International Baccalaureate
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Documento de posición

Pensamiento, palabra y obra: la función de la cognición, el lenguaje y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje en los Colegios del Mundo del IB

Michael Allan

© Organización del Bachillerato Internacional, 2011

Introducción

Este documento forma parte de una serie de textos redactados por un grupo de profesionales del IB a petición de dicha organización. En cada documento se trata un tema relacionado con la filosofía del IB o sus prácticas educativas.

Otros documentos de esta serie

WALKER, G. *Oriente es oriente y Occidente es occidente*. Octubre de 2010.

HARE, J. *La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB.* Julio de 2010.

MARSHMAN, R. *La simultaneidad del aprendizaje en el Programa del Diploma y el Programa de los Años Intermedios del IB.* Julio de 2010.

Versión en español del documento publicado con el título *Thought, word and deed: The roles of cognition, language and culture in teaching and learning in IB World Schools.*

Resumen

Este documento examina tres temas: la cultura, el lenguaje y la cognición, que tienen una importancia crucial en la enseñanza y el aprendizaje en los colegios con diversidad lingüística y cultural. Además, explora la síntesis de estos tres elementos. La tesis central de este documento, de hecho, es que no solo existe una conexión entre estos tres conceptos, sino que tanto el lenguaje como los procesos cognitivos son construcciones culturales, cuya naturaleza varía de una cultura a otra. Este hecho tiene profundas implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en los Colegios del Mundo del IB.

Los datos que se manejan provienen de los campos de la psicología cognitiva, discursiva e intercultural, así como de la teoría neurolingüística y sociocultural. La cultura se considera una práctica discursiva, en la que el significado debe entenderse tanto en un contexto cultural como individual (teniendo en cuenta que los individuos usan el lenguaje para construir sus propias explicaciones de la realidad). Es nuestra cultura la que determina nuestro lenguaje, que a su vez refleja cómo catalogamos nuestros pensamientos sobre el mundo y nuestras experiencias en él.

No se considera que el lenguaje y el pensamiento estén unidos por una relación causativa, sino que son manifestaciones interdependientes de la cultura. Es más, tiene sentido proponer que hay poca diferencia entre la naturaleza de ambos en lo que a procesos cognitivos se refiere. Tras explorar el vínculo cultural entre el lenguaje y los procesos cognitivos, se afirma que, al igual que la naturaleza de las funciones cognitivas más elevadas varía de una cultura a otra, la educación continua en un contexto cultural distinto causará disonancia e inhibirá el aprendizaje.

El texto identifica tres áreas en las que la disonancia cultural entre los docentes y los alumnos que provienen de contextos lingüísticos y culturales distintos es especialmente problemática:

- Los efectos del lenguaje y la cultura en el plano cognitivo
- Las dificultades causadas por el uso en el aula de patrones discursivos distintos a aquellos a los que están habituados los alumnos
- El efecto del predominio de la lengua objeto de estudio en el colegio sobre el desarrollo de la identidad lingüística y cultural de los alumnos

Introducción

Al margen de las perspectivas culturales que puedan existir en cuanto a lo que es o debería ser la educación, en su núcleo se encuentra la comunicación. Sin embargo, la comunicación no es neutral. La manera de comunicar la información transmite también un cierto modo de ver y conocer las cosas, además de determinar el contexto en el que se evalúa dicha información. Transmite implícitamente unos valores que van unidos a la información y son una manifestación de la estructura de la sociedad (Allan, 2004).

De este modo, la comunicación, o el uso del lenguaje en su sentido más amplio, está conectada a la cultura porque, además de desarrollarse en contextos culturales específicos, encarna la propia cultura. La conexión entre el lenguaje y la cognición es fundamental también para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es particularmente cierto en las aulas de los colegios internacionales, donde tanto alumnos como docentes pueden tener orígenes lingüísticos distintos.

