



materiales de apoyo a la acción educativa  
orientación educativa



GUÍA PARA  
LA EVALUACIÓN  
INICIAL DE  
ALUMNADO DE  
INCORPORACIÓN  
TARDÍA

**Título:**

Guía para la evaluación inicial de alumnado de incorporación tardía

**Autoría:**

Ana Rocés Suárez  
Carlos Fernández Massé  
Concepción Francos Maldonado  
Covadonga Menéndez Suárez  
Elena Muruáis García  
Encarnación González Herrero  
Isabel Hompanera Lanzos  
Javier Duarte Jódar  
Juan Luis Fernández Gallo  
Lydia Granda Rodríguez  
M<sup>a</sup> Dolores Pevida Llamazares

M<sup>a</sup> Dominica Bartolomé Antón  
M<sup>a</sup> Jesús Llorente Puerta  
M<sup>a</sup> Piedad Avello Fernández  
M<sup>a</sup> Natividad Fernández Iglesias  
M<sup>a</sup> Neri Fandos Rodríguez  
M<sup>a</sup> Teresa Menendez Seigas  
M<sup>a</sup> Yolanda García Argüelles  
Myriam de la Concepción García Mdez  
Paloma Castro Durá  
Raquel Menéndez Menéndez  
Rosa María Lastra Santamarina

**Coordinación:**

Ana Turiel Pintado  
Montserrat Sánchez Pérez

**Ilustración:**

Elena Fernández Sánchez  
Aranzazu Iglesias Sierra  
Paula Izquierdo Muruáis

**Edita:**

Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo

**Promueve:**

Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo

**Impresión:** I. Narcea, S.L.

**Depósito Legal:** As-5.869/10

**I.S.B.N.:** 878-84-693-8384-1

**Copyright:**

2010 Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, "Cita e ilustración de la enseñanza," puesto que "se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes."

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y del Copyright.

Todos los derechos reservados



El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS CENTROS.....	7
LA EVALUACIÓN INICIAL: DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO .....	14
LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO: DIFERENCIACIÓN ENTRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.....	21
EL ALUMNADO DE OTRAS LENGUAS: EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA, BENEFICIOS Y DIFICULTADES DEL BILINGÜISMO .....	23
EL ALUMNADO DE OTRAS LENGUAS EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	27
CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN CHINO .....	33
CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN MARROQUÍ .....	38
CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN SUBSAHARIANO.....	42
CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO PROCEDENTE DEL ESTE DE EUROPA....	45
SÍNTESIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ECUADOR, COLOMBIA Y REPÚBLICA DOMINICANA.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	58



Esta publicación es el resultado del grupo de trabajo **Intervención y Recursos para la Atención del Alumnado Extranjero**, que se constituyó, a través del CPR de Oviedo, en el marco de la **Asociación Comenius Regio** (Programa de Aprendizaje Permanente del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) establecida entre la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias con la región de Reykjavik, en Islandia. El objetivo principal del proyecto es mejorar la práctica en la inclusión educativa de alumnado extranjero y de sus familias en el entorno escolar, facilitando la integración social y cultural.

Las dos regiones pretenden:

- Compartir ejemplos de buenas prácticas en enfoques, recursos y apoyo al alumnado extranjero y sus familias.
- Analizar las necesidades específicas que éstos presentan al incorporarse a la sociedad de acogida (idioma, diferencias culturales, aislamiento social...) y las respuestas que desde ambas sociedades se ofrecen para responder a estas necesidades.
- Desarrollar herramientas efectivas para la evaluación inicial de las necesidades del alumnado.
- Producir orientaciones para los centros escolares que motiven la implicación de las familias extranjeras en la educación de sus hijos e hijas.
- Identificar y comenzar a responder a las necesidades de formación permanente en estos ámbitos que presenta el profesorado para adaptarse a la complejidad cultural de las aulas.

- Promover una política de educación inclusiva.
- Iniciar enlaces futuros entre las dos regiones.
- Diseminar los resultados del proyecto en ambas regiones y a nivel nacional.

El documento que presentamos aquí tiene como objetivo ofrecer a los centros educativos una herramienta que sirva de apoyo en la tarea de determinar la competencia curricular y sociolingüística del alumnado de incorporación tardía que llega a los centros educativos desde otros países.

Está fundamentada en tres principios básicos de la inclusión educativa:

- Respeto a la diversidad de necesidades que el alumnado pueda presentar
- Establecimiento de objetivos apropiados y motivadores
- Supresión de posibles barreras al aprendizaje

El profesorado usuario de este material deberá adaptarlo a la realidad y características del alumnado recién llegado, de forma que se acomode a las necesidades y a las expectativas de cada alumno o alumna. No se trata de crear una educación individualizada, sino de construir una independencia a través de la interacción, la intervención, el estímulo y la colaboración. Todas estas actuaciones pueden acelerar el progreso académico hacia el éxito escolar y su objetivo primordial es conseguir que el alumno o la alumna mejoren sus competencias, independientemente del nivel inicial con el que se incorporan.

La guía consiste en los siguientes materiales:

### CD-ROM:

#### Instrumentos de evaluación

##### 1. Educación Primaria

1.1 Hábitos escolares y socialización

1.2 Alumnado de origen latinoamericano:

- pruebas de competencia curricular en lengua y matemáticas

1.3 Alumnado de otras lenguas:

- 1ª entrevista – Valoración de un nivel básico de español
- Pruebas de evaluación de lecto-escritura y conocimiento del alfabeto latino en las lenguas de origen
- Pruebas de evaluación de conocimientos básicos de matemáticas en las lenguas de origen
- Pruebas de evaluación inicial de competencia en lengua castellana en las cuatro destrezas:
  - Comprensión oral
  - Expresión oral
  - Comprensión escrita
  - Expresión escrita

1.4. Valoración del período silencioso

1.5. Valoración de posibles necesidades educativas especiales

1.6. Modelo de recogida de datos de la evaluación inicial

##### 2. ESO

2.1. Hábitos escolares y socialización

2.2. Alumnado de origen latinoamericano:

- pruebas de competencia curricular en lengua y matemáticas

2.3. Alumnado de otras lenguas:

- 1ª entrevista – Valoración de un nivel básico de español
  - Pruebas de evaluación de lecto-escritura y conocimiento del alfabeto latino en las lenguas de origen
  - Pruebas de evaluación de conocimientos básicos de matemáticas en las lenguas de origen
  - Pruebas de evaluación inicial de competencia en lengua castellana en las cuatro destrezas:
    - Comprensión oral
    - Expresión oral
    - Comprensión escrita
    - Expresión escrita
- 2.4. Valoración de posibles necesidades educativas especiales
- 2.5. Modelo de recogida de datos de la evaluación inicial

#### CUADERNO

- Introducción y marco legal
- La evaluación inicial: descripción y procedimiento
- Las necesidades específicas del alumnado: diferenciación entre necesidades educativas especiales y necesidades lingüísticas
- El alumnado de otras lenguas: el aprendizaje de una segunda lengua, beneficios y dificultades del bilingüismo
- El alumnado de otras lenguas en educación infantil
- El alumnado de origen chino
- El alumnado de origen marroquí
- El alumnado de origen subsahariano
- El alumnado de países del este
- El alumnado de origen latinoamericano





# EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS CENTROS

## CARACTERÍSTICAS Y MARCO LEGAL

El alumnado que se incorpora a nuestros centros educativos desde otros países es de orígenes culturales y lingüísticos diversos, no debemos sintetizar las diferentes realidades de estos colectivos, pues comportaría caer en estereotipos en cuanto a sus comportamientos, actitudes y características. Para evitar esto, es necesario tener presente en todo momento que **todos los alumnos y alumnas son diversos** y que es un error intentar atribuir a todos los miembros de un colectivo un mismo perfil, aunque conocer rasgos característicos que comparten una gran parte de ellos puede ayudar a llevar a cabo todo el proceso de integración educativa.

La presencia de este alumnado de otras culturas y lenguas en nuestras aulas plantea unos desafíos educativos que hacen necesario el desarrollo de nuevos recursos, materiales didácticos y estructuras organizativas en los centros, así como nuevos perfiles y capacidades docentes adaptadas a esta nueva realidad. Es necesario también el establecimiento de relaciones con las familias y comunidades de inmigrantes.



A menudo se percibe negativamente al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo: se le identifica con niveles de estudios deficientes, índices de de escolarización bajos y elevados niveles de abandono escolar. Si nuestros centros son capaces de responder a sus necesidades, probablemente se incremente la oportunidad de los/las jóvenes que vienen de otros países de integrarse adecuadamente al trabajo cuando sean mayores, así como de convertirse en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en nuestra sociedad y lograr así una cohesión social imprescindible en nuestra sociedad. Si, en cambio, su escolarización se vive como un fracaso y su segregación se manifiesta ya desde la escuela, corre-

mos el riesgo de que esta situación persista en futuras generaciones.

Existen varios motivos por los que los hijos e hijas de inmigrantes pueden presentar desventaja educativa:

- Generalmente, la inmigración que recibimos en Asturias es de índole social, las personas se incorporan a nuestra sociedad intentando huir de la pobreza y por lo tanto, una de las principales desventajas de partida sería la situación socioeconómica de sus familias. Es indudable que existe una estrecha correlación entre los resultados escolares y la situación socioeconómica y no solamente en el caso de alumnado extranjero.
- El alumnado que deja su país y su cultura de origen, al igual que sus familias, puede sufrir una pérdida del valor de los conocimientos que son válidos en otros entornos culturales, sobre todo en lo relativo a su lengua materna, el dominio del funcionamiento de los centros escolares, puede que sus expedientes académicos no sean valorados aquí o simplemente no se puedan entender.
- La lengua, principalmente, es un factor clave. Toda la instrucción y la adquisición de conocimientos se adquiere a través del lenguaje y el desconocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza dificulta y retrasa el éxito escolar. Además, a menudo es una barrera en las relaciones de la familia con el centro escolar y les impide apoyar a sus hijos e hijas con las tareas escolares.
- La cultura educativa es también muy importante, el hecho de conceder importancia a la educación contribuirá a que los resultados sean mejores. También el hecho de que muchas mujeres que se incorporan a nuestro país no han tenido la oportunidad de formarse adecuadamente y por tanto, tienen dificultades al colaborar con la escuela en la educación de sus hijos e hijas.
- Los sistemas educativos de los países de origen pueden tener una gran diferencia también con el nuestro, a menudo nos encontramos con alumnado que en sus países presentaba resultados buenos y el choque al incorporarse a nuestros centros, tanto por currículos distintos, como por diferentes temporalizaciones de los contenidos, les condiciona enormemente sus resultados.
- La gestión personal del duelo migratorio: el duelo es un proceso normal, dinámico y activo, y como profesionales debemos conocer el proceso en que se encuentra nuestro alumnado y su familia y considerar el duelo como un proceso en el que los factores afectivos influyen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los y las docentes podemos intervenir en fomentar unas buenas relaciones sociales, ayudarles a enfrentarse a esos sentimientos de soledad y miedos desde una construcción de una autoestima positiva. Si potenciamos los deseos de aprender, el alto grado de motivación que sienten en muchos momentos, su grado de responsabilidad



en la comunidad educativa, estaremos contribuyendo a que sea menos dolorosa la elaboración de ese duelo y estaremos favoreciendo que puedan incrementarse sus capacidades para aprender una segunda lengua así como que adquieran unos hábitos y valores que les ayuden a participar activamente en nuestra sociedad.

Desde la administración educativa asturiana se está llevando a cabo un esfuerzo importante para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado y para proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades específicas que pueden presentar al incorporarse a nuestros centros, con el objetivo de alcanzar la equidad educativa.

Desde los centros educativos se deben llevar a cabo acciones de acogida tanto con el alumnado como con sus familias, para favorecer las posibilidades de inclusión en la vida escolar.

La acogida requiere una serie de acciones encaminadas al trabajo con el alumnado, así como otras que deberán ir incorporándose en la cultura escolar del propio centro, dado que es competencia y responsabilidad de toda la comunidad acoger a los recién llegados/as.

En la página Web de Acogida se presenta un protocolo para los centros educativos, con sugerencias y materiales para los primeros días:

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/acogida.htm>

## Marco legal

### LOE

Título Preliminar, Capítulo I - Artículo 2. Fines

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

*g. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*

Título II. Equidad en la educación, Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios

*1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.*

*2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por sus altas capacidades intelectuales o por cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad desde el punto de vista educativo, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos*



establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas del alumnado. La atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

#### Artículo 72. Recursos

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

Sección Tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

#### Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar progra-

mas específicos para los **alumnos** y alumnas que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos y alumnas en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres y madres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

#### **Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias.**

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa educativa implica incorporar al currículo elementos educativos básicos como la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, la interculturalidad, la convivencia y los derechos humanos, la educación para la salud, el consumo y el ocio, la educación ambiental y la educación vial.

La intervención educativa contempla como principio la atención a un alumnado diverso, diversidad que

se manifiesta tanto en las formas de aprender como en las características personales que condicionan el propio proceso de aprendizaje. Las medidas de atención a la diversidad que permiten garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas, lograr su éxito y responder a las distintas necesidades, se plantean de forma que se apliquen tan pronto como se detecten las dificultades con el fin de asegurar un desarrollo de los procesos de aprendizaje en condiciones óptimas.

