

Práctica educativa y diversidad lingüística¹

Carina SIQUÉS

Correspondencia:

Carina Siqués Jofré

Universidad de Girona
Departamento de Didácticas
Específicas
Emili Grahit, 77
17071 Girona

Teléfono: 972 418316

E-mail:

e-mail: carina.siques@udg.

Recibido: 15-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Los movimientos migratorios han crecido espectacularmente durante los últimos años y la escuela en nuestro país se ha visto afectada por los cambios demográficos ocurridos durante la última década. Una gran parte del alumnado presente en las aulas de nuestro sistema educativo está escolarizado en programas de cambio de lengua del hogar a la escuela que no cumplen los requisitos de la inmersión lingüística. Dada la gran diversidad de lenguas existentes, el sistema educativo no se puede organizar según los parámetros de la educación bilingüe. Esto no significa que dicho alumnado esté condenado al fracaso escolar: desde la práctica educativa y la modificación de la organización escolar existen soluciones para que todo el alumnado progrese a lo largo de la enseñanza obligatoria.

El artículo analiza las condiciones implicadas en una práctica educativa que facilite el aprendizaje de la lengua de la escuela. Asimismo, sugerimos algunos criterios para la evaluación de este alumnado.

PALABRAS CLAVE: Práctica educativa, Educación bilingüe, Segunda lengua, Inmigración.

Educational practice and linguistic diversity

ABSTRACT

Migratory movements have grown spectacularly for the last few years. The school system in our country has been affected by the demographic changes that have taken place in the last

1. Esta investigación ha sido subvencionada por una beca ARIE del DURSI de la Generalitat de Catalunya nº 2004ARIE00055.

decade. A great number of students at schools in our country is attending programmes of family to school language change, which do not fulfil the requirements of linguistic immersion programmes. Due to the great amount of family languages spoken by the students, the educational system can not be organised according to the parameters of bilingual education. This does not mean that students are doomed to school failure. From educational practice and from the modification of school organisation, solutions can be found so that all students progress along compulsory schooling.

The article analyses the necessary conditions for an educational practice which facilitates the learning of the school language. We also suggest criteria for the assessment of these students.

KEYWORDS: Educational practice, Bilingual education, Second language, Immigration.

1. Introducción

Los movimientos migratorios en el estado español han crecido de manera espectacular en los últimos años. Cataluña, Andalucía, Levante, La Rioja, Madrid y Navarra son desde hace una década el destino de mucha población inmigrante.

La escuela, obviamente, se halla afectada de manera directa por los cambios demográficos ocurridos en la última década. Así pues, en estos momentos encontramos en las aulas de un buen número de sistemas educativos alumnos procedentes de diversas partes del mundo, que hablan lenguas diferentes de la que se utiliza en la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Dicho alumnado está escolarizado, en la mayoría de los casos, en programas de cambio de lengua del hogar a la escuela que no cumplen algunos de los requisitos de la inmersión lingüística: voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe (VILA, 2000; SIQUÉS & VILA, 2005a, 2005b).

Ante la gran diversidad de lenguas existentes, no es posible organizar el sistema educativo según los parámetros clásicos de la educación bilingüe: programas de mantenimiento de la lengua familiar o programas de inmersión lingüística. Ello no significa que el alumnado inmigrante que tiene como lengua familiar una distinta de la lengua de la escuela esté condenado al fracaso escolar. Al contrario, es posible que, desde la práctica educativa y desde la modificación de la organización escolar, existan soluciones para que la infancia y la adolescencia extranjera, al igual que el resto del alumnado, progrese a lo largo de la educación obligatoria.

Este trabajo analiza las condiciones implicadas en una práctica educativa que facilite el aprendizaje de la lengua de la escuela a todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar. Inicialmente, analizamos las condiciones

escolares del alumnado inmigrante y, a continuación, proponemos un conjunto de medidas organizativas y prácticas, directamente extraídas de la práctica educativa de los programas de inmersión lingüística, que pueden ser útiles para abordar el tratamiento escolar de la infancia y la adolescencia extranjera. Finalmente, ofrecemos algunos criterios en el ámbito de la evaluación de este alumnado.