Este documento examina, por lo tanto, estos tres temas: cultura, lenguaje y cognición, y explora la tesis central de que, además de estar conectados, tanto el lenguaje como los procesos cognitivos son construcciones culturales, cuya naturaleza varía de una cultura a otra.

El lenguaje como herramienta cultural

El concepto del lenguaje como herramienta cultural ya había sido propuesto a principios del siglo XX por Vygotsky, quien concluyó que los procesos cognitivos (lenguaje, pensamiento y razonamiento) se desarrollan a través de la interacción social (Vygotsky, 1978). Para Vygotsky, el lenguaje es una herramienta cultural (se desarrolla en contextos específicos y para tareas específicas de cada cultura), que es crucial para el desarrollo del discurso interno como una manera importante de organizar la percepción, la comprensión y la acción voluntaria. El desarrollo psicológico va de lo sociocultural a lo individual y mental. El desarrollo mental, según Vygotsky, se transforma con el uso o la mediación de signos y herramientas culturales (sobre todo el lenguaje) que se aprenden a través de la interacción social (descrita como "un proceso interpersonal") durante el aprendizaje cultural (Vygotsky, 1998: 57). El lenguaje se convierte así en el vínculo clave entre el plano del funcionamiento social y el psicológico, y es fundamental para el desarrollo cognitivo, que va desde el discurso social hasta el pensamiento, a través del discurso privado. Edwards explica así este proceso:

> Los contenidos y las operaciones mentales son individuales y sociales al mismo tiempo y se desarrollan a través de la vida cultural y para su participación en la misma. [Traducción propia]
>
> Edwards (1997: 44)

La cultura también contribuye a formar la mente, y añade que:

> [Las maneras] en que se coordinan las interacciones sociales se convierten en los medios gracias a los cuales el niño desarrolla su capacidad para comprender. [Traducción propia]
>
> Edwards (1997: 43)

Los teóricos de la antropología social y de la sociolingüística no aceptaron este concepto hasta la llegada del postestructuralismo. Mientras que los estructuralistas postulaban que tanto la cultura como el lenguaje contenían estructuras profundamente arraigadas que determinan la manera de actuar y hablar de los sujetos, en la teoría postestructuralista las "estructuras profundamente arraigadas" de la cultura y el lenguaje solo existen en la medida en que la gente actúa o las usa en sus actividades y su comportamiento. Dicho de otro modo, las estructuras de significación no usan a la gente, sino que la gente usa estas estructuras para descifrar el mundo y su lugar en él.

> Decir que dos personas pertenecen a la misma cultura es decir que interpretan el mundo más o menos de la misma manera y pueden expresarse y expresar sus pensamientos y sus sentimientos sobre el mundo de tal manera que se entienden recíprocamente. Por lo tanto, la cultura depende de que sus participantes interpreten los significados de lo que ocurre a su alrededor y "entiendan" el mundo de una manera muy similar. [Traducción propia]
>
> Hall (1997: 2)

Por otro lado, se hace hincapié en que las estructuras de significación frecuentemente usadas constituyen la cultura de esa sociedad, y es precisamente esta naturaleza doble de los sistemas de significación lo que el concepto postestructuralista del lenguaje trata de comprender examinando su función de yuxtaponer la realidad y las construcciones internas de la realidad (Allan, 2007).

Edwards une así esta idea postmodernista a la perspectiva de Vygotsky:

> […] mediante el aprendizaje en competencia cultural, lo social se vuelve mental, y el lenguaje es la vía principal de "mediación" cultural a través de la cual se organizan las interacciones sociales y, por lo tanto, la vida mental. [Traducción propia]
>
> Edwards (1997: 44)

Según este punto de vista, la cultura es una práctica discursiva, en la que el significado debe entenderse tanto en contextos culturales como individuales (teniendo en cuenta que los individuos usan el lenguaje para construir sus propias explicaciones de la realidad). Este concepto viene de Wittgenstein, para quien el significado no solo se **encuentra** en el mundo: la gente confiere significado a lo que encuentra por medio del lenguaje. Y el lenguaje, que es parte de una cultura, se basa en reglas que son el producto de un profundo acuerdo cultural que forma el contexto en el que las frases tienen sentido (Wittgenstein, 1953).