Artículo 4. Objetivos de la educación primaria

- a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y tener una actitud de rechazo de cualquier prejuicio y de no discriminación por razones personales, sociales, culturales, creencias o de raza.*
- c) *Conocer y valorar los rasgos básicos del patrimonio cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.*



Capítulo IV. Atención a la diversidad  
Artículo 16. Principios de atención a la diversidad

*A los efectos de lo dispuesto en el presente Decreto se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y las de salud del alumnado.*

Artículo 20. Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo  
2. *Los alumnos y alumnas que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovecha-*

miento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad.

3. Los alumnos y alumnas que presenten graves carencias en la lengua castellana, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

4. Los padres y madres o tutores legales de este alumnado recibirán por parte del centro educativo el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.

5. La Consejería competente en materia educativa desarrollará programas específicos para el alumnado que presenta graves carencias lingüísticas o en competencias o conocimientos básicos.

## ESO

### **Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.**

Artículo 4. Objetivos de la educación secundaria obligatoria

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a. *asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse*

*en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

Capítulo III. Atención a la diversidad del alumnado

Artículo 14. Principios de atención a la diversidad

*La educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán en ningún caso suponer discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.*

Artículo 18. Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo

- *La escolarización de los alumnos y las alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, según se establece en el artículo 78 de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y en el artículo 12.6 del real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.*
- *Los alumnos y alumnas que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de dos o*



más años, podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad, de acuerdo a lo que establezca la consejería competente en materia educativa, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general.

- Para este alumnado se adoptarán las medidas y programas de refuerzo necesarios que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.
- La consejería competente en materia educativa establecerá programas de inmersión lingüística orientados al alumnado que, por su procedencia y momento de incorporación, presenten graves caren-

cias en la lengua castellana. Estos programas se desarrollarán de manera simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

- Los centros docentes incorporarán a su Proyecto educativo principios que fomenten la interacción socio-cultural, la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación, y adoptarán las medidas necesarias para garantizar el respeto, la valoración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en términos de igualdad.
- Los padres y madres o tutores legales de este alumnado recibirán por parte del centro docente el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.





# LA EVALUACIÓN INICIAL: DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO

**E**l alumnado que se incorpora de otros países trae consigo una amplia variedad de experiencias previas: pueden tener el español como lengua materna, puede que nunca hayan tenido contacto con nuestra lengua, pueden haber tenido acceso a clases de español en otras comunidades, pueden estar alfabetizados en su lengua materna o no, pueden haber tenido una escolarización previa irregular... pero comparten determinadas necesidades comunes:

- Un ambiente de escolar de acogida cálido, seguro y libre de tensión, donde sean valorados.
- Que su bilingüismo se reconozca como un valor positivo para su desarrollo intelectual.
- Sentirse parte del grupo y del ambiente del centro tan pronto como se incorporan.
- Realizar actividades de aprendizaje que sean relevantes, accesibles y en contexto con el currículo ordinario.
- Verse a sí mismo, su lengua, cultura e identidad reflejada en el aula y en el centro en un entorno inclusivo.

Para conseguir estos objetivos, se deben desarrollar las siguientes actuaciones:

- Acoger a los recién llegados, mediante la planificación de actividades como las entrevistas iniciales con el alumnado y su familia.
- Evaluación inicial: curricular y del español como segunda lengua.
- Flexibilidad y adaptación del currículo.
- Planificación de apoyos para alumnado con escolarización previa deficiente.
- Adaptación pedagógica y de la práctica docente.
- Valoración de las lenguas y culturas de origen y de los conocimientos adquiridos con anterioridad.
- Trabajo conjunto con la familia.

Dada la variedad de situaciones personales del alumnado, no se pueden generalizar las actuaciones de acogida ni la evaluación inicial. También se debe tener en cuenta que en el proceso de admisión en el centro, ellos/as o sus familias pueden estar atravesando momentos difíciles y que les producen ansiedad, como trámites relacionados con encontrar una vivienda adecuada o problemas económicos o simplemente estar sufriendo, en el caso de adolescentes, lo que se denomina el duelo migratorio. En algunos casos, puede que incluso el problema



sea mayor, al tratarse de menores no acompañados y que no cuentan con un entorno familiar que les apoye.

Es vital, por lo tanto, realizar las actuaciones de acogida con sensibilidad, utilizando apoyos personales siempre que sea posible, como intérpretes o personas de su lengua o cultura que lleven tiempo viviendo aquí para ayudar con el idioma.

Por otro lado, las actividades de clase también tienen que ser alcanzables y accesibles y para que esto sea posible, es necesario llevar a cabo una evaluación inicial que facilite al profesorado la información necesaria para determinar qué tipo de apoyo (en caso de que se requiera) será necesario para facilitarles su participación activa en las actividades curriculares del aula.

### Procedimiento de evaluación

Se recomienda dar tiempo al alumnado recién llegado a ubicarse y sentirse

cómodo/a en el centro durante unos días antes de comenzar con la evaluación. También es conveniente aclararles (con ayuda de traductores/as, si es necesario) que no se trata de exámenes y que no importa si su competencia en español es baja o incluso nula. En algunos casos sería conveniente que les acompañe alguien de su confianza, pues en algunas culturas el profesor/a es visto como alguien con el que no se deben comentar asuntos personales.

El objetivo de la evaluación inicial no se debe limitar a determinar el nivel de competencia de español. Es importante saber, por ejemplo, si el alumno o la alumna dominan su lengua materna a nivel oral y escrito, si conoce el alfabeto latino, si su nivel de matemáticas es equivalente al alumnado escolarizado en España, etc. Toda la información que obtengamos a partir de esta evaluación inicial nos será muy útil para planificar las actuaciones a llevar a cabo, los refuerzos que puedan necesitar y determinar el punto de partida de la intervención.



Al mismo tiempo, se deben recoger datos sobre su historial escolar y su origen social, lingüístico y cultural que sirvan para contextualizar los datos de esta evaluación inicial. Puede que haya cierta información que puede ser desconocida, incluso datos básicos como la fecha de nacimiento.

Al establecer el nivel de competencia en español, es esencial determinar cómo utiliza el alumno o alumna la segunda lengua, cómo comprende y cómo se comunica, puesto que las demandas y dificultades de un nivel de español social o comunicativo son mucho menores que las de el español escolar o académico utilizado en las aulas. Además, se deben tener en cuenta las diferencias entre los niveles de competencia de la lengua hablada de los de la lengua escrita.

La evaluación inicial debe:

- Establecer el nivel académico del alumnado recién llegado, incluyendo información sobre su nivel de lecto-escritura en lengua materna y para alumnado de otros sistemas lingüísticos, su conocimiento del alfabeto latino.
- Establecer su competencia lingüística en español.

- Facilitar una estructura y un punto de partida que sirva para valorar su progreso posterior en español.
- Facilitar toda la información necesaria al profesorado que les permita planificar actividades de aprendizaje apropiadas y motivadoras.
- Proporcionar la información que ayude a determinar el apoyo que va a ser necesario para que pueda acceder al currículo y que le permita desarrollar sus competencias en español.

La evaluación inicial se debe realizar sin prisa, a lo largo de un periodo de tiempo y no el primer día que el niño o niña se incorpora al centro. Debe llevarse a cabo con sensibilidad, evitando una presión excesiva en el alumno o alumna, de una forma sosegada y en un entorno relajado y acogedor. Especialmente con los niños y niñas más pequeños, se debe intentar que esté presente alguna persona que le transmita confianza, por ejemplo su tutor o tutora de clase, si es que ya lo ha conocido, o el tutor o tutora de acogida o algún profesor o profesora de apoyo con el que haya pasado ya algún tiempo.

En el caso de niños y niñas muy pequeños, que pudieran no tener experiencia escolar previa, se debe prestar un cuidado especial para adecuar las actividades a la edad del recién llegado, priorizando actividades basadas en el juego y procurando contar con la ayuda de profesionales con experiencia en educación infantil. Se debería llevar a cabo en el aula y, en el caso de que se efectúe con el alumno o alumna solos, se debería contar con la presencia de la madre o padre, para que no se sientan agobiados.

Actividades que incluirá:

- Evaluación informal, mediante una charla con el alumno o alumna: comentar lo que ha hecho el fin de semana, o comentar un dibujo que haya hecho, leer un cuento con él o ella, pedirle que escriba algo...
- Observación del alumno o alumna en ambientes y situaciones diferentes (aula, patio, comedor, pasillo...) que faciliten información muy valiosa sobre su capacidad de socialización, hábitos escolares, capacidad de comunicación en español tanto en situaciones formales como informales, grado de bienestar en el centro...
- Recabar información documental o mediante entrevistas con el alumno o alumna y su familia sobre su historia escolar: años de escolarización, calidad de esta escolarización, materias curriculares seguidas, actividades favoritas o en las que sobresale o en las que encuentra más dificultad...
- Entrevistas con el profesorado de apoyo u otro tipo de profesorado

(profesorado de apoyo, tutores/as de acogida, profesores/as de las Aulas de Inmersión Lingüística...) que pudieran estar trabajando con el niño o niña desde el primer día y que pueden ofrecer mucha información sobre su estilo de aprendizaje, nivel de competencia en español y/o nivel curricular

- Evaluación inicial de competencia en lengua española y literatura y en matemáticas para el alumnado con dominio del español
- Evaluación del nivel de competencia en lecto-escritura en su lengua materna para alumnado de otras lenguas, dato fundamental para determinar el desarrollo intelectual del alumno o alumna y para compararlo con los niveles de competencia equivalentes a los de su edad. La competencia en lengua materna no es sólo importante por sí misma, sino que tiene una importancia crucial para su aprendizaje del español como segunda lengua
- Evaluación de la competencia en matemáticas en la lengua materna del alumno o alumna
- Evaluación de la competencia en español como segunda lengua

### Datos de origen del alumnado

Una evaluación completa del recién llegado debe tener en cuenta su origen social, cultural, lingüístico y académico. Una de las primeras tareas de la evaluación inicial es recabar cuanta más información posible sobre su origen, unos datos fundamentales para esbozar una imagen



completa del niño o niña que facilite al profesorado a la hora de contextualizar las actuaciones posteriores.

Mucha de esta información se puede obtener en una primera entrevista con los padres y madres o la familia. También se puede obtener del propio alumno o alumna, sobre todo con los mayores. En el caso de los pequeños, es importante entrevistarlos con su familia, siempre que sea posible, pues este contexto proporcionará mucha más información.

Es necesario tener en cuenta que las expectativas de conducta y de desarrollo de habilidades pueden estar influenciadas por rasgos culturales: por ejemplo en ciertas culturas a los niños y niñas no se les anima a hablar en presencia de personas mayores, se supone que tienen que escuchar y aprender de las personas adultas y que el acto de hablar llegará más tarde. Su nivel de expresión oral puede por tanto estar menos avanzado que en culturas en las que hablar y animar a hablar a los niños y niñas, desde que son bebés, es la práctica habitual.

Otros niños y niñas puede que no hayan tenido nunca acceso a libros o cuentos, por lo que no sepan ni siquiera manejarlos o abrirlos.

Es importante contar con todos estos datos en el proceso de evaluación inicial como una oportunidad de recabar toda la información posible sobre su educación previa (tanto en la escuela como en casa). Para ello, se pueden realizar preguntas como:

- ¿Ibas al colegio en tu país?
- ¿Durante cuántos años has ido al colegio?
- ¿Cómo era tu colegio?
- ¿Lees libros en casa?
- ¿Tu familia lee libros?
- ¿Cuáles son tus asignaturas preferidas en el colegio? ¿Por qué?
- ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?
- ¿Has ido a clase de español antes?
- ¿Dónde?
- ¿Tenías amigos o amigas en tu colegio anterior?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
- ¿Tienes a tu padre/madre/hermanos/as todavía en tu país?
- ¿Te gusta tu nuevo colegio?

### Evaluación del nivel de competencia en español

Los niveles de competencia en español en las cuatro destrezas pueden ser diferentes, algunos pueden presentar niveles más avanzados en lectura y escritura que en los niveles de comprensión y expresión oral. Otros, en cambio, pueden no haber alcanzado niveles de competencia en lecto-escritura pero pueden ser hábiles en comprender y expresarse oralmente. Algunos, especialmente los más pequeños, pueden atravesar un periodo silencioso, en el escuchan y absorben todo el español al que están expuestos durante un espacio de tiempo sin producir o expresar casi nada, hasta que están listos para hablarlo. Esta fase se debe interpretar como parte



importante del proceso de aprendizaje y como no como una limitación de habilidades. El alumnado que atraviesa esta fase se debe tratar con paciencia y con la seguridad de que con el tiempo comenzará a responder.

## Matemáticas

Los tests que les pasemos pueden indicar que hay determinadas destrezas que aún no dominan, pero se puede deber simplemente a diferentes programas curriculares para matemáticas en sus países de origen o en la distribución por edades de determinados aspectos del currículo de matemáticas.

## Tests estandarizados

Hay que interpretar con mucho cuidado los resultados de los tests estandarizados. Algunos pueden contener prejuicios culturales, tanto en el contenido como en la forma de administrarlos. Dado que los datos obtenidos de estos tests son estándar para alumnado monolingüe, se deben analizar con cautela los resultados, pues para muchos de los alumnos o alumnas el margen de error es mayor que el de sus compañeros y compañeras monolingües.

