



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad ; dirigido por Cristina Banfi. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo, 2017.

56 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-987-549-668-2

1. Educación. I. Banfi, Cristina, dir.  
CDD 371.1

ISBN: 978-987-549-667-5

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa

Dirección General de Planeamiento Educativo

Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2017

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Bernardo de Irigoyen 272, piso 2.º

C1072AAF - Buenos Aires

Teléfono: 4323-9350, int. 1119

Correo electrónico: idiomas.gole@bue.edu.ar

ELSI

Correo electrónico: elsi.gole@bue.edu.ar

Web: [buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi](http://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi)

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según la ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

**Jefe de Gobierno**

Horacio Rodríguez Larreta

**Ministra de Educación**

María Soledad Acuña

**Subsecretario de Carrera Docente**

Jorge Javier Tarulla

**Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa**

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

**Subsecretario de Gestión Económica Financiera  
y Administración de Recursos**

Alberto Gowland

**Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa**

Diego Meiriño

**Directora General de Planeamiento Educativo**

María Constanza Ortiz

**Gerente Operativa de Lenguas en la Educación**

Cristina Banfi

## Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad



ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA PARA LA INCLUSIÓN

### Elaboración del material

Lucía Baigorri Haüen  
Laureana Moreno  
Mariángeles Portilla  
Silvia Prati  
Sandra Revale  
Evelia Romano

### Supervisión y coordinación

Cristina Banfi  
Sandra Revale

### *Agradecimientos*

Agradecemos la lectura y los comentarios de Laura Castillo, Nora Gervasio, Analía Kandel, Gabriela Madera, Alfredo Daniel Núñez, Mirta Torres y Gabriela Wu.

Agradecemos también el aporte de datos estadísticos proporcionados por Adrián Ismael Romero, Proyecto Inscripción Escolar, Dirección General de Tecnología Educativa, Gerencia Operativa de Planificación y Administración de Proyectos.

**Edición y diseño a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum**

**Coordinación editorial:** María Laura Cianciolo

**Edición:** Gabriela Berajá, Andrea Finocchiaro, Marta Lacour y Sebastián Vargas

**Diseño gráfico:** Silvana Carretero, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

# Índice

Introducción.....	6
Los alumnos.....	9
La escuela.....	26
El aula.....	31
Planificación y evaluación.....	38
Recursos.....	48
Anexo I.....	51
Anexo II.....	53
Bibliografía.....	54

## Introducción

*Trabajar con la diversidad supone reconocer que todos somos diferentes, que todos los chicos tienen derecho a aprender, que sus marcos de referencia personales, familiares y culturales no pueden ser violentados o descalificados, que sus requerimientos educativos deben ser atendidos.*

*Diseño Curricular para la Escuela Primaria, primer ciclo.  
G.C.B.A., Secretaría de Educación, 2004.*

Liu llegó de China hace un año, después de vivir siete años con su abuelo, para reencontrarse con sus padres, que emigraron para trabajar en la Argentina. Con 12 años y cinco años de escolarización en China, ingresó a la escuela primaria argentina en el quinto grado. Como suele ser común a los alumnos de la República Popular China, es muy bueno en Matemática, dócil y bastante tímido. Liu no habla español y en casa habla chino. Tiene buena relación con sus compañeros. Después de un año, parece comprender bastante, sobre todo en conversaciones informales cara a cara, pero su producción oral en español se limita a palabras sueltas y frases breves. En clase, copia bien y hasta puede leer pasajes completos con buena pronunciación, pero es difícil evaluar si realmente entiende lo que lee. ¿Qué podemos hacer?

Pedro llegó a Capital Federal desde Paraguay a comienzos del año 2015. Dado que tenía 10 años, fue ubicado en quinto grado de la escuela primaria, pero era un hecho que él no entendía ni era capaz de hablar español. Su lengua primera es el guaraní. ¿Alguien se lo preguntó? No, nadie. Se decidió que Pedro trabajara en el escritorio de su maestra, mientras que el resto de sus compañeros trabajan autónomamente. De esta manera, Pedro ha comenzado a leer en español, palabras, frases y textos breves, pero está lejos todavía del nivel necesario de lectura para abordar contenidos de quinto grado. La docente ha estado utilizando material de primer grado con la esperanza de que la adquisición de la segunda lengua suceda en el menor tiempo posible. ¿Qué pasa, entonces, con los otros contenidos de quinto grado que Pedro debe aprender?

Mohamed llegó de Pakistán hace tres meses, con su familia. Mohamed tiene 14 años, fue a la escuela en Pakistán, en casa habla urdú y tiene un manejo fluido del inglés. Ingresó al séptimo grado, es amable con compañeros y maestros, y parece ir adquiriendo el español a un

ritmo bastante acelerado y continuo. Es muy bueno en Matemática, pero no tiene vocabulario suficiente para comprender y participar en actividades de estudio con mucha carga verbal en áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Puede leer y comprender textos en inglés sobre los temas tratados y en su escolaridad previa ha adquirido conocimientos de historia, ciencias, lengua y literatura, todo lo cual le puede servir de contexto para entender lo que están aprendiendo en el aula. Su hermano, Asad, tiene 7 años e ingresó a primer grado. No ha terminado el proceso de alfabetización en su lengua materna, el urdú, y tiene claras dificultades para responder a las actividades propuestas y seguir las clases. ¿Cómo podemos ayudarlos a aprender español y todos los otros contenidos correspondientes a su nivel escolar?