El lenguaje, por lo tanto, representa los valores ocultos en las culturas de las sociedades, así como la manera en que esos valores se transmiten y se hacen manifiestos y significativos en los discursos de los grupos o individuos a medida que interpretan el mundo. Dicho de otro modo: el lenguaje es una representación de la cultura, así como un medio de comunicación propio de una cultura específica.

Quizá sea más instructivo ver el lenguaje y el pensamiento como manifestaciones interdependientes de una cultura, en lugar de asumir que tienen una relación causativa. Es más, tiene sentido proponer que hay poca diferencia entre la naturaleza de ambos en lo que a procesos cognitivos se refiere. Este vínculo cultural entre el lenguaje y los procesos cognitivos se examina más detalladamente en la siguiente sección.

Patrones culturales y cognitivos

Pocos estudios sobre la inteligencia humana han examinado explícitamente los valores y las creencias de una cultura como variables interdependientes con la cognición. Se asumía que procesos "básicos" tales como la categorización, el aprendizaje, la inferencia inductiva y deductiva y el razonamiento causal eran iguales para todos los grupos humanos. Esta universalidad de los procesos cognitivos fue adoptada por las principales corrientes psicológicas del siglo XX, en las que ha predominado, desde los primeros estudios de Piaget sobre psicología cognitiva, pasando por los teóricos del aprendizaje de mediados de siglo, hasta la ciencia cognitiva moderna (cuya epistemología es occidental prácticamente sin excepción).

Aunque la gama de potenciales cognitivos esté limitada por la programación biológica, los potenciales que se desarrollan y encuentran expresión dependen en gran medida de las experiencias culturales. Es decir, la vida mental de los individuos es inseparable de la cultura que le confiere dirección y significado (Thanasoulas, 2003). Se ha demostrado en varias disciplinas que la cognición humana está ligada a contextos específicos, lo cual, unido a la evidente y poderosa influencia que ejerce la cultura sobre el desarrollo cognitivo, proporciona la base empírica para afirmar que la inteligencia es un constructo dependiente de la cultura.

Howard Gardner lo expresa así:

> Una inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos **en uno o más ambientes culturales**.
>
> Gardner (2001: p. 5)

La inteligencia se ha definido también como:

> […] una serie de habilidades con múltiples facetas que pueden aumentarse dependiendo de los contextos sociales y culturales en los que se alimenta, se materializa y, en última instancia, se evalúa. [Traducción propia]
>
> Armour-Thomas y Gopaul-McNicol (1998: 129)

En el campo de la psicología cognitiva, importantes autores como Jacqueline Goodnow, Jerome Bruner y Howard Gardner refuerzan y desarrollan este concepto de la interdependencia entre la cultura y la cognición. Según Goodnow, los problemas o las tareas cognitivos no existen en un vacío, ni están conectados a un marco o a una serie de principios abstractos, sino que, por el

contrario, están unidos a la definición por parte de una cultura específica del problema que debe resolverse y de los modos de solución "adecuados" (Goodnow, 1976). Asimismo, afirma (Goodnow, 1990) que los valores culturales contienen entendimientos tácitos de lo que constituye un objetivo adecuado, y plantea que los individuos aprenden "valores cognitivos". En resumen, la cultura define no solo lo que sus miembros deben pensar o aprender, sino también lo que deben ignorar o considerar irrelevante (aspectos que la autora denomina "incompetencia o ignorancia aceptable").