## Material que se presenta en el CDROM

### 1. Educación Primaria

#### 1.1 Test de hábitos escolares y socialización

#### 1.2 Alumnado de origen latinoamericano:

- Protocolos de evaluación inicial de lengua y matemáticas elaboradas por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra: Abarcan desde 2º de educación primaria hasta 3º de ESO. Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. Departamento de Educación – Gobierno de Navarra  
<http://educacion.pntecnavarra.lnformacion+de+Interes/Multiculturalidad/Publicaciones+Propias>

### 1.3 Alumnado de otras lenguas:

- 1ª entrevista – Valoración de un nivel básico de español
- Pruebas de evaluación de lectoescritura y conocimiento del alfabeto latino en las lenguas de origen adaptadas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Pruebas originales, en catalán: [http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof\\_aval\\_instruments.htm](http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_aval_instruments.htm)
- Pruebas de evaluación de conocimientos básicos de matemáticas en las lenguas de origen adaptadas del Departament d'Educació



de la Generalitat de Catalunya. Pruebas originales, en catalán:

[http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof\\_aval\\_instruments.htm](http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_aval_instruments.htm)

- Pruebas de evaluación inicial de competencia en lengua castellana en las cuatro destrezas, graduadas en los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común de Referencia de las Lenguas
  - Comprensión oral
  - Expresión oral
  - Comprensión escrita
  - Expresión escrita

#### 1.4. Instrumento para la valoración del periodo silencioso

#### 1.5. Modelo de recogida de datos de la evaluación inicial

## 2. ESO

### 2.1. Test de hábitos escolares y socialización

### 2.2. Alumnado de origen latinoamericano:

- Protocolos de evaluación inicial de lengua y matemáticas elaboradas por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra: Abarcan desde 2º de educación primaria hasta 3º de ESO Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. Departamento de Educación – Gobierno de Navarra  
<http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Multiculturalidad/Publicaciones+Propias>

### 2.3 Alumnado de otras lenguas:

- 1ª entrevista – Valoración de un nivel básico de español
- Pruebas de evaluación de lecto-escritura y conocimiento del alfabeto latino en las lenguas de origen adaptadas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Pruebas originales, en catalán: [http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof\\_aval\\_instruments.htm](http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_aval_instruments.htm)
- Pruebas de evaluación de conocimientos básicos de matemáticas en las lenguas de origen adaptadas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Pruebas originales, en catalán: [http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof\\_aval\\_instruments.htm](http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_aval_instruments.htm)
- Pruebas de evaluación inicial de competencia en lengua castellana en las cuatro destrezas, graduadas en los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común de Referencia de las Lenguas
  - Comprensión oral
  - Expresión oral
  - Comprensión escrita
  - Expresión escrita

### 2.4. Modelo de recogida de datos de la evaluación inicial

## 3. Necesidades educativas especiales o dificultades lingüísticas

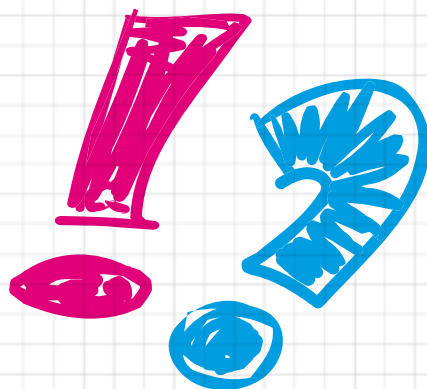
Instrumento para ayudar al profesorado en la observación y evaluación del alumnado con sospecha de que pueda presentar necesidades educativas especiales.

# LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO: DIFERENCIACIÓN ENTRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NECESIDADES LINGÜÍSTICAS

Un número relativamente importante de los alumnos y alumnas extranjeros que llegan a nuestras aulas presentan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Cuando se trata de alumnado que está aprendiendo español como segunda lengua y se observa un desarrollo escolar lento, resulta difícil diferenciar si es debido a falta de competencia lingüística en la nueva lengua o porque tengan dificultades de aprendizaje “reales”.

En ocasiones nos encontramos ante alumnado que manifiesta conductas, formas de trabajar y maneras de comportarse que nos hacen sospechar que presentan alguna dificultad, pero es necesario tener en cuenta que el periodo de adaptación a otra realidad, otra cultura y otro sistema educativo puede estar influyendo en el desarrollo del alumnado.

Por ejemplo, este rendimiento bajo puede deberse simplemente a diferencias



en la planificación curricular de los distintos países, o bien tratarse de alumnado que presenta escolarizaciones irregulares o incluso sin escolarización previa, que precisarán medidas de refuerzo educativo debido a esa falta de asistencia al colegio en sus países y un periodo de adaptación mayor, pero que no pueden ser considerados como alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, sino con necesidades específicas de apoyo educativo debidas a su historia personal.

Estas circunstancias personales, unidas al muy frecuente desconocimiento del idioma (que no debe confundirse con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales), puede provocar un progreso escolar inferior en el alumnado.

Es importante distinguir lo que está causando el problema, pues también existen alumnos y alumnas de incorporación tardía que realmente presentan dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales, resultando interesante recordar este último concepto como el referido al alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Si se sospecha que realmente pueden existir necesidades educativas especiales, una valoración de las mismas nos ayudará a decidir la forma más adecuada tanto de enseñarles la segunda lengua, como de apoyarles en el currículo.

En estos casos es necesario, una vez pasado un primer periodo de adaptación, colaborar estrechamente tanto con los profesionales de la orientación educativa como con la familia para tratar de reunir la mayor información posible sobre el caso.

Algunos datos de interés serían:

La evaluación y diagnóstico suele ser un proceso largo, sobre todo en los casos en que existe desconocimiento del idioma y no se produce un avance rápido en este aspecto, ya que la mayoría de los instrumentos estandarizados de evaluación contienen una gran carga lingüística, por lo que la colaboración interprofesional (orientadores/as, profesorado de PT y AL, profesorado de aula y de inmersión lingüística) junto con la cooperación de la familia es imprescindible. La observación sistemática de las dificultades de cada alumno/a será básica para la elaboración de un plan de trabajo individualizado y adaptado a las características de cada alumno o alumna. El centro deberá organizar la respuesta educativa a proporcionar a este alumnado, contando con los recursos disponibles más adecuados a las necesidades de cada caso.

En el CDROM se pueden encontrar unos instrumentos que pueden ayudar al profesorado en la observación y evaluación del alumnado con sospecha de que pueda presentar necesidades educativas especiales.

¿Se ha detectado alguna dificultad de aprendizaje en el país de origen?

¿No avanza en el aprendizaje de la lengua española aun con apoyo específico?

¿Presenta dificultades en lectoescritura en su propio idioma a pesar de haber tenido una escolarización adecuada?

¿Se observan en el día a día dificultades de razonamiento lógico en tareas que el profesorado considera que deberían ser asequibles?

# EL ALUMNADO DE OTRAS LENGUAS: EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA, BENEFICIOS Y DIFICULTADES DEL BILINGÜISMO

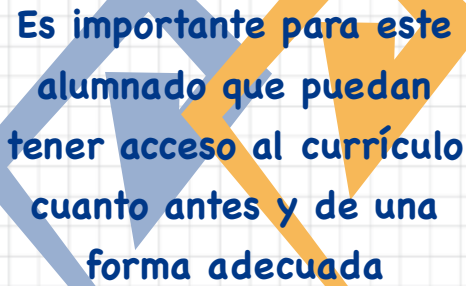
**E**n Asturias se escolarizan alrededor de 3.700 alumnos y alumnas cuya lengua materna no es la castellana y que hablan unas 80 lenguas y dialectos diferentes en el ámbito familiar. Algunos nunca han tenido contacto con la lengua castellana, otros la conocen, pero utilizan otros dialectos en su casa y hay algunos que incluso desconocen el alfabeto latino y otros que han estado alfabetizados hasta en tres lenguas diferentes. Teniendo estos datos en cuenta, parece esencial el papel de la enseñanza del español como segunda lengua para alcanzar un currículo inclusivo. De hecho, las implicaciones de la enseñanza de la lengua vehicular de la enseñanza se extienden más allá de las aulas: afectan y son afectadas por actitudes hacia la diversidad cultural y étnica en toda la sociedad.

Hoy en día está demostrado que el hecho de ser bilingüe aporta muchas

school  
l'école  
schule  
學校  
escola

ventajas a una persona. Según explica la UNESCO, "durante los últimos veinte años de investigaciones en psicolingüística y sociolingüística demostraron, sin equívocos, que la adquisición y el aprendizaje de varias lenguas por





**Es importante para este alumnado que puedan tener acceso al currículo cuanto antes y de una forma adecuada**

*parte de los niños, sean cuales fueren sus medios socioculturales y las lenguas en cuestión, no dificulta para nada su desarrollo cognitivo. Por el contrario, los niños bilingües muestran en el estudio de ciertas disciplinas mayor rapidez y flexibilidad y desarrollan mejores capacidades de comunicación. Si manifiestan un ligero déficit en la segunda lengua -que es a menudo pasajero-, lo compensan por un sistema mental más rico, con capacidades cognitivas con frecuencia más eficaces y una visión del mundo más fértil”.*

Es importante para todo este alumnado que puedan tener acceso al currículo cuanto antes y de una forma adecuada, a la vez que progresan en su aprendizaje de la nueva lengua. En lugar de enseñarles español solamente como una materia separada del currículo, se debe desarrollar y aprovechar todo el potencial lingüístico que facilita la práctica educativa, de forma que el aprendizaje de la nueva lengua se incorpore como un objetivo más en las áreas y materias curriculares. Nuestros alumnos y

alumnas de otras lenguas aprenden español también en la clase de educación física, o en conocimiento del medio, o en educación para la ciudadanía. El currículo ofrece una plataforma ideal para el aprendizaje de la lengua: facilita al alumnado la oportunidad de escuchar, hablar, leer y escribir en español, utilizando la lengua con niños y niñas de su misma edad.

Es también esencial asegurarnos de que diferenciar claramente entre necesidades educativas especiales y necesidades lingüísticas. Si se sospecha que un alumno o alumna que está aprendiendo español como segunda lengua pueda presentar otro tipo de necesidades especiales, se debe trabajar en estrecha colaboración con el profesorado de pedagogía terapéutica para valorar cuanto antes las dificultades que pueda presentar. Asimismo, hay que procurar detectar las posibles altas capacidades del alumnado de otras lenguas para que pueda desarrollar igualmente su potencial.

Durante las dos últimas décadas se han desarrollado multitud de investigaciones que han creado una pedagogía específica sobre el alumnado que aprende segundas lenguas. Los trabajos de Cummins o Collier y Thomas han determinado particularmente el perfeccionamiento de esta pedagogía.

Collier destaca, por ejemplo, que la experiencia social y cultural del alumno o alumna tendrá un gran impacto tanto en la adquisición de la segunda lengua como en su desarrollo cognitivo y académico.

Cummins, investigador y pedagogo canadiense, ha desarrollado teorías y modelos que nos ayudan a valorar la interacción entre el desarrollo lingüístico y el ámbito cognitivo y académico. Ha adoptado la metáfora de un iceberg para distinguir entre habilidades básicas comunicativas y competencia lingüística cognitiva y académica:

- **El lenguaje comunicativo** (la fluidez conversacional) se desarrolla primero cara a cara, principalmente en situaciones muy contextualizadas.
- **El lenguaje cognitivo** es el que se desarrolla a través de investigar, explorar ideas y resolver problemas. El desarrollo cognitivo acompaña el uso de la lengua para actividades como clasificar, analizar, generalizar o establecer hipótesis y para la habilidad de utilizar el lenguaje abstracto.
- **El lenguaje académico** se caracteriza por el uso de formas gramaticales más complejas e impersonales, vocabulario específico, uso de metáforas y personificación y más importante aún, la substantivación.

La habilidad para usar una lengua con fines académicos, a la vez que el desarrollo cognitivo (el desarrollo del pensamiento y las competencias para aprender) es la clave para alcanzar el máximo potencial educativo.

Todos los niños y niñas adquieren la competencia comunicativa en la lengua en primer lugar, pero les lleva más tiempo el desarrollo de un nivel en la nueva lengua que les propor-

cione el éxito académico. Cummins señala que generalmente logran una fluidez conversacional en dos o tres años, pero les lleva entre cinco y siete años, a veces más, alcanzar un nivel de esta segunda lengua que les permita igualarse a sus compañeros y compañeras monolingües en las competencias cognitivas y académicas.

La investigación llevada a cabo por este autor también resalta el importante papel que juega la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas: los que han adquirido una competencia lingüística buena en su lengua, la pueden transferir fácilmente a las lenguas adicionales que aprenden. Los niños y niñas, a medida que profundizan en su lengua materna y aprenden a usarla para tareas cada vez con más demanda cognitiva, desarrollan una competencia lingüística en todas las demás lenguas. Por eso está demostrado que los niños y niñas que se mudan a un entorno con una lengua nueva a edades tempranas se benefician enormemente si se les da la oportunidad de continuar desarrollando su primera lengua a la vez que la nueva, sobre todo si las utilizan a la vez en tareas intelectualmente exigentes. Se debe alentar a las familias a apoyar a los alumnos y alumnas en el desarrollo y mantenimiento de unos niveles óptimos de su lengua materna.

El mismo autor señala también que la forma en que los niños y niñas sienten la nueva lengua y también la actitud que sus profesores y profesoras tienen hacia sus lenguas maternas es tam-

bién muy significativa. Es importante que ésta sea reconocida y valorada.