2. Diversidad lingüística en origen y diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela

Bajo el nombre de alumnado extranjero existe una gran diversidad. Existe alumnado que ya ha nacido en el país de acogida y alumnado de incorporación tardía. Asimismo, la procedencia de las familias de este alumnado es diversa y nos encontramos con criaturas procedentes de familias de diferentes niveles educativos. Entre el alumnado que se incorpora tarde a la escuela hay criaturas que han estado escolarizadas en sus países de origen, y criaturas que no han asistido nunca a la escuela o que la han dejado hace ya varios años.

Sin embargo, una gran parte de la infancia y la adolescencia extranjera tiene algo homogéneo y común: su escolarización se realiza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. Ciertamente, ello no es nuevo y, en la tradición de la educación bilingüe, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, conocidos como programas de inmersión lingüística, han garantizado el desarrollo académico, lingüístico y personal del alumnado. Sin embargo, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela en que se escolariza el alumnado inmigrante poco tienen que ver con los programas de inmersión lingüística.

La inmersión lingüística responde a tres criterios organizativos: voluntariedad de las familias, profesorado bilingüe y homogeneidad lingüística del alumnado, en el sentido de que no se mezcle alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela con alumnado de lengua distinta a la de la escuela. Aquí nos interesa resaltar los dos primeros. Tanto uno como otro responden a una manera peculiar de tratamiento de la lengua familiar del alumnado. Así, el primero se refiere al derecho de todas las personas de escolarizarse en su propia lengua, y el segundo a la posibilidad de utilizar la propia lengua, independientemente de la lengua de la escuela, por parte del alumnado. No hay duda de que, dado el número de lenguas existentes², ambas condiciones son inviables en un sistema de educación pública como el que existe en nuestro país.

2. Broader & Mijares (2003) afirman la existencia de más de 80 lenguas entre el alumnado de educación primaria de la Comunidad de Madrid y, en Cataluña, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004) reconoce la existencia de más de 100 lenguas entre el

Pero, independientemente de las condiciones organizativas, el éxito de la inmersión lingüística se relaciona sobre todo con la práctica educativa implicada. Vayamos por partes.

A) El tratamiento de la lengua familiar en los programas de inmersión lingüística

Uno de los éxitos de la educación bilingüe es el tratamiento que se da a la lengua familiar del alumnado, con la existencia de profesorado bilingüe en las aulas para que dicho alumnado pueda utilizar su propia lengua. Es evidente que, en los actuales programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, la presencia de profesorado que conozca todas las lenguas que están presentes en las aulas es del todo inviable. Sin embargo, esto no significa que en los centros educativos, aunque sea de manera simbólica, no puedan estar presentes de alguna u otra manera todas las lenguas familiares del alumnado que acude a la escuela. Asimismo, en la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas existen diversas maneras de reconocimiento de las diferentes lenguas existentes.

El tratamiento de la lengua familiar del alumnado tiene consecuencias positivas respecto a la adquisición de la lengua de la escuela ya que, si de alguna manera ésta está presente, la institución escolar va a tener más sentido para el alumnado. Es por este motivo que, si deseamos un buen aprendizaje de la lengua de la escuela, debemos encontrar maneras de incorporar en las aulas las lenguas familiares del alumnado siempre que esto sea posible. De la misma manera, el profesorado debe mostrar actitudes positivas hacia todas las lenguas presentes en la escuela.