Existe un gran número de investigaciones en psicología intercultural que describen y catalogan las diferencias entre culturas que se manifiestan en sus procesos de pensamiento cognitivo. Richard Nisbett y sus colegas han realizado una serie de pruebas y experimentos para comparar la manera de comprender de sujetos de Norteamérica y Asia Oriental (Peng y Nisbett, 1999; Nisbett *et al.,* 2001; Nisbett y Noranzayan, 2002). Su conclusión es que la cultura afecta a los procesos cognitivos de dos maneras básicas:

- Indirectamente, al centrar la atención en distintas partes del entorno
- Directamente, haciendo que ciertos patrones de comunicación social sean más aceptables que otros

Su investigación también apoya la idea de que los procesos cognitivos generados por una situación dada generalmente no son universales, sino que dependen del contexto y de la manera metafísica particular de explicar el mundo que distingue a un grupo humano de otro (Nisbett *et al.,* 2001). Los autores han concluido lo siguiente:

- El punto de vista ontológico “occidental” es que, en general, las cosas existen en sí mismas y pueden separarse de sus contextos y definirse en función de sus atributos.
- La perspectiva “oriental” es que las cosas están contextualizadas y relacionadas entre sí, y que en todo evento entran en juego varios factores interdependientes.

Esta distinción se refleja en los estudios interculturales pioneros de Triandis, que puso de relieve el distinto grado de importancia que cada cultura atribuye al contexto en lo que se refiere a comprensión y aprendizaje (Triandis, 1994 y 1995). Triandis calificó ciertas culturas de “bajo contexto” (en las que el pensamiento y la comunicación suelen ser lógicos, lineales y específicos de la comunicación), que generalmente pertenecen a las sociedades anglófonas y de Europa del Norte. En ellas, se otorga valor a la habilidad para extraer información de los textos, y el aprendizaje se da en una situación no contextualizada para que pueda aplicarse a otras situaciones. Esta estructura dual del pensamiento occidental, derivada de la lógica aristotélica en que se basa su razonamiento, se refleja en la estructura lineal de las lenguas europeas.

En culturas de “alto contexto”, entre las que se encuentran las sociedades orientales, latinoamericanas y mediterráneas, la comunicación y el pensamiento tienden a ser más relacionales y asociativos, el significado holístico del texto es más importante que las partes que lo componen, y el contexto del aprendizaje es más importante que su contenido. En contraste con el modelo occidental, la construcción de las frases orientales es más asociativa y menos susceptible de ser sometida al análisis lógico aristotélico.

Estudios posteriores ahondaron en estas diferencias (Hofstede, 1994):

- Las culturas individualistas tienden a concentrarse en el punto en cuestión. Esto se refleja en el estilo de aprendizaje, que está basado en estímulos y se centra en las partes. Los sujetos pueden extraer información contenida en un texto y encontrar fácilmente relaciones lineales.
- En las culturas colectivistas, los sujetos son más relacionales y se esfuerzan por encontrar una pertinencia especial o personal en el contexto. Su atención es más global y les resulta más difícil encontrar relaciones lineales directas, pero encuentran significado en el texto y pueden mostrar una expresión emocional sostenida.

Estudios sobre los logros de alumnos de culturas colectivistas en colegios de EE. UU., Australia y Alemania han hallado que el aprendizaje de conceptos abstractos, sin ninguna relación contextual, les resulta particularmente difícil (Kâgitiçibasi, 1990).

En resumen, existen pruebas sólidas procedentes de varias disciplinas de que los patrones de pensamiento varían de una cultura a otra y que esto se refleja en los distintos sistemas lingüísticos que se desarrollan en cada una. La siguiente sección examina esta conclusión a la luz de recientes investigaciones en el ámbito sociolingüístico y neurolingüístico.