### Factores clave

- Los factores afectivos y socio-culturales son muy importantes. Los niños y niñas que aprenden una segunda lengua en la sociedad de acogida se verán afectados por las actitudes que encuentren a su alrededor:
  - Necesitan sentirse seguros, valorados y comprendidos.
  - Necesitan saber que su lengua materna es importante y valorada.
  - Hay que procurar evitar la ansiedad que produce el desconocimiento del idioma.
  - Se les debe valorar y apreciar los progresos hechos.
  - Las actividades de aula deben ser motivadoras.
- Los niños y niñas que aparentemente tienen una competencia buena en el lenguaje comunicativo pueden enmascarar una falta de competencia en el lenguaje académico y cognitivo.
- La lengua materna tiene un papel importantísimo y continuo en la adquisición de una lengua adicional: el conocimiento, los conceptos y las habilidades intelectuales adquiridas en una lengua, se transfieren sin mucha dificultad a otra.
- Las tareas escolares pueden resultar más fáciles si se basan en experiencias previamente vividas por el alumnado y si se les facilita la oportunidad de escuchar y hablar en la nueva lengua en una amplia gama de situaciones en las materias y áreas curriculares.

### El aprendizaje de la lengua a través del currículo

El aprendizaje del español en los colegios no se debe abordar como una actividad estática y diferenciada. Aprenden español en todas las materias del currículum y, aunque el aprendizaje del español como segunda lengua tiene mucho que ver con el área de lengua española y con el de las lenguas extranjeras, no es una materia curricular, se extiende sobre la didáctica de todas las materias curriculares y todas contribuyen al aprendizaje del español como lengua extranjera.

Cada una de las áreas o materias presenta una dificultad y a la vez un reto específico para los niños y niñas que aprenden español como una segunda lengua. Sin embargo, el currículo también proporciona el contexto ideal para aprenderla, pues no solamente cada una tiene su vocabulario propio, sino que además facilita la oportunidad para utilizar estructuras lingüísticas apropiadas y ricas en cada contexto. Los alumnos y alumnas recién llegados aprenden el español académico a la vez que sus compañeros y compañeras autóctonos, pero necesitan mucho más tiempo. Para lograrlo, es necesario que se encuentren en un ambiente lingüísticamente rico y motivador, en el que se valore positivamente la diversidad cultural y lingüística, en el que los profesores y profesoras tengan en cuenta que el alumno o alumna necesitan apoyo para adquirir vocabulario nuevo y en el que se establecen objetivos realistas y alcanzables.

# EL ALUMNADO DE OTRAS LENGUAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Existe un número cada vez mayor de alumnado con desconocimiento del español que se incorpora a nuestros centros en educación infantil. En algunas clases se incorporan niños y niñas de una o dos lenguas distintas del español. En otras, se pueden observar grupos con gran diversidad cultural y lingüística. Para muchos centros es una experiencia nueva para la que es prioritario proporcionar una respuesta de calidad con el objetivo de atender las nuevas necesidades que este alumnado plantea.



Los principios de buenas prácticas para todo el alumnado son también los principios para el alumnado cuya lengua materna no es el español. Sin embargo, es frecuente que las necesidades que tiene el alumnado de otras lenguas sean minimizadas, lo que contribuye a que puedan no cumplir con los objetivos de la etapa. En algunos casos se observa que no son capaces de incorporarse plenamente al currículo ordinario cuando cambian de etapa y comienzan educación primaria.

La Ley Orgánica de Educación parte de los principios básicos de equidad e inclusión educativa para todo el alumnado que implica que los centros educativos sean lugares en los que las familias de los recién llegados y sus hijos e hijas se sientan cómodos, respetados y valorados. En algunos casos se hace necesario suplir las carencias que puedan presentar y que dificulten su integración escolar plena, mediante apoyos específicos.



Se debe tener en cuenta que el alumnado en la etapa de educación infantil se puede encontrar en cualquier etapa en el proceso de adquisición de su propia lengua materna y del español como segunda lengua.

### La importancia de la lengua materna

**Principio básico:** El bilingüismo es siempre una ventaja y la lengua materna tiene una importancia muy significativa en la identidad personal y en el aprendizaje y la adquisición de otras lenguas.

Está ampliamente aceptado que el bilingüismo confiere muchas ventajas intelectuales y que el papel que representa la lengua materna en el proceso de aprendizaje del niño o niña es de gran importancia. Necesitan desarrollar una base muy sólida en la lengua predominante en el ambiente familiar, donde pasan la mayor parte del tiempo y esta competencia en la lengua materna es transferible a las otras lenguas que se aprenden y fortalecen su uso. El desarrollo y el mantenimiento de esta lengua materna favorecerá el aprendizaje del español.

No se debe insistir en dar prioridad al español en el entorno familiar, pues puede impedir un adecuado desarrollo en la competencia lingüística en su lengua materna. Lo ideal es que tanto los niños y niñas como sus familias tengan la oportunidad de convertirse en bilingües auténticos, con todas las ven-

tajas que puede aportar. Además, el uso de la lengua materna es vital para mantener lazos familiares positivos, los padres y madres que no pueden intercambiar ideas y pensamientos con sus hijos e hijas probablemente verán mermada su capacidad para dar forma, guiar e influir en sus vidas.

En este sentido el profesorado tiene un papel muy importante en hacer ver a los miembros del entorno familiar del alumnado de otras lenguas que el mantener y desarrollar la competencia lingüística en la lengua familiar beneficia enormemente a los niños y niñas y les ayuda, además, a adquirir una competencia buena en la nueva lengua.

### Consideraciones previas

Al incorporarse al aula de educación infantil, los niños y niñas con otras lenguas maternas pueden experimentar problemas parecidos a los de sus compañeros y compañeras españoles:

- Pueden sentir timidez y suelen sufrir al verse separados del ambiente familiar. En este sentido, necesitarán del mismo apoyo que el resto del alumnado de educación infantil.
- Sus necesidades de aprendizaje del “español escolar” no serán muy diferentes de las del resto de sus compañeros y compañeras. Deben desarrollar un repertorio lingüístico específico para su socialización y para la participación en las actividades escolares.
- La mayor parte del aprendizaje de la lengua en esta etapa se lleva a cabo a través del juego y de la



interacción con los demás niños y niñas y con el profesor o profesora.

- Los niños y niñas pequeños, al verse en un proceso de inmersión en una lengua distinta a la materna, pueden atravesar un periodo llamado “silencioso”, que no debe identificarse con dificultades para aprender la lengua. Este periodo terminarán superándolo cuando estén listos para hablar y se acompaña de un aprendizaje muy significativo y muy intenso que solamente se hará patente cuando comiencen a hablar.

### Adquisición de una competencia lingüística básica en español

Es importante que todo el proceso de aprendizaje de la lengua en el ámbito del aula de infantil tenga como principal objetivo las necesidades reales que estos niños y niñas tienen al incorporarse al sistema educativo.

Las metas que se deben conseguir se basarán en la comprensión y la expresión oral y los temas importantes en esta etapa serán:

- Yo
- Mi colegio
- La comida y la ropa
- Los colores, las formas y los opuestos
- El tiempo y el clima
- Las estaciones y las fiestas tradicionales
- La hora

### Etapas en la adquisición de la segunda lengua en el alumnado bilingüe

1. **Reciclaje:** al principio los niños y niñas bilingües necesitan entender el nuevo entorno lingüístico y familiarizarse con los sonidos, el ritmo, la inflexión, la cadencia y las formas del español. Lo llevan a cabo mediante la observación y escuchando y más tarde, internalizando y procesando lo que han oído y visto. Los más pequeños a menudo pasan por esta etapa sin comunicarse verbalmente, lo que llamamos periodo silencioso o mutismo. Pueden incluso utilizar solamente gestos o su lengua materna con los hablantes de español. Es un periodo normal que puede llevar hasta seis meses.
2. **Eco:** después de este proceso de reciclaje procesando la nueva lengua, darán un paso hacia su uso. Los primeros intentos serán simplemente repetir palabras o frases que oyen alrededor. Algunas de éstas pueden proceder de canciones o de respuestas repetitivas en las actividades de aula, progresando hacia la comprensión de su significado.
3. **Frases hechas:** los niños y niñas comienzan a usar palabras o frases cortas que pueden serles útiles en las diferentes situaciones sociales o en el aula.
4. **Desarrollo de un lenguaje funcional:** comienzan a extender un repertorio de vocabulario y a utilizarlo para el desarrollo de distintas funciones lingüísticas. Por ejemplo

“libro” puede significar “¿dónde está el libro?” o bien “tengo un libro”, dependiendo del contexto.

5. **Uso de oraciones básicas:** comienzan a organizar sus propias frases, de dos o tres palabras, utilizando un verbo y sujeto y/o complemento.
6. **Construcción de estructural más complejas:** construyen en esta etapa oraciones básicas más extensas o complejas, a través de la sustitución de palabras o mediante la adición de adjetivos, frases preposicionales, pronombres... Habrá inevitablemente errores en el uso del plural, del género, de los tiempos verbales o de los pronombres, dependiendo de la estructura de su lengua materna.

### El periodo silencioso

Muchos niños y niñas cuya lengua materna no es el español atraviesan un periodo silencioso cuando comienzan al colegio. Puede durar hasta varios meses, pero al final, comienzan a hablar. Para ayudarles en este proceso, se sugieren unas pautas básicas para el aula:

- Continuar hablándoles incluso aunque no haya respuesta.
- Insistir en agruparles con otros niños y niñas.
- Utilizar preguntas y vocabulario variado.
- Incluir a otros niños y niñas en la conversación.
- Aceptar siempre la respuesta no verbal.
- Elogiar los logros o esfuerzos aunque sean mínimos.

- Estructurar las actividades de aula para alentar la comunicación entre iguales.

### ¿Cómo les podemos ayudar?

Aunque no nos entiendan, nuestro tono de voz, gestos y expresión facial pueden resultar tranquilizadores y confortarles, además de transmitirles significado y comunicación.

Si la lengua dominante en el entorno familiar no es el español, es importante que podamos conocer la experiencia lingüística a la que han estado expuestos el niño o la niña y sus habilidades en la lengua materna.

A los niños y niñas más pequeños que sienten ansiedad y lloran en el aula, les puede tranquilizar mucho escuchar cuentos o canciones grabados en su lengua materna, especialmente por la madre, sobre todo si pasan muchas horas en el colegio escuchando sonidos en una lengua totalmente desconocida para ellos.

No debemos evitar que los que hablan una misma lengua se junten para jugar o trabajar y que la utilicen, les puede ayudar mucho, sobre todo los primeros días.

La mayor parte del primer lenguaje en español lo adquirirán a través de la relación y la comunicación con sus compañeros y compañeras y con nosotros/as.

Debemos utilizar los momentos de comunicación social entre ellos para observarles, pues nos ayudarán a



ver en qué aspectos del lenguaje debemos incidir más.

La posibilidad de conocer algo sobre sus lenguas maternas nos puede ayudar a entender algunos de los errores típicos al aprender español.

El profesor o profesora debe actuar **de modelo lingüístico** para introducir nuevo vocabulario o estructuras. Necesitan oír la lengua en un contexto significativo para poder ensayarla y reproducirla ellos mismos. Es importante elogiarles siempre e intentar corregir los errores animándoles a escuchar y repetir.

Se debe evitar abusar de preguntas del tipo *¿qué es esto?*, o *¿de qué color es?* Si no saben la respuesta aumentamos el sentimiento de fracaso.

Es mejor utilizar la lengua a la vez que se realizan las actividades de aula o se juega con ellos y ellas, por ejemplo diciendo: “¿me das la tijera, por favor?”, “*Sí, esas son las que necesito*”, o “*Bueno, esa es la grapadora, ahora no la necesito, aquí está la tijera*”. Este tipo de lenguaje resulta más adecuado y nos indica igualmente si el niño o la niña han entendido o conocen la palabra, a la vez que le facilita la información que puede no conocer.

La repetición y la imitación del lenguaje es una forma positiva de gestionar los errores que comenten al intentar de producir nuevas palabras o estructuras. Por ejemplo, si un niño o niña dice “*dame el rotulador*”, se debe responder volviendo a repetir la frase con la forma verbal correcta, “*Sí, aquí tienes el rotulador*”, enfatizando la palabra

para que la oiga bien, pero sin incidir en el error. Se debe utilizar una entonación y pronunciación correcta, pero sin exagerar o gritar, hablando a un ritmo normal pero no demasiado rápido y usando la expresión y los gestos necesarios para facilitar la comprensión. La repetición es importante para demostrar el interés y mantenerles las ganas de hablar. Además, repitiendo y añadiendo información, cimentamos el lenguaje ya adquirido y consolidamos las estructuras más difíciles.

Es conveniente también reproducir oralmente las actividades que realizan, de forma que les damos comentarios de sus acciones, por ejemplo: *“muy bien, has encajado la pieza verde en su sitio”*, o bien comentando en voz alta lo que hacemos nosotros mismos. Ambas estrategias son muy útiles durante periodos cortos de tiempo, pero sin abusar para no resultar cansadas.

Los niños y niñas necesitan tiempo para pensar, interiorizar y absorber el lenguaje que se habla a su alrededor. Debemos estar siempre listos para responder en el momento en que intenten iniciar una conversación o cualquier tipo de transmisión oral, para ayudarles y alentarles en la comunicación, además de responder a sus necesidades.

Debemos recordar que la lengua se debe usar y aprender siempre en un contexto significativo, es decir, se debe hablar de la arena, del agua o de una pieza de un puzzle si lo estamos viendo, tocando o jugando con ellos. Para los niños y niñas en

el comienzo de su comunicación en la nueva lengua, por ejemplo, puede resultar muy difícil por estar fuera de contexto, hablar de lo que han hecho en casa, aunque sea práctica habitual con niños y niñas de estas edades.