2) El desarrollo de la lengua de la escuela del alumnado de inmersión lingüística

Diferentes evaluaciones realizadas sobre los programas de inmersión lingüística (CUMMINS, 1996, 2001) muestran el desfase que existe entre el alumnado que tiene como lengua propia la lengua de la escuela y el alumnado que tiene como lengua propia una lengua distinta de la lengua escolar. En estos programas, el profesorado sabe que el alumnado no conoce la lengua de la escuela, y sabe que la enseñanza debe estar centrada en el alumnado para que, como afirma Vila (1993), pueda permanentemente negociar los significados implicados en lo que se dice y se hace en las aulas. Los programas de inmersión lingüística parten de la base de que el objetivo principal es que el alumnado aprenda una nueva lengua y que esta lengua se convierta en un instrumento para hacer cosas con ella. Las cosas que se hacen en la escuela son actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, la propuesta

alumnado de la educación obligatoria, de las cuales más de 30 son habladas por un número elevado de alumnas y alumnos.

de la inmersión lingüística consiste en enseñar desde una lengua desconocida, de modo que, en la misma medida que el alumnado aprende, por ejemplo, matemáticas, aprenda también la lengua que vehicula dicho aprendizaje.

Los programas educativos actuales no deben afrontar la diversidad lingüística en origen del alumnado, sino la diversidad de dicho alumnado respecto al conocimiento de la lengua que utiliza la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Debido a la diversidad lingüística existente en muchas de nuestras aulas del sistema educativo, resulta necesario fomentar una práctica educativa que permita desarrollar el conocimiento de la lengua de la escuela a todo el alumnado, independientemente de su competencia lingüística. Creemos que la única manera de poder afrontarlo pasa por modificar la práctica educativa actual, en la que el profesorado es normalmente el que habla y dirige la actividad en las aulas y el alumnado normalmente escucha las directrices de dicho profesorado. Al mismo tiempo, existen en la escuela muy pocas actividades en las que se requiera la participación del alumnado en grupo, es decir, en las que el alumnado deba hacer cosas conjuntamente para resolver un problema. Modificar esta situación requiere, por parte de los docentes, el planteamiento de actividades al alumnado en las que éste sea el protagonista y en las que la diversidad real que existe en nuestras aulas sea la fuente del trabajo cooperativo.

2.1 La negociación de los significados implicados en lo que se dice y lo que se hace en el aula

COLL ET AL. (1992) sostienen que el aprendizaje escolar puede ser interpretado como un proceso de construcción progresivo de sistemas de significados compartidos acerca de las tareas, situaciones o contenidos alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes. Dicha construcción, semejante al proceso mediante el cual dos interlocutores se ponen de acuerdo sobre el significado de sus enunciados en un acto comunicativo, tiene lugar en la actividad escolar. Es decir, cualquier actividad educativa ha de posibilitar la negociación permanente de lo que se hace y se dice. Sólo de esta manera podremos, a través de una nueva lengua, ir construyendo sistemas de significados compartidos en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Las aulas de nuestros sistemas educativos son heterogéneas en relación al conocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado, y el profesorado no puede dirigirse unidireccionalmente al alumnado y pedirle que realice tareas individuales. Si se hace así, una gran parte del alumnado queda fuera de las ayudas necesarias para avanzar en su competencia en la lengua de la escuela.

En las observaciones siguientes mostraremos dos maneras diferentes de afrontar el trabajo en un aula de segundo de primaria con alumnado que tiene dificultades con la lengua de la escuela.

Observación I

La maestra les da a las criaturas el texto siguiente: *En casa de mi tío hay un patio muy grande donde hay muchos árboles que dan fruta en verano*. Deben leer el texto y contestar una serie de preguntas tipo: *¿Dónde está el patio? ¿Cuántos árboles hay? ¿Cómo es el patio?* La mayoría del alumnado responde correctamente a las preguntas por escrito. Por ejemplo, la respuesta escrita a la pregunta *¿Dónde está el patio?* es, en casi todos, los casos: *en casa de mi tío*. Sin embargo, al terminar el ejercicio y preguntar al alumnado por el significado de la palabra *tío* la mayoría no sabe qué contestar.