Lenguaje y cognición en contextos culturales

En lo que se conoce como teoría sociocultural, Vygotsky y Bruner muestran cómo el lenguaje proporciona el vínculo fundamental entre la cultura y el desarrollo cognitivo. Los procesos cognitivos son individuales y sociales al mismo tiempo, y se desarrollan a través de la vida cultural y para su participación en la misma (Vygotsky, 1978). En contraste con las ideas de Piaget o de Skinner sobre el desarrollo, Vygotsky concluyó que es la interacción social con un adulto o con un coetáneo más avanzado lo que permite al niño progresar a niveles más altos de desarrollo cognitivo a través de la "zona de desarrollo próximo". Bruner partió de esta noción de interacción social para llegar a la técnica pedagógica específica del "andamiaje" de la zona de desarrollo próximo (Bruner, 1996). El aprendizaje nuevo es colaborativo y accesible a través del uso contextual de conocimientos y patrones cognitivos previos. El desarrollo cognitivo depende de la intervención activa de otros expertos y, por lo tanto, la comunicación interpersonal es necesaria para el desarrollo. La naturaleza de todo el proceso, desde el contexto hasta la comunicación, está determinada culturalmente.

Existen dos aspectos importantes en el concepto de Vygotsky de las interacciones sociales (Adamson y Chance, 1998):

- Primero, es fundamentalmente cultural. Las personas a cargo del cuidado de los niños (incluidos los profesores) interpretan automáticamente las expresiones y las acciones incipientes de estos según el sistema de significación de su propia cultura.

- Segundo, denota un patrón de desarrollo en virtud del cual una fase de apoyo adulto precede a una fase de logro independiente del niño. Tras muchas experiencias de expresión con apoyo, el niño domina cada vez más una acción dotada de significado cultural.

En los últimos años, han surgido pruebas de que este proceso de desarrollo en el plano cognitivo se da también en el campo lingüístico, como revela la investigación sobre los primeros estadios del lenguaje y el desarrollo del cerebro en estudios sobre el proceso de aprendizaje de los niños pequeños. De tales investigaciones, que demuestran que la exposición temprana al lenguaje altera el cerebro, Kuhl concluye que el desarrollo lingüístico, social y cognitivo sigue la misma vía (Kuhl, 1992).

Los hallazgos de Engstrand y sus colegas respaldan esta teoría. Durante los primeros años de vida, el cerebro del niño forma constante y rápidamente conexiones o sinapsis. Un recién nacido tiene relativamente pocas, pero cuando llega a los tres años de edad, se estima que el cerebro del niño tiene el doble de conexiones que el cerebro de un adulto. Es más, sus sinapsis generan el triple de actividad cerebral. Para producir patrones coherentes de pensamiento a partir de esta actividad caótica, una vez que se forman todas las conexiones el cerebro empieza a descartar o "purgar" las conexiones que sobran. Este proceso de purga continúa hasta el final de la pubertad, y el cerebro comienza a "filtrar y desechar" la información que no considera pertinente. Al igual que se descartan los sonidos que no resultan pertinentes, tampoco se desarrollan las estructuras lingüísticas y los patrones cognitivos que no se consideran importantes en la sociedad en la que se forma el niño (Engstrand *et al.,* 2000). Este hecho se hace eco de la teoría del desarrollo sociocultural expuesta anteriormente.

Se han obtenido pruebas más tangibles gracias al descubrimiento reciente de que con imágenes por resonancia magnética (IRM) se puede hacer un seguimiento de las funciones del cerebro

humano. En un estudio de sujetos bilingües, Kim y Hirsch usaron IRM para estudiar dos áreas lingüísticas del cerebro:

- La de Broca, que, se cree, controla el habla
- La de Wernicke, que, se cree, procesa el significado del lenguaje

Kim y Hirsch descubrieron que tanto los sujetos que son bilingües desde niños como los que se convierten en bilingües más tarde usaban la misma parte del área de Wernicke para extraer significado de su lengua materna y de la segunda lengua. No obstante, aunque los que eran bilingües desde niños usaban la misma parte del área de Broca para las dos lenguas, los bilingües tardíos usaban un área distinta para la segunda lengua (Kim *et al.,* 1997). En un estudio realizado en el Instituto de Neurología del University College de Londres, los escáneres revelaron que la densidad de la materia gris en la zona de Geschwind (una tercera región del cerebro que también es indispensable para el lenguaje) era mayor en los sujetos bilingües que en los que no hablaban un segundo idioma, y que el efecto se notaba sobre todo en los que eran bilingües desde niños (Mechelli *et al.,* 2004). Estos descubrimientos suponen un paso más en la demostración de que el estímulo de aprender idiomas cambia la estructura del cerebro.