Se les debe agrupar siempre con otros niños y niñas de su misma edad y siempre que sea posible, con otros niños y niñas autóctonos que hayan desarrollado una competencia lingüística buena para su edad. No se les debe separar de su grupo para apoyarles en la adquisición del español como segunda lengua, aprenderán más en el aula con los demás compañeros y compañeras.

Todas las áreas del aprendizaje y del desarrollo en educación infantil están interrelacionadas y son interdependientes y todas ellas ofrecen oportunidades excelentes para el aprendizaje de una segunda lengua. Las actividades ordinarias de aula en educación infantil no necesitan de mucha adaptación para los niños y niñas aprendiendo la lengua, todas ellas se basan en el lenguaje y benefician a todos por igual. Por ejemplo las salidas por el entorno, una actividad de cocina, las actividades rutinarias de aula, como hablar del tiempo, los juegos, las canciones, los cuentos, las rimas... les ayudarán a aprender español.

Si les damos tiempo, les ofrecemos apoyo, somos pacientes y valoramos su lengua materna y su cultura de origen, llegarán a ser realmente bilingües, con todos los beneficios intelectuales y sociales que ello conlleva.

# CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN CHINO

## EL SISTEMA EDUCATIVO

- **Educación Primaria** (7 a 12 años) asignaturas parecidas a las de aquí
- **Educación Secundaria Elemental** (13 a 15 años)
- **Educación Secundaria superior** (16 a 18 años) que les llevará a la universidad o a estudios técnicos para introducirse en el mundo profesional o vocacional
- La escolarización es obligatoria durante 9 años: la primaria, secundaria Elemental y el primer curso de Secundaria Superior.
- La falta de plazas en estudios universitarios fomenta la competitividad.
- Los contenidos básicos son la lectura, la escritura y las matemáticas.
- La metodología se basa en la memorización y la evaluación mediante pruebas escritas es el método empleado para comprobar el logro de objetivos.
- El esfuerzo, la disciplina, la exigencia, la dedicación y sobre todo la actitud en clase es la forma de mostrar respeto.

歡迎

## LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CHINO

**Tres posibles tipos de alumnos/as** en función de su incorporación al sistema educativo:

- **Primera escolarización**
  - Tienen únicamente el problema de la lengua.
  - Se integran al cabo de un año al sistema.
- **Segunda escolarización**
  - Son alumnos/as que vienen de otras partes de España y ya han estado escolarizados en español.
  - Suelen ser alumnos/as que han tenido un nivel superior de atención, muchas veces individual, debido a sus características.
- **Incorporación tardía**
  - Suele coincidir con el inicio de la adolescencia.
  - Es un alumnado diverso porque dependen de las expectativas familiares (el objetivo fundamental suele ser que aprendan



español y que sean ellos los que se relacionen con la comunidad autóctona).

- Se integran de una forma adecuada en las actividades que no precisan un nivel alto de comunicación.
- Destacan en matemáticas.
- Además de su escolarización, realizan tareas domésticas y/o laborales.

### ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN SU ESCOLARIZACIÓN

- **La lengua:** el Chino Mandarín es la lengua oficial, es la de prestigio y la que forma la base de la educación, el resto son lenguas de uso familiar o local, con menos prestigio.
- **Los deberes:** Es importante aprovechar de la costumbre del trabajo escolar en casa, muy arraigada en China.
- **El aprendizaje de la lecto-escritura,** sobre todo para los mayores, tiene una gran dificultad.
- **El apoyo de la familia** que queda limitado por las diferencias de valores entre los que propugna la escuela y los familiares (diferente demanda de esfuerzo, diferentes tipos de disciplina, falta de exigencia en nuestros alumnos...) y por la dificultad de la lengua.

### CONSIDERACIONES EN CUANTO A SU LENGUA

- El aprendizaje de la lengua se puede beneficiar de los conocimientos que nosotros tengamos de su esquema lingüístico.

- Les cuesta más aprender español que a otros alumnos/as.
- **Se trata de alumnos/as bilingües:** Conocen un dialecto y el idioma oficial o mandarín aprendido en la escuela o a través de los medios de comunicación oficiales (radio y televisión).
- **Su bilingüismo al llegar aquí se enfrenta a una situación de “extrañeza”:** la lengua oficial de todo el estado español, la lengua “estándar” nacional, no es la lengua de los centros educativos.
- El alumno/a chino es un alumno/a habituado al **ejercicio de la memoria**, de gran importancia a la hora de aprender nuevas lenguas
- Se trata de una **lengua fundamentalmente bisilábica**, si bien también existen palabras de una, tres y hasta 4 o más sílabas (fundamentalmente los préstamos de otras lenguas o la transliteración de nombres propios de otros idiomas).
- No entienden nuestros giros, necesitan relacionarse más con sus compañeros/as y nuestra atención para su aprendizaje.
- Hablan solamente cuando creen que pueden hacerlo con una cierta corrección y con un buen nivel de comprensión oral y lectora.
- Su lengua carece de alfabeto, cada carácter o símbolo tiene un significado concreto
- Tienen que aprender entre 2000 y 3000 caracteres para leer o escribir.
- Algunos conocen el alfabeto latino porque desde el inicio de su escolarización trabajan la transcripción al “pinyin” (transcripción de los caracteres chinos al

alfabeto latino) muy extendido ya en las escuelas chinas, (las publicaciones infantiles presentan la doble versión de caracteres y pinyin) **no es especialmente difícil copiar** e incluso descodificar para la lectura en voz alta nuestra escritura, la dificultad reside en comprender lo que lee.



## DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

### Discriminación de sonidos:

- Confunden la R con la L y C,Z/S.
- No distinguen entre las oclusivas sordas y las sonoras P/B, T/D, K/G.
- No existen en chino ni la Ñ ni la R ni la RR.

### Otros aspectos a tener en cuenta:

- El idioma tiene una estructura silábica.
- **Inexistencia en chino de artículos** determinados (el, la, los, las) e indeterminados (uno, una, unos, unas).
- **No utilización de flexión para el género ni el número.**
- **La afirmación, la negación (bu/不) y su uso:**
  - La construcción **afirmación-negación** es una de las maneras de construir la interrogación en chino.

Ej. Ni gaoxing bu gaoxing? 你高兴不高兴? ¿Tú estar contento no contento?

Trad. ¿Estás contento?

- En chino no existe una afirmación al uso **“sí”**, como en castellano. La afirmación se construye diciendo “shide”, “así es” o simplemente repitiendo el verbo con el que se ha formulado la pregunta.

Ej. ¿Estás contento? Ni gaoxing bu gaoxing? 你高兴不高兴?

Respuesta: Shide 是的/ Gaoxing 高兴/ Hen gaoxing 很高兴

Tr. Así es / Contento / (muy) contento **SÍ**

- **No existe la conjugación verbal.**

Por ello:

- En chino no se puede omitir el sujeto (nunca).
- Los adverbios y locuciones de tiempo van siempre inmediatamente detrás del sujeto:  
Ej: 我明天去看你 Wo mingtian qu kan ni Yo mañana ir ver tú  
Trad. Mañana iré a verte

- **No existen verbos pronominales ni pronombres que sustituyan el COD y el COI**

- El chino/a no tiene manera de expresar literalmente en su idioma la frase. La niña la ha comido y se lava las manos.
- El chino/a necesita expresar el SN que se sustituye con el pronombre "la", y utiliza la redundancia 女孩子吃完苹果以后洗手 "Mujer niño comer terminar manzana después lavar manos"  
La niña después de comer la manzana se lava las manos.

- **El adjetivo-verbal** permite la construcción de lo que nosotros consideramos frases sin verbo

Ej. 漂亮 累  
Piaoliang Lei

Estar/ser guapo/a Estar cansado

- **El orden dentro del Sintagma Nominal**

- Adjetivo+Nombre: 毛衣 - Hong maoyi - Rojo jersey
- Nombre + Adverbios o locuciones de lugar 桌子的旁儿 - zhuo-zi de pangbianr - mesa al lado de (al lado de la mesa)

- **Orden sintáctico de la oración** (obligatorio) Sujeto+Complemento tiempo + Complemento lugar+Verbo +Objetos 我明天上午

在学校学 英 - Wo mingtian shan-gwu zai xuexiao

Yo mañana por mañana en escuela estudiar inglés

Trad: Mañana por la mañana estudiaré inglés en la escuela

- **Concepto. El idioma chino, como la configuración mental china, va siempre de lo general a lo particular**

Ej. **La fecha:**

2002年-3月-7日 -- 2002 nian- 3 yue - 7 ri -- 2002 años-3 mes-7 día (7 de marzo de 2002)

Los nombres: 1° apellido + 2° nombre (de una o dos sílabas) 王康 Wang Kanglu

## LOS NOMBRES CHINOS

El orden es diferente con respecto a los nombres occidentales. Un nombre chino típico indica, en primer lugar, el nombre familiar o apellido, un nombre generacional o nombre de pila y un segundo nombre adicional. Veamos un ejemplo: **Chen Da-ming**

- **Chen:** el nombre familiar, parecido al apellido en Occidente y forma siempre parte de la primera mitad del nombre, precediendo al nombre de pila. Otros nombres corrientes familiares incluyen Zhang, Li, Zhao, Liu, Wang... La mayoría constan solamente de una palabra, pero hay excepciones, como SiTu o OuYang
- **Da:** la segunda palabra, es parecido al nombre de pila en occidente. Puede ser un nombre impuesto o un indicador generacional. Muchas familias chinas utilizan la misma palabra como

segundo nombre para indicar la misma generación de una familia. En algunos casos, los padres pueden prescindir de este segundo nombre, de forma que algunas personas sólo cuentan con dos palabras en su nombre.

- **Ming:** la tercera palabra del nombre, es similar al segundo nombre que utilizamos en occidente. Suele ser una palabra que empareja armónicamente con la segunda en términos de sonido o significado. La mayor parte significan el género de la persona. Los hombres a menudo llevan un nombre que significa fuerza, poder, riqueza, patriotismo o prosperidad. Las mujeres suelen llevar los que significan belleza, elegancia y gracia. Las mujeres a veces llevan nombres que repiten el mismo carácter, como Xiuxiu o Lili.

Al nacer un bebé, la familia normalmente le pone un nombre cariñoso diminutivo, el nombre de pila se escoge un poco más tarde. Las familias en China disponen de un mes para empadronar al niño o niña y en algunos casos siguen utilizando el apodo con posterioridad a ponerle el nombre verdadero.

Al ser escasos los apellidos chinos, la diferencia depende principalmente del nombre de pila. Se suele usar cualquier carácter con cualquier significado, pero no se considera correcto ponerle a un niño o niña el nombre de otra persona, aunque sea un pariente o alguien famoso. En algunas familias uno de los dos caracteres del nombre de pila se repite

en todos los miembros de una generación (por ejemplo el carácter que representa un árbol). Además, los nombres de los hermanos a menudo se relacionan, por ejemplo un niño puede llamarse *pino*, que se considera femenino y su hermana *ciruela*, que se considera femenino.

Los nombres chinos pueden reflejar también períodos de la historia. Por ejemplo, muchos chinos nacidos durante la Revolución Cultural tienen nombres “revolucionarios”, como *país fuerte* o *viento oriental*.

Ahora existe la costumbre entre los hombres de negocios de invertir el nombre familiar y el de pila para adaptarlo a la costumbre occidental y anteponer el nombre al apellido.

Al dirigirnos a una persona adulta china, debemos evitar llamarlos utilizando su primer nombre o apellido sin un título delante, situación que se limita a miembros de la familia o amistades muy cercanas. Si una persona china anima a un conocido a llamarle por su primer nombre, es un signo de confianza y amistad.

Entre conocidos se suelen utilizar prefijos delante del nombre familiar, como Lao o Xiao. Lao significa mayor o viejo y se utiliza para dirigirnos a los ancianos y mostrar respeto, mientras que Xiao significa pequeño o de poca edad y se suele utilizar con gente joven.

Hasta hace unos años era muy común en China el dirigirse a otras personas llamándolas “Tong\_zhi” (camarada) que se utilizaba como muestra de compartir ideas políticas similares y confianza en el otro. Ahora, sin embargo, se utiliza más Xian Sheng (Señor), Un Shi (Señora) o Xiao Jie (Señorita).



# CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN MARROQUÍ

## مرحبا بكم

### ETAPAS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

**Enseñanza Preescolar:** Dos tipos de Centros:

- Los colegios de “maternelle” son para niños de 2-6 años
- Escuelas coránicas: 4 a 6-7 años.

**Enseñanza fundamental obligatoria de 9 cursos**

- **Primer ciclo: seis cursos** (6-12 años) En Escuela de Primaria. Primera lengua extranjera (Francés) a partir de 3º
- **Segundo ciclo: tres cursos** (12-15) En Colegios. Al terminar: Primera Orientación (F.P. o E. Secundaria)

**Enseñanza secundaria de 3 cursos.**

- **Tres cursos** (15-18) En Liceo. Al terminar se obtiene el título

de Bachillerato (Baccalauréat). Segunda lengua extranjera (Español, inglés, alemán o italiano)

• **Dos Modalidades:**

- 1.- **General:** Letras, Ciencias experimentales y Ciencias exactas.
- 2.- **Técnica:** Ingeniería económica, mecánica, eléctrica, química, agrícola.