El alumnado está acostumbrado a responder a las preguntas de un texto de manera mecánica pero las respuestas correctas no indican necesariamente que hayan entendido el texto. Curiosamente, no hay ninguna criatura que pregunte a la maestra por el significado de la palabra *tío*, ya que no necesitan saber el significado para realizar la actividad. El alumnado en este tipo de actividades no puede dotar de sentido ni de significado a la tarea que ha estado realizando.

Veamos la siguiente observación:

Observación II

Antes de empezar la actividad, la maestra explica a todo el grupo que van a tener que realizar una tarea de comprensión lectora. Una alumna que tiene el árabe como lengua familiar pregunta a la maestra. *¿Qué significa comprensión?* La maestra pregunta al resto de la clase si saben de dónde viene la palabra *comprensión*. Algunos alumnos responden: *de comprar*. La maestra sonríe y les dice que no. Otro alumno exclama: *de correr*, y otro, *de corregir*. Finalmente, una alumna dice: *de entender*. En este momento la maestra explica el significado de la palabra *comprensión*, así como su relación con los verbos *comprender* y *entender*.

En esta segunda observación, la maestra ha dado la oportunidad al alumnado de reflexionar y de construir un discurso conjunto sobre el significado de determinadas palabras, dotando de más sentido a la actividad que están realizando.

La comparación entre ambas observaciones nos muestra una cosa importante. En la primera observación, la maestra ha planificado la actividad de manera unidireccional y se limita a decir al alumnado que lea y responda las preguntas del texto. El alumnado no puede intervenir, ya que la situación ha estado diseñada por la maestra para que no haya interacción. Sin embargo, en la segunda observación, las producciones de la maestra se modifican en función de las respuestas del alumnado. La maestra y el alumnado negocian permanentemente los significados implicados en el transcurso de la interacción y ambos pueden utilizar estrategias conversacionales que aseguran la comprensión de la actividad.

2.2 La importancia de la lengua oral

El trabajo de la lengua oral es indispensable con este alumnado. Una gran mayoría de alumnos y alumnas no tiene contacto con la lengua de la escuela en su entorno familiar y social. Por eso, la lengua oral debe ser la base del desarrollo lingüístico de las criaturas en los primeros años de escolarización, ya que ésta les servirá para poder abordar las tareas lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero, la importancia de la lengua oral no se relaciona únicamente con este aspecto, sino con su carácter privilegiado de instrumento de *uso obligatorio* para la negociación de lo que se hace y se dice en las aulas. Independientemente del tipo de tarea (la de la observación I es una tarea relacionada con la lectura y la escritura, mientras que la tarea de la observación II surge a la luz del uso espontáneo de la lengua), el profesorado ha de utilizar la lengua oral para garantizar y asegurarse de que el alumnado no tiene *problemas lingüísticos* relacionados con la tarea.

De esta manera se hace posible el avance del alumnado en las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las habilidades implicadas en los usos conversacionales de la lengua son diferentes de las implicadas en los usos académicos. Las primeras suelen desarrollarse en el ámbito de las relaciones informales, mientras que las segundas se desarrollan fundamentalmente en el ámbito escolar (VILA, 1985, 1995; CUMMINS, 1996). Sin embargo, las segundas sólo se desarrollan desde competencias ya establecidas en las primeras. Por este motivo resulta fundamental que en los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, dado que el alumnado no tiene contacto con la lengua de la escuela en situaciones informales, el profesorado negocie a partir de la lengua oral los significados implicados en las tareas propuestas.

El uso de la lengua oral no es sencillo, ya que no se trata únicamente de hablar con el alumnado, sino de intentar establecer una actividad dialógica en

la que evolucionen los significados que el alumnado va construyendo a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El profesorado debe ser capaz de crear situaciones en las que el alumnado pueda mostrar lo que sabe, que discuta, pregunte y pueda analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes.