Evidentemente, tales hallazgos tienen implicaciones importantes relacionadas con la cultura, el lenguaje y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Los sujetos que son bilingües desde niños, al usar las mismas sinapsis o rutas neurológicas, pueden superponer una segunda lengua a la estructura de su lengua materna. Esto les permite desarrollar habilidades metalingüísticas, lo que no solo favorecerá su aprendizaje y manejo de otras lenguas, sino que desarrollarán también una capacidad metacognitiva. Tienen, por lo tanto, ventaja frente a los monolingües a la hora de entender contextos y resolver problemas. Esta premisa está respaldada por multitud de datos sobre el rendimiento académico relativo de alumnos monolingües y bilingües. Cummins ha identificado 250 estudios desde principios de la década de 1960 que muestran ventajas significativas de los alumnos bilingües en una serie de tareas cognitivas y relacionadas con el lenguaje (Cummins, 2001). Quizá el más importante de estos estudios sea el de Collier y Thomas, que demostró que los alumnos de colegios bilingües, después de entre cuatro y siete años de enseñanza en dos lenguas, obtienen mejores resultados que sus coetáneos de colegios monolingües en exámenes estandarizados de todas las asignaturas (Collier y Thomas, 2002).

Naturalmente, estos hallazgos de la neurolingüística, junto con la perspectiva sociocultural, revisten un gran interés para la enseñanza y la educación internacional. Si el lenguaje y la cognición están arraigados en la cultura, es de esperar que la exposición a otras culturas (la fertilización intercultural de ideas) genere capacidades metaculturales o metacognitivas que no son posibles con el aprendizaje monocultural (Allan, 2004). No obstante, los distintos patrones de comunicación, procesos de pensamiento y visión del mundo que aportan los alumnos en las clases multiculturales tienen implicaciones profundas para la pedagogía de los Colegios del Mundo del IB. La importancia de esta interdependencia entre la cognición, el lenguaje y la cultura para la enseñanza y el aprendizaje en el aula se tiene en cuenta en la última sección.

Conclusión: Implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en los Colegios del Mundo del IB

Las diferencias lingüísticas reflejan profundas diferencias culturales en los procesos cognitivos, comunicativos y de aprendizaje. De hecho, se puede decir que, aunque el cerebro humano tenga características biológicamente universales, para su propia operación depende en gran medida de la cultura. Esto tiene repercusiones cruciales para el aprendizaje de los niños con un bagaje cultural y lingüístico distinto y, de hecho, quizá Hofstede se quedase corto al decir que:

> […] enseñar a un estudiante o a un grupo de estudiantes con un perfil cognitivo distinto al que el profesor está acostumbrado es evidentemente problemático. [Traducción propia]
>
> Hofstede (1986: 305)

Una conclusión lógica y tal vez obvia de este documento sería que una educación monocultural y monolingüe no desarrollará las habilidades necesarias para una sociedad global multicultural. El problema principal a la hora de impartir una educación internacional no radica en el currículo y los recursos, sino en:

- Las interacciones o el discurso en el aula
- Las perspectivas, o visiones del mundo, que se presentan como ortodoxas o correctas, y
- La posición dominante de la lengua objeto de estudio