**Segunda Orientación:** (A Universidad, Academias, Institutos Superiores de F.P. , o mundo laboral)

### LENGUAS DE MARRUECOS

- La lengua familiar es generalmente Dariya (árabe dialectal marroquí) o alguna de las variedades del berebere, es ágrafa y de transmisión oral.
- En el sistema educativo la enseñanza oral en el árabe dialectal o marroquí; mientras que para los



documentos, materiales escolares y sus propias producciones, utilizan el árabe clásico.

- Poseen una buena capacidad para la adquisición relativamente rápida de una buena competencia comunicativa.
- Para la lectura y escritura presentan más dificultades, sobre todo en el trazo y la caligrafía derivadas de las evidentes diferencias de su lengua respecto de la nuestra.

### Árabe

- **árabe estándar moderno**, común a todos los estados que se autoidentifican como árabes. Es una lengua formal: es el idioma que se enseña en la escuela, la que se usa en el ámbito religioso o la que se utiliza en los documentos formales y se difunde en los medios de comunicación, es la lengua de los telediarios, de la prensa, de los tribunales y de cualquier manifestación escrita, no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe.

### El Dariya o Darija

- árabe dialectal, es la lengua de uso cotidiano en la calle, en los mercados y en la relación oral del ciudadano con la Administración.

La diferencia fundamental entre los dos sistemas es: oralidad/escritura. El dariya es la lengua oral y el árabe es la lengua escrita. Cuando una persona se dirige a un funcionario/a que está detrás de una ventanilla para solicitar un certificado, lo hace en dariya, pero el funcionario/a se lo expide en árabe clásico.

Un hecho crucial es el papel de la televisión. En Marruecos, existe una cierta «invasión» de películas provenientes del oriente árabe, especialmente egipcias, sirias y libanesas. El caso inverso, la exportación de películas marroquíes al oriente árabe carece de relevancia. Los marroquíes, especialmente las mujeres, están más familiarizados con los «dialectos» árabes de oriente, que los orientales con el dialecto marroquí.

### Berebere o lengua amaziga o amazige

- Lengua (o lenguas) de la familia afroasiática que no pertenece al grupo semítico.
- Marruecos (12 millones de hablantes, el 40 % de la población del país).
- Argelia (7 millones, el 25 % de la población del país).
- Túnez, Mauritania, Libia, Egipto, Burkina Faso, Níger, Nigeria y Mali (donde es lengua oficial)
- Bajo este concepto, podemos englobar al
  - *rifeño* (tarifit),
  - *berebere* o *tamazicht* (nombre global de la lengua),
  - *taixelhit* (conocido por los nombres árabes y afrancesados *shella* y *chleuh*),
  - en Argelia se hablan el *cabileño* (*taqbaylit*), el *taixawit* y el tamzabit. El habla de los tuaregs es conocida con el nombre de tamazeq, única variedad que ha conservado la antigua escritura (*tifinagh*).

En Marruecos no sólo se habla el dariya. El berebere, una lengua completamente distinta de las dos anteriores

y sus tres variantes –tarifit, tamazight y tachelhit– son usuales y se hablan en Marruecos junto con el dariya. En este caso, podemos hablar de un bilingüismo que se da tanto en los individuos como en la sociedad.

El berebere es la lengua que se hablaba antes de la llegada de los árabes. En cierta medida, es la lengua de los primeros residentes de este país norteafricano. Los beréberes llaman a su lengua, tamazight.

En Marruecos existen zonas exclusivamente beréberes como las del Rif, Atlas y Sus y puede hablarse de un bilingüismo social en todo el país. Los imazighen marroquíes están en todos los sitios y hablan tanto tamazight como dariya.

## CARACTERÍSTICAS DEL ÁRABE Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

### Literalidad y direccionalidad

- El árabe se escribe de derecha a izquierda.

### El grafismo

- El árabe no utiliza el alfabeto latino, aunque disponen de una especial grafía o letra para cada sonido.
- En árabe no existen las letras mayúsculas.
- La escritura árabe es cursiva y no presenta formas aisladas como las de la letra de imprenta del alfabeto latino.
- Las letras árabes tienen una doble dificultad, la de no escribirse igual en todas las posiciones. Existen cuatro formas de escribir

una sola letra dependiendo de la posición que ocupa en la palabra. Las letras, algunas de ellas, se unen a la letra que les sigue pero otras no.

- En árabe no parten las palabras al final de la línea.
- Los signos de interrogación y admiración se colocan sólo al final de la frase.

### Los sonidos

- Discriminación de los fonemas vocálicos **/e/-li/**, y **/o/-lu/**, estos dos últimos en menor medida. En árabe clásico hay seis vocales, tres largas (a, i, u) que actúan también como semiconsonates, y tres cortas (a, i, u); es común que en la mayoría de los países árabes la /i/ se abra y tienda a pronunciarse como fonema cercano a /e/, lo que dificulta que el hablante árabe llegue a escucharlos como dos fonemas diferenciados, lo que se traducirá en su confusión constante tanto al pronunciar como al escribir. La solución pasa por reiterados ejercicios de discriminación vocálica, sobre todo en niveles iniciales. En el caso de los diptongos integrados por estas vocales, la dificultad se multiplica, ya que son inexistentes en las lenguas árabes.
- Un problema semejante ocurre con los fonemas **/p/** y **/b/**, que se asimilan, puesto que su única diferencia radica en el rasgo sonoro/sordo. Además, el sonido /p/ no existe en árabe.
- También por influencia del francés o el inglés –lenguas que, en

un tanto por ciento muy elevado, preceden al español como segunda lengua en el aprendizaje de los arabófonos–, los alumnos tienden a pronunciar la **/v/** vibrante.

### Los verbos

- Los verbos ser y estar: en árabe clásico se utiliza un verbo parecido al to be inglés, pero se suele omitir al hablar, por eso muchos alumnos lo suprimen y dicen cosas como “yo contenta”. También encontramos alumnos que extreman su uso, colocándolo junto a otros verbos: “Yo soy estudio en la escuela español”. En el último caso el error nace de que la citada estructura es un calco exacto de su estructura en árabe escrito.
- En los tiempos el sistema es más simplificado que el español. Sólo hay pretérito y futuro (el presente se marca con el futuro). Tienen muchas dificultades para diferenciar el pretérito imperfecto y el perfecto. En cuanto a los modos el sistema es muy similar (indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo).
- Los verbos concuerdan en persona y número con el sujeto, igual que en español, pero con mayor número de formas. Hay tres personas de singular y tres de plural, la segunda persona y la tercera tienen formas de masculino y femenino. También hay formas de dual, lo que hace un total de 13 formas de concordancia en el tiempo verbal, frente a 6 que encontramos en español

### El género y el número de los nombres

- Al igual que el español, los nombres tienen género y número.
- El masculino es el género no marcado y el femenino se forma añadiendo el sufijo *ta* a la raíz.
- Muchos errores se producen por una confusión de los géneros, muchos de los cuales son masculinos en español pero femeninos en árabe, y viceversa. Vocablos fundamentales como sol (*al-sahms*), luna (*al-qamar*), coche (*el-arabe-ya*), problema (*el-mushkila*), árbol (*el-shayara*), camino (*el-tariq*), fuego (*el-nar*), viento (*el-rih*), el estado o condición (*el-hal*) tienen género opuesto en árabe y español.
- En árabe hay tres números: singular, plural y dual (dos seres) y las marcas de dual y plural se realizan también mediante sufijos.
- Los nombres se declinan, como en el latín. Hay tres casos: el nominativo, para el sujeto, el genitivo o caso indirecto, y el acusativo o caso directo.

### El artículo

- En árabe tan sólo existe el artículo determinado como grafía relevante, mientras que la indeterminación se reconoce por la ausencia del artículo

### El adjetivo

- En árabe siempre se coloca después del nombre al que califica

**Al leer cifras, leen primero las unidades y luego las decenas**

# CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN SUBSAHARIANO

## amouansulu

### ALUMNADO DE ORIGEN WOLOF

**L**os Wolof son el grupo étnico más importante en Senegal. Tienen una gran influencia tanto política como culturalmente. Se extienden por la zona más occidental de África y componen cerca de un 40% de la población en Senegal.

El wolof también es la denominación de la lengua dominante en Senegal, aunque el francés es la oficial. La mayoría de las emisiones de radio y televisión son en francés, aunque el wolof también se utiliza. Cerca de 2 millones y medio de senegaleses hablan esta lengua, lo que supone un tercio de la población. Además, también se habla en otros países de África, como Mauritania y Mali. Cerca de un 40% de los hablantes de wolof están alfabetizados.

La religión mayoritaria es la musulmana, perteneciente a la rama suní, y practican el rito maliki. Existe un 10%

de católicos y alrededor de un 1% de protestantes.

### Aspectos lingüísticos que pueden influir en el aprendizaje del español en alumnado de origen fula o wolof:

Son dos lenguas de la rama atlántica de la familia nigerocongoleza habladas en la franja atlántica subsahariana.

El **fula** es una de las lenguas más importantes del continente africano con unos 25 millones de hablantes. El **pular o pulaar** es una variante hablada en el valle del río Senegal y su entorno (Senegal, Mauritania, Gambia, Guinea Bisau, norte de Guinea y oeste de Malí).

Hay otras variantes cuya diferencia se encuentra en el léxico dado que mantienen una unidad estructural importante. Sus hablantes lo escriben desde el siglo XVIII con caracteres árabes (ajami). Tras las independencias nacionales y para suprimir el analfabetismo se determinó (en

1966, bajo patrocinio de la Unesco) una transcripción unificada en caracteres latinos. Con ellos se imprimen ahora textos, revistas y diarios.

El **wolof** se habla en Senegal (donde esta etnia es mayoritaria, el 35%) y en Gambia donde es minoritaria (13% de la población). En total hay unos 7 millones de hablantes, de los cuales dos la tienen como primera lengua. Existen algunas variedades que mantienen un alto grado de unidad lingüística. Desde el año 1975 se transcribe con el alfabeto latino. Es de uso corriente en la radio y televisión y está incluido en los planes docentes de la educación primaria en Gambia.

#### Fonética:

- Dificultades para pronunciar las consonantes palatales /ll/ y /j/.
- Confusión entre la silbante sonora y la sorda, /z/ y /s/, entre /r/ y /rr/.
- Confusión entre las vocales /e/ e /i/.
- Cambios en la estructura silábica para evitar inicios complicados de sílabas (cala\* por cla, te\* por tre). Adición de alguna consonante o eliminación de sílabas.

#### Morfología:

- Dificultades para establecer concordancias de género y número.
- Uso inadecuado de los determinantes o su omisión.
- Dificultades en el uso de los posesivos.
- Confusión en el uso de los pronombres personales y relativos.
- Confusión de tiempos verbales en pasado, condicional y subjuntivo.
- Uso excesivo del infinitivo.

- Sintaxis:
- Confusión con el uso de las proposiciones o su omisión.
- Dificultades para usar las conjunciones que introducen las subordinadas o su ausencia o su uso innecesario.

#### Léxico:

- Uso inadecuado de algunos verbos (saber por leer, era por iba,...).

### ALUMNADO DE ORIGEN SONINKÉ (O SARAKOLÉ)

El soninké se habla en Gambia, Senegal, Mauritania y Malí. Es una lengua nigerocongoleza de la familia mandé. En wolof la nombran “sorakollé” y en mandingo o bambara la llaman “maraca”. Es hablada por 1.210.000 personas en un territorio de escasas riquezas entre Malí, Mauritania, Senegal y Gambia. No es una lengua muy estudiada. Se escribió en árabe pero hoy utiliza el alfabeto latino.

Algunos aspectos que puedan facilitar el aprendizaje para estos alumnos partirían de conocer las diferencias gramaticales, sintácticas, ortográficas y de su situación social y lingüística:

- El género: la mayoría de las palabras son neutras, sin marcas de género. Para diferenciarlo especifican añadiendo el sufijo “macho” o “hembra”.
- El número: Tienen tres maneras de formar plurales pero ninguna como la nuestra, añadiendo /-s/.
- Puede haber dificultades con las concordancias de determinantes y adjetivos.



- Las palabras no tienen artículos, pueden olvidar su uso (me gusta bocadillos de...). El sufijo /-n/ desempeña un papel como de artículo.
- Verbos: los diferentes tiempos verbales no se corresponden con los nuestros. Ahí se añaden partículas y no se conjugan. Dificultades con el uso de ser y estar. Hay en soninké frases sin verbo.
- Omiten la Y copulativa.
- Dificultades con el uso de las preposiciones, las omiten o colocan inadecuadamente.
- Leen la "h" como aspirada y no tienen el sonido "ll", hay dificultades con las palatales. Alumnos que hayan sido alfabetizados en árabe pueden confundir "e/i" y "o/u".
- Pueden simplificar sílabas omitiendo consonantes o añadiendo vocales: Madí\* por Madrid, garatís\* por gratis,...
- Las sílabas suelen ser directas, condonante vocal, salvo los pronombres personales y los determinantes posesivos.
- El sujeto va siempre explícito y el objeto directo antecede al verbo.
- Es una lengua rica en préstamos del árabe y muy influida por el francés.

La mayoría de las lenguas africanas son orales, ágrafas, de ahí que la escritura será una forma totalmente nueva para nuestro alumnado que tendrá que plantearse por primera vez la correspondencia entre sonido y grafía.



# CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO PROCEDENTE DEL ESTE DE EUROPA

ласкаво  
просимо

Bine ați venit

добро  
пожаловать

Witajcie

Adaptado de

- Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González
- El sistema educatiu polaco (Ministerio de Educación – Consejería de Educación en Polonia)
- CREI (centro de recursos de educación intercultural) de Castilla y León - Manuel Pinos: Características de las lenguas de origen del alumnado

Los sistemas educativos de los países que se engloban en la etiqueta Europa del Este son herederos del sistema educativo comunista, implantado en todas las repúblicas soviéticas durante la mayor parte del siglo XX. Aún hoy en día se encuen-

tran presentes muchas de las características del este sistema educativo, tanto en la estructura organizativa como en las dinámicas pedagógicas de estos países.

## Estructura

Los sistemas educativos de los países de Europa del Este plantean la educación obligatoria como una etapa que abarca entre 8 y 9 años, comenzando la escolarización a la edad de 6 o 7 años y finalizándola entre los 15 o 16.

La etapa preescolar (de los 3 a los 6/7 años) está en una fase de expansión y normalización, de manera que,



por ejemplo, en Rumania el 65% de los niños y niñas de estas edades asisten a jardines de infancia y en Ucrania alrededor del 50%.

La educación obligatoria en la Europa del Este escolariza entre el 85% y el 100% de la población en edad escolar, dependiendo del país. Su organización responde a un modelo comprensivo y altamente competitivo. Los alumnos y alumnas a la edad de 10 años finalizan la educación primaria y promocionan automáticamente a la educación secundaria básica o inferior. En este nivel educativo no se ofrecen itinerarios, pero la diferenciación por niveles de aprendizaje y/o capacidades está fuertemente marcada a través de unas pruebas muy complejas y exámenes a los que es sometido el alumnado al final de cada curso y etapa. Hay incluso sistemas, como el ruso, en el que se contempla la posibilidad de expulsar del sistema educativo a aquellos alumnos o alumnas de los

últimos cursos de la etapa obligatoria que, aunque no tienen la edad suficiente para abandonar la escuela, no superen con éxito los exámenes. En general, el hecho de aprobar la educación secundaria básica no implica el paso automático a la educación secundaria postobligatoria, sino que se accede a

ésta mediante unas pruebas de competencia.

La educación obligatoria se ofrece principalmente en instituciones públicas, aunque desde los años noventa se aprecia un crecimiento de la oferta educativa de carácter privado.

Los horarios de asistencia a clase varían en función del país, pero la norma general son las jornadas completas, con exigencia de una actividad de estudio muy intensa por parte del alumnado también fuera del horario lectivo.

La educación postobligatoria responde, en la mayoría de los casos, a dos itinerarios: uno de carácter más académico, que permite el posterior acceso a la universidad, y otro con perfil más profesional, que en muy pocas ocasiones tiene continuidad en instituciones de educación superior.

## LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES DEL ESTE

### EL SISTEMA EDUCATIVO RUMANO

RUMANIA		
Edad	Curso	Tipo de estudios
+18		<b>Educación superior</b>
18		<b>Bachillerato</b>
17		
16		
15		<b>Gimnasium o Educación Secundaria Básica</b>
14	8º	
13	7º	
12	6º	
11	5º	<b>Educación Primaria</b>
10	4º	
9	3º	
8	2º	<b>Educación Preescolar</b>
7	1º	
6		
5		
4		

#### Educación Preescolar

Escolariza a niños y niñas entre los 3 y los 7 años, distribuidos en el nivel bajo, el nivel superior y la clase preparatoria y se imparte en los jardines de infancia. En el año 2000 un 65% de los niños y niñas entre 3 y 6 años asistían a los jardines de infancia, cifra que aumentaba hasta un 89% en el caso del alumnado del último curso, de 6 años.

#### Educación obligatoria

- **Educación primaria**, impartida en las escuelas de primaria, que se inicia a los 7 años y tiene una duración de 4 cursos.

- **Educación secundaria básica**, impartida en los Gimnasium y cursada durante 4 años. Comienzan a los 11 años y se alarga hasta los 15. La nueva reforma ha introducido un nuevo curso, de manera que el examen de capacitación se realiza a los 16 años. La superación de este examen comporta la obtención del Certificado de Capacitación, con el que se accede a la educación secundaria superior.

El sistema educativo rumano es extremadamente competitivo. Al final de cada etapa educativa, pero también en los niveles intermedios, los alum-

nos y alumnas tienen que realizar unos exámenes de capacitación, basados principalmente en matemáticas y gramática. Al finalizar la educación obligatoria el alumnado que haya superado con éxito el último curso son graduados en educación secundaria básica y tienen derecho a llevar a cabo el examen de capacitación que les permite el acceso a la educación secundaria postobligatoria. En caso

de no superar este examen, pueden repetirlo posteriormente.

Existen dos redes, la pública y la privada, con un carácter abierto y con posibilidad de cambiar de una a la otra. La educación obligatoria se imparte durante 4 horas diarias, cinco días a la semana (de lunes a viernes), pero con una enorme carga lectiva extraescolar en la que está fundamentado este sistema educativo.

### EL SISTEMA EDUCATIVO UCRANIANO

UCRANIA		
Edad	Curso	Tipo de estudios
+20		Educación Superior Universitaria
20		
19		Educación superior no Universitaria
18		
17		Formación Profesional
16		
15		Secundaria Superior Especial
14	9º	Secundaria superior
13	8º	Educación Secundaria Inferior
12	7º	
11	6º	
10	5º	
9	4º	
8	3º	Educación Elemental
7	2º	
6	1º	
5		Educación Preescolar
4		
3		
2		
1		





### Educación Preescolar

Alrededor de un 49% de los niños y niñas en edad de asistir a los centros de preescolar (menores de 7 años). Cada vez es más popular, ya que se plantea como una etapa de preparación para la educación obligatoria

### Educación obligatoria

- **Educación elemental**, que establece como edad de entrada los 7 años, aunque si la familia está de acuerdo el alumno o alumna puede comenzar a los 6 años. Esta opción es la mayoritaria, de forma que casi todos comienzan a los 6 y permanecen en esta etapa hasta los 10 El alumnado, antes de entrar en la escuela elemental tiene que pasar un examen de lectura. Este test determina el grado de evolución del alumno o alumna y el curso en el que se le escolarizará. Si obtienen el nivel necesario, comienzan la educación elemental. Si no es así, se recomienda que

comiencen en una escuela elemental y que esta etapa sea de 4 años de duración en lugar de 3.

- **Educación secundaria inferior**, con una duración de 5 años y responde al modelo de escuela comprensiva, sin itinerarios. Obtienen el certificado de secundaria inferior a la edad de 15 años y aquí termina la educación obligatoria. En este momento pueden optar por la educación secundaria superior o por la educación profesional.

En Ucrania existe una red pública de escuelas y otra privada. Hoy en día las escuelas privadas suponen solamente un 0,6% de las escuelas. Si bien esta cifra es reducida, está en constante crecimiento desde su comienzo en los años 90.

La legislación ucraniana en materia educativa prevé el funcionamiento de la educación en horarios y modelos diferentes: clases diurnas, clases por la tarde y clases a distancia.

## EL SISTEMA EDUCATIVO RUSO

RUSIA		
Edad	Curso	Tipo de estudios
+18		Superior Universitaria / Superior no universitaria
18		Educación Secundaria Completa / Liceos Profesionales
17		
16		
15		
14	8º	
13	7º	Educación Secundaria Básica
12	6º	
11	5º	
10	4º	
9	3º	Educación Primaria
8	2º	
7	1º	
6		Guarderías
5		
4		
3		Escuelas Maternales
2		

**Educación pre-obligatoria**

Las familias rusas tienen la opción de escolarizar a sus hijos e hijas en los colegios de preescolar hasta la edad de 7 años, cuando comienzan la educación obligatoria.

De los 18 meses a los 3 años la escolarización se realiza en las escuelas maternas, mientras que de los 3 a los 7 se realiza en las guarderías. A partir de los 5 años asisten a los cursos preparatorios para la escuela. La mayor parte las madres tienen jornadas de trabajo completas, de modo que muchos de los centros de preescolar están situados en las mismas

empresas, aunque las aportaciones económicas del estado para recursos para los trabajadores/as han sufrido una reducción continua durante los últimos años.

**Educación obligatoria**

- **Educación primaria:** se inicia a la edad de 7 años y finaliza a los 10.
- **Educación secundaria básica:** abarca de los 10 a los 15 años. Cabe destacar que el sistema educativo ruso contempla la posibilidad de expulsar del sistema a aquellos alumnos o alumnas de 14 años que suspenden.

El 90% de la población en edad obligatoria está escolarizada. El sistema de financiación ruso hizo que las instituciones educativas fueran totalmente dependientes de los recursos estatales y que fuera de la esfera pública no se crearan instituciones privadas de educación. Ésto comienza a cambiar a partir de la reforma de 1992, momento en el que se comienza a abrir un nuevo mercado en el ámbito educativo. Aparecen multitud de instituciones privadas que se convierten rápidamente en centros de innovación pedagógica, alejándose

del rígido método soviético. En el sistema público de escuelas, el 75% lo componen escuelas rurales. El sistema educativo es gratuito, aunque a partir del año 1992 se comienzan a cobrar determinadas tasas en la educación superior. El acceso a la educación superior está claramente relacionado con el origen socioeconómico del/la estudiante, no sólo por los contactos que la familia pueda tener, sino también por la creciente diferencia de calidad existente entre unos centros educativos y otros.

### EL SISTEMA EDUCATIVO POLACO

POLONIA		
Edad	Curso	Tipo de estudios
+19		<b>Educación superior</b>
19		
18	3º	
17	2º	<b>Liceo Especializado</b>
16	1º	
15	3º	
14	2º	<b>Gimnasium</b> <b>Educación Secundaria Obligatoria</b>
13	1º	
12	2º ciclo	<b>Educación Primaria</b>
11		
10		
9	1º ciclo	
8		
7		
6	Año0	<b>Educación Infantil</b>
5		
4		
3		

### Competencias

La gestión del sistema educativo en Polonia se realiza desde distintos niveles. El Ministerio de Educación Nacional coordina y desarrolla la política educativa del Estado desde el gobierno central; supervisa la labor del cuerpo de inspectores (kuratoria) y colabora con otras instancias en materia educativa.

La Administración educativa regional es competencia de cada una de las 16 regiones en que se divide el país, al frente de cada una de las cuales se encuentra un Delegado regional de educación (kurator), nombrado por el Delegado regional del Gobierno (wojewoda), responsable de llevar a cabo dentro de su demarcación geográfica la política del Departamento.

El término polaco *powiat* es una unidad administrativa intermedia entre la región y la comuna o municipio. Actualmente existen 379 distritos educativos en el país desde cada uno de los cuales se lleva a cabo la gestión y administración de los centros de educación secundaria superior y profesional o de otras escuelas públicas especiales.

La Administración educativa local corresponde a las 2.478 comunas o *gmina* repartidas por todo el Estado. Entre sus competencias se encuentran la gestión de los centros de educación infantil, las escuelas de primaria y los centros de educación secundaria básica o gimnasios (*gimnazjum*).

En la gestión diaria de un centro educativo hay que subrayar las competen-

cias de los directores/as, quienes, además de contratar al profesorado y al personal no docente, tienen atribuciones para otorgar algunos complementos salariales, determinar las normas de disciplina y las sanciones, supervisar la labor didáctica del profesorado, proponer condecoraciones, etc.

### Obligatoriedad y etapas del sistema educativo

El sistema educativo no universitario comprende las etapas de educación infantil, primaria y secundaria además de las enseñanzas especiales.

La enseñanza obligatoria “a tiempo completo” comienza el año natural en el que el escolar cumple la edad de 6 y se extiende hasta los 16 años. Su duración es de 10 años y comprende el curso preparatorio o año cero, seis cursos de primaria y tres de educación secundaria básica en el *gimnasium*.

### Educación Infantil

El objetivo principal de la Educación Infantil es facilitar y estimular el desarrollo infantil hasta los 6 años, edad a la cual se introducen las primeras actividades de lecto-escritura y cálculo a lo largo del año cero, que teniendo en cuenta su reciente carácter obligatorio no debe incluirse ya en esta categoría. Respecto de la titulación exigida al profesorado, la educación infantil corre a cargo de especialistas con al menos tres años de formación específica.

### Educación Primaria

La Educación Primaria está dividida en dos ciclos de igual duración. Du-

rante el primero se imparten contenidos de carácter elemental de forma integrada. A partir del segundo, las enseñanzas básicas se organizan en materias obligatorias (lengua polaca, historia, matemáticas, lengua extranjera, ciencias, música, arte, tecnología, informática, educación física y religión / ética) con una carga lectiva que oscila entre 23 y 28 horas semanales dependiendo del ciclo.

### Educación Secundaria y Bachillerato

#### • Educación Secundaria Básica

Una vez obtenido el certificado de Enseñanza Primaria el alumno/a accede a un *gimnasium* (instituto de enseñanza secundaria básica). A lo largo de tres años, se introduce el conocimiento científico y formal mediante la metodología específica de las distintas materias. Las materias señaladas antes para primaria se completan en esta etapa con educación cívica, física y astronomía, química y geografía, a las que se dedican un total de 31 horas semanales. Al finalizar la etapa, el alumno/a realiza un examen final externo cuyas notas, junto al expediente académico, determinan el acceso a un centro de educación secundaria superior.