2.3 El trabajo cooperativo

Dada la gran diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela existente en nuestras aulas, las ayudas lingüísticas no pueden venir exclusivamente del profesorado. Al contrario, la propia diversidad lingüística ha de ser una de las fuentes del trabajo y de la organización de las actividades que se realizan en las aulas, de modo que las ayudas lingüísticas para progresar en la competencia de la lengua de la escuela provengan tanto del profesorado como del propio alumnado.

La organización de tareas cooperativas brinda las oportunidades al alumnado de practicar la lengua y de recibir el *feedback* necesario para fomentar la adquisición de la lengua de la escuela. Trabajar cooperativamente implica que alumnos y alumnas han de hacer cosas juntos, además de negociar conjuntamente los caminos y los instrumentos para alcanzar un objetivo común. Esta negociación está vertebrada por la heterogeneidad lingüística del alumnado, de modo que, desde ella, el alumnado da y recibe ayudas lingüísticas contextualizadas en relación a una misma tarea, compartida subjetivamente por todos los participantes. El trabajo individual elimina automáticamente la posibilidad de recibir ayudas lingüísticas del resto del alumnado. El trabajo cooperativo supone el aprendizaje del trabajo con pares de otras culturas y, a la vez, anima la adquisición de valores y actitudes implicados en el aprendizaje de *saber vivir juntos*.

Son muchas las maneras que existen de trabajar cooperativamente, pero siempre es esencial que se formen grupos de alumnado heterogéneo, tanto desde el punto de vista de sus capacidades como de sus necesidades e intereses. El aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran utilidad, ya que proporciona las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo de manera efectiva.

3. Práctica educativa y tratamiento de la lengua familiar

La presencia en la escuela, aunque sea de manera simbólica, de la lengua familiar del alumnado extranjero resulta indispensable para que éste encuentre sentido a la institución escolar. Entre otras cosas, dicha presencia permite

establecer continuidades entre el contexto escolar y el contexto familiar, lo cual ayuda al fomento de la autoestima del alumnado extranjero.

Hay varias maneras de incorporar la lengua familiar del alumnado en la escuela. En primer lugar, se puede incorporar simbólicamente mediante la colocación de rótulos en los pasillos, etiquetas en las aulas con los nombres de los alumnos escritos en las diversas lenguas existentes, mapas en las aulas con la ubicación de los diferentes países de procedencia del alumnado, etc. Asimismo, se puede implicar al propio alumnado, así como a sus familias, en la realización de diferentes tipos de materiales o en la aportación de determinados materiales como pueden ser libros de lectura, que pueden ubicarse en la biblioteca del centro o en el rincón de lectura del aula. También, el profesorado debe conocer ciertas expresiones en las lenguas familiares del alumnado, conocer algunas de las características de las lenguas presentes en el aula, etc.

Dentro del contexto del aula existen también diversas maneras de incorporar las lenguas existentes para que el alumnado aprenda y haga de la diversidad existente una fuente de conocimiento. Es fundamental que el alumnado pueda incorporar los conocimientos lingüísticos que ya ha desarrollado desde su propia lengua y que van a ayudarlo a desarrollar conocimiento en la lengua que utiliza la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Podemos, por ejemplo, plantear una actividad en la que el propio alumnado enseñe al resto del grupo expresiones de saludo, de despedida, etc., en las diferentes lenguas que están presentes en el aula. Esta actividad se puede hacer rotativamente de manera que, por ejemplo, cada semana todo el grupo clase aprenda un saludo en una de las lenguas familiares del alumnado. Al finalizar la rotación podemos realizar una actividad en la que se compararán diferentes maneras de expresar cosas en todas las lenguas.