Los recursos para introducir otras perspectivas están ampliamente disponibles. El principal es la diversidad del grupo de alumnos. Es importante situar el nuevo aprendizaje en un contexto cultural que sea familiar para el alumno y también establecer vínculos con conocimientos previos. Así se construye un puente esencial antes de que comience el "andamiaje" del aprendizaje nuevo (Rothstein-Fisch *et al.,* 1999). En este sentido, los docentes del IB tienen que ser etnógrafos, familiarizarse con el bagaje cultural y lingüístico de cada alumno y luego procurar establecer vínculos con esos contextos (Gobierno de Australia del Sur, 2011). Aunque los profesores no pueden aspirar a familiarizarse con todos estos conceptos, pueden animar a los alumnos a transmitir ideas y ejemplos de manera independiente y colaborativa para situarlos en su propia experiencia individual (Allan, 2007). Pero para lograr este objetivo, es necesario democratizar el proceso de la educación internacional mediante la inclusión en el aula de otros contextos y discursos culturales y lingüísticos.

Este proceso empieza con el contexto físico (el aula), donde los materiales que estén expuestos deben ser multiculturales y han de presentarse en tantas lenguas de los alumnos como sea posible. Las aulas deben organizarse para maximizar la interacción de los alumnos y permitir un aprendizaje colaborativo en las lenguas de estos (Allan, 2005b). Es fácil conseguir libros de texto en distintas lenguas a través de Internet, y la capacidad de traducción de los buscadores modernos permite el uso de otros recursos multilingües en el aula. Los docentes del IB también deben ser conscientes de las técnicas de diferenciación que se necesitan para los estilos de aprendizaje culturales y lingüísticos inherentemente distintos de sus alumnos (véanse, entre otros, Hofstede, 1986; Cushner, 1990; Alexander, 2000 y Allan, 2005a). Esto es esencial para sacarle el máximo partido a las ventajas cognitivas del bilingüismo y el multilingüismo descritas anteriormente y para que el aprendizaje no se vea inhibido por el monolingüismo.

Sobre todo, el docente del IB ha de tener en cuenta en todo momento el poder discursivo de la lengua objeto de estudio. Debe compensar esta situación, apelando a la discriminación positiva en ciertos casos, reconociendo y valorando los discursos y las culturas asociados con otras lenguas. Las investigaciones examinadas en este documento han mostrado que enseñar en un Colegio del Mundo del IB no es lo mismo que enseñar en un colegio de cualquier sistema nacional. Los docentes del IB tienen que expandir sus horizontes culturales y modificar sus puntos de vista individuales y nacionales, no solo para mejorar su capacidad profesional, sino también para acceder a una esfera más amplia de pensamiento y conocimientos.

Referencias

ADAMSON, L. B.; CHANCE, S. E. "Coordinating attention to people, objects, and language". En WETHERBY, A. M.; WARREN, S. F.; REICHLE, J. (eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore (Maryland, EE. UU.): Paul H. Brookes, 1998. P. 15-38.

ALEXANDER, R. *Culture and Pedagogy*. Malden (Massachusetts, EE. UU.): Blackwell Publishing, 2000.

ALLAN, M. J. “Process not Product – critical thinking for lifelong learning”. *The Journal of Innovative Teaching*. 2004. Vol. 2. P. 12-15.

ALLAN, M. J. “Cultural differences in teaching and learning”. Artículo presentado en la AARE International Education Research Conference, Parramatta Campus, Sydney (Australia) en noviembre de 2005. 2005a. Disponible en <http://www.aare.edu.au/05pap/all05494.pdf>. [Consulta: 29 marzo 2011]

ALLAN, M. J. “MYP – Where’s the awareness?” *IB World*. Febrero de 2005. 2005b. P. 14-15.

ALLAN, M. J. “Students and their learning – a contextual approach”. En HAYDEN, M.; THOMPSON, J. J.; LEVY, J. (eds.) *A Handbook of Research in International Education*. Londres: Sage Publications, 2007. P. 426-440.

ARMOUR-THOMAS, E.; GOPAUL-MCNICOL, S. *Assessing Intelligence: Applying a Bio-Cultural Model*. Londres: Sage Publications, 1998.

BRUNER, J. P. *The Culture of Education*. Cambridge (Massachusetts, EE. UU.): Harvard University Press, 1996.