El profesorado debe poseer al menos el título de *licencjat*.

#### • Enseñanza Secundaria Superior

La Enseñanza Secundaria Superior ofrece una formación preparatoria para el acceso a la educación superior, una vez superado el examen de *Matura* o revalida de bachillerato.

Los centros que imparten estas enseñanzas pueden ser:

- Institutos de enseñanza secundaria general (*liceum ogólnokształcące*).
- Institutos de enseñanza secundaria especializada (*liceum*).
- Escuelas técnicas de enseñanza secundaria (*technikum*).

Las enseñanzas se imparten por materias y, con independencia de la modalidad, todas las escuelas de secundaria se guían por el currículo básico establecido que comprende las disciplinas tradicionales. La carga lectiva semanal es de 32-33 horas.

Con carácter general y con independencia de la etapa educativa que curse el alumno/a, es preciso aprobar todas las materias para pasar al curso siguiente. El profesorado debe poseer el título de *magister*.

### Formación profesional

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria la oferta educativa se completa con una amplia gama de centros donde se pueden cursar estudios de formación profesional pertenecientes a algún ámbito recogido en el catálogo de profesiones vigente.

La Formación Profesional Básica (*zasadnicza szkoła zawodowa*) tiene una duración de un mínimo de dos años y un máximo de tres. El certificado obtenido acredita la capacitación técnica adecuada para desempeñar un oficio. También permite cursar posteriormente la Educación Secundaria Superior en escuelas secundarias complementarias (*uzupełniająca li-*



*ceum ogólnokształcące*) o en liceos técnicos complementarios (*technikum uzupełniające*) y, al finalizar estos estudios, acceder el examen de *Matura*.

Finalmente, hay que subrayar el papel que desempeñan los estudios que ofertan las escuelas postsecundarias (*szkoły policealne*). De duración superior a seis meses e inferior a dos años y medio, su objetivo es el de ampliar la formación técnica de todos los que se hallan en posesión del título de *Matura* y no tengan previsto cursar estudios superiores.

### Educación Universitaria

Dependiendo de la oferta educativa del centro, del perfil de los estudios y de su duración, se puede obtener el título de diplomado (*licencjat*, tres o cuatro años) o el de licenciado (*magister*, cinco o seis años). El tercer ciclo lo forman los estudios de doctorado u otros estudios de postgrado. Actualmente, se están llevando a cabo las reformas necesarias en los programas universitarios con el fin de adaptarlos a lo previsto en el Espacio Europeo de Educación Superior.

### Tipos de centros y financiación

La educación infantil tiene lugar en el jardín de infancia (*przedszkole*). El año cero preparatorio puede cursarse en este mismo establecimiento o en secciones especiales de las escuelas de primaria (*oddziały przedszkolne*).

La etapa de secundaria básica se imparte exclusivamente en los *gimnasiums*, mientras que la secundaria superior se imparte en los liceos que

ofrecen una formación general o especializada y en las escuelas técnicas y complementarias.

La formación universitaria tiene lugar en las universidades, academias y escuelas técnicas.

La Enseñanza Primaria y la Secundaria, incluyendo el Bachillerato, son casi totalmente públicas. Con independencia del nivel de gestión, la financiación del sistema educativo proviene de los presupuestos generales del Estado. En los centros públicos, la educación obligatoria y la secundaria superior son gratuitas para todos los alumnos/as así como las clases diurnas de los estudios universitarios.

Polonia es un país sin analfabetismo y con una tasa muy baja de fracaso escolar en todas las etapas educativas, particularmente en las no universitarias. Su sistema educativo, casi totalmente público, está bien organizado y se caracteriza por unas pautas de actuación muy elaboradas. El gasto anual que Polonia dedica a educación por alumno/a como porcentaje del PIB esta por encima de la media de la OCDE. En lo que se refiere a la evaluación realizada por la OCDE (informe Pisa 2003), los alumnos/as polacos obtienen resultados ligeramente por debajo de la media, excepto en lectura, y algo mejores que los resultados de los/las estudiantes españoles. La mejora de la puntuación de los/las estudiantes polacos respecto al Informe Pisa 2000 fue llamativa en todas las competencias evaluadas.

## ALUMNADO DE LENGUAS ES-LAVAS - CONSIDERACIONES GENERALES A TENER EN CUENTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA

- No poseen artículos, ni definidos ni indefinidos.
- Los géneros gramaticales son tres: masculino, femenino y neutro.
- Los sustantivos se declinan según el caso y el número. Hay seis casos en ruso, nominativo, acusativo, genitivo, dativo, instrumental y preposicional. En polaco a éstos se añade el vocativo para dirigirse a personas.
- Los adjetivos concuerdan en género, número y caso.
- Los verbos tienen presente, pasado y futuro, pero sólo con dos tiempos, uno perfectivo y otro imperfectivo, es decir, en pasado por ejemplo hay una forma para algo pasado que aún puede continuar y otra para una acción pasada concluida definitivamente. No poseen subjuntivo. Pueden ser activos o pasivos. En la lengua hablada las formas se simplifican y se complementan con elementos demarcativos, adverbios o marcadores. Por ejemplo en polaco y eslovaco.
- El orden de los elementos de la oración no es importante porque existe la declinación.
- Los vocativos está relacionado en grandes familias derivadas de las mismas raíces, mediante sufijos y prefijos.

Errores más frecuentes del estudiante de español procedente de la Europa del este cuyo idioma nativo pertenece a la familia de las lenguas eslavas:

- En fonética confunden c/s y las grafías c/z/q. Las tildes suelen ser problemáticas. La pronunciación de la vibrante doble /rr/ y las realizaciones de g/j son las más difíciles.
- No utilizan el artículo en castellano y el dominio del género y de los determinantes constituye uno de los principales escollos del aprendizaje, incluso en niveles avanzados.
- El uso de “lo” crea una gran confusión, no saben cuando es artículo o pronombre y les resulta asistemático en locuciones o subordinadas sustantivas.
- Suelen confundir ser y estar. Les cuesta mucho manejar los pasados, especialmente la diferencia entre imperfecto e indefinido. Para ellos las diferencias no son tan estrictas.
- El subjuntivo es algo artificial y difícil de entender porque para ellos no existe.
- Los modismos, frases hechas y coloquialismos, como al resto de los extranjeros, les resultan ajenos e incomprensibles, además no suelen aparecer en los textos explicados a pesar del uso en la lengua oral.
- Si han iniciado el aprendizaje en su país de origen por lo general desconocen el vocabulario de uso oral, lo cual demuestra que han estudiado con profesorado no nativo y con materiales que dan importancia sobre todo a las estructuras gramaticales.

# SÍNTESIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ECUADOR, COLOMBIA Y REPÚBLICA DOMINICANA

*Bienvenido*  
*Bienvenido*  
**Benvido**

## ECUADOR

ETAPAS	CALENDARIO		
		Inicio	Fin
<b>Educación inicial</b> Primer año (Jardín infantil)	5	<b>Sierra y Oriente</b> primer lunes de octubre	15 de junio
<b>Educación Básica</b> (9 años)	6 a 15	<b>Litoral y Galápagos</b> primer lunes de mayo	15 de febrero
<b>Educación Media</b> Ciclo diversificado (3 años)	16 a 18		

## COLOMBIA

ETAPAS	CALENDARIO	
	Inicio	Fin
<b>Educación Preescolar</b> 3, 4 años, voluntaria 5 años, obligatorio	3 a 6	<b>Calendario A</b> Febrero    Noviembre
<b>Educación Básica</b> 9 cursos, obligatoria	<b>Primaria</b> 6 - 11 <b>Secundaria</b> 11 - 15	<b>Calendario B</b> Septiembre    Junio
<b>Educación Media</b> 2 cursos, voluntaria	15 - 17	

## REPÚBLICA DOMINICANA

ETAPAS	CALENDARIO	
	Inicio	Fin
<b>Educación Inicial</b> 6 cursos Último curso obligatorio	0 - 6	<b>CALENDARIO</b> Septiembre    Junio
<b>Educación Básica</b> 8 cursos, obligatoria	<b>Primer ciclo</b> 7 - 10 <b>Segundo ciclo</b> 11 - 14	
<b>Educación Media</b> 4 cursos, voluntaria	15 - 18	

Más información:

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/evaluacion.htm>

# BIBLIOGRAFÍA

- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* 2nd Edition. Los Angeles: California
- Association for Bilingual Education (ISBN: 1-889094-01-3). Gibbons, P., (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann Books.
- Excellence and Enjoyment: learning and teaching in the primary years*, Creating a learning culture: Classroom, community, collaborative and personalised learning (DfES 0518-2004 G)
- Reino Unido: National Assessment Agency <http://naa.org.uk/>
- The Intercultural Centre (Southampton) [www.hants.gov.uk/education/ngfl/intercultural/index.html](http://www.hants.gov.uk/education/ngfl/intercultural/index.html)
- Thomas, W.P. and Collier, V.P. (1997) *School effectiveness for language minority students*. Resource collection series no.9 December 1997. National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC. [www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/](http://www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/)
- Thomas, W. P. and Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' *Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales* ISBN: 978-87-92387-53-0 <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-ES.pdf>
- Shaw, Susan (1995) *Bilingual Pupils and Special Educational Needs- A Teacher's Guide to Appropriate Support and Referral* - Royal Borough of Kingston Upon Thames
- Supporting children learning English as an additional language. Guidance for practitioners in the Early years Foundation Stage. DCSF, 2007. (Ref. 00683-2007BKT-EN)
- Duelo migratorio: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0131.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0131.pdf)
- Naldic: *Supporting bilingual children in the early years* <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Supportingbilingualchildrenintheearlyyears.cfm>
- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. Departamento de Educación – Gobierno de Navarra <http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Multiculturalidad/>
- Alumnat nouvingut - Espai Lic - Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya <http://www.xtec.es/lic/nouvingut/index.htm>
- Cline, T. and Shamsie, T. (2000) *Language needs or special needs? The assessment of learning difficulties in literacy among children learning English as an additional language: a literature review* [RR 184] London: DfES. Retrieved on 3rd April, 2009 from: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR184.doc>
- Hall, D. (2001). *Assessing the Needs of Bilingual Pupils. Living in Two Languages Second Edition*. London: David Fulton
- Rogers, U. and Pratten, A.R. (1996). *The Cummins Framework as a Decision Making Aid for Special Education Professionals Working with Bilingual Children*. In Cline, T. and Frederickson, N. Curriculum Related Assessment, *Cummins and Bilingual Children*. (pp.



- 77 - 87). Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Página Web de Acogida en Educastur: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida>
- Ensenyar llengua a l'alumnat no romànic* (xinès 中文) <http://ensenyarllenguaalumnatnoromantic.blogspot.com/>
- Llengües d'origen* – Servei de llengües <http://blocs.xtec.cat/llenguadorigen/>
- Meixia Lu - *Realidad cultural de nuestros alumnos orientales* <http://www.educarm.es/torre-intercultural/docuums/comunic10.pdf>
- Algunos aspectos específicos a tener en cuenta al trabajar con alumnado árabe y chino* <http://www.unizar.es/practicas/integracion/arabechino.html#chino>
- Miquel, I (1999) - *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*: en *Lengua y Cultura en el aula E/LE Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL, págs. 27-46
- Oliveras, À (2000) - *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos* - Madrid, Edinumen
- Aportaciones para la integración del alumnado marroquí* [www.edu.juntaex.es/dgcyee/recdidac/Textos/Marroqui.pdf](http://www.edu.juntaex.es/dgcyee/recdidac/Textos/Marroqui.pdf)  
Incluye aspectos generales de la cultura marroquí, metodología, recursos, adaptaciones curriculares, evaluación, información sobre la lengua árabe... Grupo de Trabajo del C.P. "Gonzalo Encabo" de Talayuela (Cáceres)
- El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción* <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed* (2003), *Revista de Estudios Filológicos*, número 5, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos* [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_arabe.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html)
- Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes* [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=351](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=351) Autor: Mohamed El-Madkouri Maataoui . Dpto. de Lingüística / UAM
- Raúl Fernández Jódar - *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* - <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>
- Página Web con información sobre la Lengua Rumana: <http://www.proel.org/mundo/rumano.htm>
- Aportaciones a la integración del alumnado marroquí* - Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología - *Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros* - Mérida, 2002 <http://www.edu.juntaex.es/dgcyee/recdidac/Textos/Marroqui.pdf>
- CREADE - Información sobre los distintos sistemas educativos de los países de origen <https://www.educacion.es/creade/lrASeccionFront.do?id=132>
- CAREI - Países y Lenguas de Inmigración <http://www.carei.es/page.php?/LenguasOrigen/Paises>
- Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González - *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat*. Una aproximación
- El sistema educativo polaco* (Ministerio de Educación – Consejería de Educación en Polonia) <http://www.educacion.es/exterior/pl/es/home/index.shtml>
- CREI (centro de recursos de educación intercultural) de Castilla y León - Manuel Pinos: *Características de las lenguas de origen del alumnado*
- Ll. Gràcia y Joan M. Contreras (2001) - *El soninké i el mandinga, Generalitat de Catalunya*
- Marcos Orozco y Francesc Roca (2002) - *El fula i el wòlof, Generalitat de Catalunya, Informes sobre los sistemas educativos* - OEI (Organización de Estados Iberoamericanos): <http://www.oei.es/qui-pu/informes.htm>



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

CENTRO DEL PROFESORADO Y DE RECURSOS DE OVIEDO