3.1 Lengua familiar e interlengua

Siqués & Vila (2005b) recuperan el concepto de *interlengua* (SELINKER, 1972) para tratar de explicar el progreso lingüístico del alumnado extranjero respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. Ciertamente, esta propuesta no es nueva, ya que siempre ha estado presente en los programas de inmersión lingüística en los que el profesorado conocía algunos aspectos de la *interlengua* que utilizaba el alumnado y, por tanto, algunos de los errores que todo el alumnado cometía en el proceso de adquisición de la nueva lengua. En estos momentos las cosas son muy distintas, ya que el profesorado desconoce la lengua familiar del alumnado y tampoco existen muchos trabajos de las modificaciones de la *interlengua* del

alumnado extranjero (FERNÁNDEZ, 1997; GRÀCIA & SERRAT, 2003) que aprende las lenguas de los diferentes sistemas educativos del estado español. Por este motivo, algunos de los errores que el alumnado extranjero comete en el proceso de adquisición de la lengua de la escuela son tratados como incompetencia lingüística por parte del profesorado.

Si entendemos la adquisición de la lengua de la escuela como la progresiva transformación de la *interlengua* del alumnado, debemos reconocer la lengua familiar de dicho alumnado en el contexto escolar. Cuando el alumnado se incorpora a la escuela ya sabe hacer muchas cosas con su propia lengua, tales como preguntar, responder, nombrar etc. Es por este motivo que hay que enseñar al alumnado a hacer estas cosas que ya sabe hacer con su propia lengua con una lengua nueva. De la misma manera, aprenderá a hacer cosas con la nueva lengua que aún no sabe hacer con la propia pero que, tan pronto como las aprenda, será capaz de transferirlas a su lengua familiar.

Mostrar una actitud positiva hacia la lengua familiar del alumnado resulta indispensable y, por supuesto, si el alumnado puede alfabetizarse en su lengua familiar será positivo para poder ser más consciente de las diferencias formales que existen entre las dos lenguas.

La actividad dialógica en el aula debe servir al mismo tiempo para que el profesorado vaya reconociendo los errores que cometen las criaturas en función de su lengua familiar, y así poder desarrollar estrategias didácticas para asegurar la evolución de la *interlengua* del alumnado.

4. La organización escolar y la coordinación y el trabajo conjunto entre el profesorado

Consideramos que una de las bases de la modificación de la práctica educativa pasa por cambiar el rol que adquiere el profesorado en el aula, es decir, se trata de conseguir que no sea únicamente el docente el que dirija la actividad académica, sino que el alumnado adquiera mayor protagonismo en las clases. Organizar una práctica educativa basada en la heterogeneidad lingüística del alumnado y que haga posible atender la diversidad de dicho alumnado requiere, por un lado, que el profesorado pueda trabajar de manera más individualizada con el alumnado en pequeños grupos y, por el otro, que el alumnado también trabaje conjuntamente en la resolución de problemas con la ayuda del profesorado. Llevar a cabo esta práctica educativa centrada en la negociación de significados implicados en lo que se dice y se hace en las aulas puede requerir una reorganización de los horarios en

algunos casos, así como la coordinación del profesorado implicado en un centro o en un ciclo determinado.

Generalizar así una manera de trabajar en todas las etapas del sistema educativo no siempre resulta fácil. De todos modos, existen experiencias tanto en la educación primaria como en la educación secundaria obligatoria donde el profesorado se ha organizado para trabajar conjuntamente.

Pongamos el ejemplo de una reorganización del horario escolar llevada a cabo en el ciclo inicial de un centro de primaria de dos líneas. Las dos tutoras de un nivel educativo determinado, coordinadas con el profesorado especialista, dividen los dos grupos en tres de manera que, a lo largo de la mañana, mientras uno de los grupos está haciendo, por ejemplo, educación física, los otros dos grupos permanecen en el aula con sus tutoras respectivas. Este pequeño cambio del horario escolar permite trabajar con menos alumnos y realizar actividades cooperativas entre el alumnado o actividades mucho más individualizadas. De la misma manera, existen centros de secundaria en los que en las asignaturas instrumentales dos grupos se dividen en tres.