COLLIER, V. P.; THOMAS, W. P. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement*. Berkeley (California, EE. UU.): Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California, 2002.

CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CUSHNER, K. “Cross-Cultural Psychology and the Formal Classroom”. En BRISLIN, R. W. (ed.), *Applied Cross-Cultural Psychology*. Newbury Park (California, EE. UU.): Sage Publications, 1990. P. 98-120.

EDWARDS, D. *Discourse and Cognition*. Londres: Sage Publications, 1997.

ENGSTRAND, O.; WILLIAMS, K.; LACERDA, F. “Individual variation in Swedish and American 12- and 18-monthers’ babbling as judged by expert listeners”. *Proceedings of the XIIIth Swedish Phonetics Conference (FONETIK 2000)*. Skövde: 2000. P. 57-60. Disponible en <http://www.ling.su.se/fon/perilus/2000_06.pdf>. [Consulta: 29 marzo 2011]

GARDNER, H. *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2001.

GOODNOW, J. J. “The nature of intelligent behavior: Questions raised by cross-cultural studies”. En RESNICK, L. B. (ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale (Nueva Jersey, EE. UU.): Lawrence Erlbaum, 1976. P. 168-88.

GOODNOW, J. J. “The socialization of cognition: What's involved?” En STIGLER, J. W.; SHWEDER, R. A.; HERDT, Q. G. (eds.) *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 259-286.

GOVERNMENT OF SOUTH AUSTRALIA DEPARTMENT OF EDUCATION AND CHILDRENS’ SERVICES. *Teaching ESL students in mainstream classrooms: Language in learning across the curriculum*. 2011. Disponible en <http://www.unlockingtheworld.com/programs/teaching-esl-students-in-mainstream-classrooms>. [Consulta: 29 marzo 2011]

HALL, S. (ed.) *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices.* Londres: Sage Publications, 1997.

HOFSTEDE, G. “Cultural Differences in Teaching and Learning”. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10. P. 301-320.

HOFSTEDE, G. *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Londres: HarperCollins Business, 1994.

KÂGITIÇIBASI, C. "Family and Home-Based Intervention". En BRISLIN, R. W. (ed.), *Applied Cross-Cultural Psychology.* Newbury Park (California, EE. UU.): Sage Publications, 1990. P. 121-141.

KIM, K. H. S. *et al*. "Distinct cortical areas associated with native and second languages". *Nature*. 1997. Vol. 388. P. 171-174.

KUHL, P. K. *et al*. "Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age". *Science*. 1992. Vol. 255. P. 606-608.

MECHELLI, A. *et al*. "Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain". *Nature*. 2004. Vol. 431. P. 757.

NISBETT, R. E.; PENG, K.; CHOI, I. "Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition". *Psychological Review*. 2001. Vol. 108, número 2. P. 291-310.

NISBETT, R. E.; NORANZAYAN, A. "Culture and Cognition". En MEDLIN, D. L. (ed.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*. Oxford: John Wiley & Sons, Inc., 2002. P. 561-597.

PENG, K.; NISBETT, R. "Culture, dialectics and reasoning about contradiction". *American Psychologist*. 1999. Vol. 54, número 9. P. 741-754.

ROTHSTEIN-FISCH, C.; GREENFIELD, P. M.; TRUMBULL, E. "Bridging Cultures with Classroom Strategies". *Educational Leadership*. Abril de 1999. P. 64-67.

THANASOULAS, D. "Culture, Cognition and Intelligence". *AS/SA*. Universidad de Toronto, 2003. Número 13, artículo 2. Disponible en <http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-No13/Article2en.html>. [Consulta: 29 marzo 2011]

TRIANDIS, H. C. *Culture and Social Behavior*. Nueva York: McGraw-Hill, 1994.

TRIANDIS, H. C. *Individualism and collectivism*. Boulder (Colorado, EE. UU.): Westview Press, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Massachusetts, EE. UU.): Harvard University Press, 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell, 1953.