntza*. Donostia: Elkarlanean/Ikastolen Elkartea.

\*SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó/ICE

\*TEBEROSKY, A.(1991): *Aprendiendo a escribir*. Cuadernos de Educación nº8. Barcelona: ICE/HORSORI.

\*VARIOS (1991): “Proyecto de Plurilingüísimo. Introducción de una tercera lengua desde la educación infantil (4 años).” Documento no publicado. Ikastolen Elkartea (Federación de Ikastolas)

AMEI

<http://www.waece.com>

[info@waece.com](mailto:info@waece.com)