Modificar la práctica educativa implica que todo el profesorado conjuntamente busque las maneras organizativas óptimas para llevar a término los proyectos lingüísticos y organizativos del centro.

5. La evaluación

La diversidad lingüística en nuestras aulas genera importantes problemas para la evaluación del alumnado. El aprendizaje de una nueva lengua no es únicamente un proceso acumulativo. Por ejemplo, un alumno o una alumna capaz de utilizar la lengua de la escuela con fluidez en las actividades diarias y con habilidades comunicativas en las situaciones cara a cara, puede que ya haya adquirido las destrezas básicas necesarias para la comunicación interpersonal, pero ello no implica que su nivel de competencia cognitiva sea aún suficiente para poder abordar determinadas tareas académicas.

Así pues, todo el alumnado que se incorpora a la escuela tardíamente o que tiene una lengua familiar que no coincide con la lengua de la escuela debe ser tenido en cuenta en el proceso de evaluación. Entendemos que todo el alumnado puede y debe ser evaluado de los mismos contenidos, pero debemos modificar la manera de evaluarlo teniendo siempre en cuenta su conocimiento lingüístico real. La evaluación será útil siempre que nos indique los progresos que ha realizado

un alumno o una alumna y sus capacidades reales, y no debe de quedar nunca enmascarada por el conocimiento que éste posee de la lengua de la escuela.

Creemos que la utilización de los llamados portafolios o carpetas de trabajo es una buena alternativa a los métodos más tradicionales para la evaluación. Los portafolios son archivos que nos proporcionan información del progreso realizado por el alumnado y donde el mismo alumnado y el profesorado van añadiendo información durante el curso académico. Así, nos permiten tener una visión mucho más detallada y precisa de las actuaciones y capacidades del alumnado que una simple prueba de evaluación. El portafolio puede también incluir material en la lengua familiar del alumnado, lo cual ayudará a animarlo a seguir desarrollando capacidades lingüísticas en su propia lengua. El alumnado puede también seleccionar el trabajo que quiere archivar. Asimismo, proporciona a las familias la posibilidad de implicarse y evaluar el trabajo de sus criaturas.

La utilización de portafolios no impide que se puedan desarrollar pruebas de evaluación más estandarizadas que muestren el progreso lingüístico del alumnado. Sin embargo, en cualquier prueba de evaluación debemos siempre tener en cuenta el nivel lingüístico del alumnado que se incorpora tardíamente a la escuela. Tampoco descartamos la posibilidad, siempre que sea factible, de incluir una evaluación en la lengua familiar del alumnado, o también de la utilización de diccionarios que pueden ayudar a conocer determinados términos o cuestiones que incluya la evaluación.

En definitiva, cualquier evaluación estándar pensada para el alumnado de incorporación tardía, o para los que tienen como lengua familiar una lengua distinta a la lengua de la escuela, debe ser adaptada a sus necesidades y, por supuesto, precisa de una ayuda contextual.

Referencias bibliográficas

- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M. J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Datos sobre el alumnado extranjero en el sistema educativo de Cataluña. Curso 2004-2005*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GRÀCIA, L. & SERRAT, E. (2003). "Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal". *Caplletra*, 35, 153-168.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". En *IRAL*, 10, 209-231.
- SQUÉS, C. & VILA, I. (2005a). *Bilingual Education and Minority Languages: Present Changes and Tendencias*. Comunicación presentada en el 10th International Conference on Minority Languages. Trieste (Italia), julio.
- SQUÉS, C. & VILA, I. (2005b). *Acting in a multicultural classroom*. Comunicación presentada en el First ISCAR Congreso. Sevilla, septiembre.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català del Departament de la Generalitat de Catalunya.
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua". En *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (2000). "Inmigración, educación y lengua propia". En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, 145-166.