Liu, Pedro, Mohamed y su hermano Asad<sup>1</sup> son algunos de los niños que llegan a las aulas de nuestras escuelas hablando una lengua que no es el español.<sup>2</sup> Algunos han tenido experiencia escolar previa, otros ingresan en los primeros años y no han completado su alfabetización en la lengua que hablan, otros hablan algo de español pero no tienen nivel suficiente para participar activamente de las actividades escolares, especialmente en aquellas que requieren producción oral o escrita. A veces se los considera callados y tímidos sin reconocer su realidad lingüística. Sus familias viven las presiones y la incertidumbre de los inmigrantes recién llegados, y en muchas ocasiones, a pesar de valorar y priorizar la educación de sus hijos, no pueden acompañarlos todo lo que quisieran en su proceso escolar. En muchos casos, los padres, aun cuando tienen niveles altos de educación, quizás tampoco hablan español y no conocen el sistema educativo argentino, sus características, su dinámica y sus exigencias. Además, al no tener una lengua común y una cultura compartida, la comunicación entre familias y escuela suele ser difícil en el mejor de los casos, o inexistente en el peor.

Esta Guía está dirigida a orientar a los equipos de conducción y a los docentes de escuelas primarias y secundarias donde asisten niños y jóvenes que hablan lenguas distintas al español. Su ingreso a la escuela puede producirse en diferentes momentos de su escolarización. En su mayoría, se encontrarán en un contexto donde se habla una lengua diferente de la propia y sin traductores o intérpretes que los ayuden a remontar el doble desafío que se les presenta: aprender el español y todos los contenidos establecidos en el currículo general, también en español.

Si bien la Guía pone énfasis en los casos de alumnos extranjeros, o nativos pero cuya familia es extranjera, se incluye en la descripción del estado de la cuestión algunos casos de

1 Los nombres utilizados en estos y otros testimonios docentes que compartimos luego han sido modificados.

2 En este documento se usará *español* para referirse a la lengua oficial de nuestro país (podríamos hablar incluso de “español de la Argentina”, según la Academia Argentina de Letras, miembro de la Asociación de Academias de Lengua Española). Se la denomina así en casi todos los países del mundo. Estrictamente, *castellano* designa la lengua de Castilla, que se fue constituyendo en lengua oficial de España a lo largo de los siglos desde el “descubrimiento” de América y de la instalación en estas tierras del gobierno colonial. Después de la Independencia se tomó en la Argentina el término *castellano* para designar la *lengua nacional*, como una reivindicación política de la separación de España. En la historia escolar y académica de la Argentina se alternó la designación de *español* con la de *castellano*. Ambos nombres, *español* y *castellano*, se refieren así a una misma lengua que en la actualidad reconoce e incorpora las ricas variantes del español de las diversas regiones de la América hispana.

alumnos de comunidades originarias y a los niños sordos o hipoacúsicos. Estos alumnos también necesitan que sus lenguas maternas o de herencia y sus culturas sean respetadas, y su proceso de adquisición del español sea acompañado con prácticas adecuadas. Las previsiones necesarias para ellos ya han sido abordadas en otros documentos,<sup>3</sup> y aquí los consideramos principalmente en su calidad de alumnos de lengua segunda, pero no en la complejidad de su situación sociocultural. De todas formas, las sugerencias prácticas recogidas en la guía se aplican también al desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos.

La Guía describe en primer lugar la situación y las características de los alumnos hablantes de lenguas distintas del español (HaLeDiEs),<sup>4</sup> incluyendo algunas definiciones y consideraciones generales sobre el proceso cultural y lingüístico que supone interactuar con nuestro sistema escolar y participar significativamente en él. En este primer apartado se incluye lo que significa adquirir una lengua “para la escuela”, es decir para el desarrollo cognitivo, social y académico que supone toda escolarización –aprender conceptos y contenidos nuevos, adquirir estrategias de estudio, interactuar con maestros y compañeros para resolver tareas y compartir e intercambiar información–, y los factores que contribuyen a obtener resultados positivos.

A continuación, en las secciones segunda y tercera, proponemos una serie de acciones, tanto de gestión como pedagógicas, para que los alumnos sean miembros activos no solo de la comunidad escolar y a través de esta, de la sociedad en general, sino también para promover el aprendizaje de español y de los contenidos.

En la cuarta sección describimos criterios y procedimientos posibles para la planificación de la enseñanza y evaluación de los alumnos cuya primera lengua no es el español. Se sugieren adaptaciones específicas en la formulación de objetivos así como en la preparación y dinámica de las actividades previstas para responder a sus necesidades e integrarlos al trabajo en clase. La evaluación cobra un lugar relevante ya que no solo permite registrar el progreso, sino que se convierte en un instrumento informativo que sirve para relacionar ese progreso con las prácticas y reflexionar sobre su efectividad.

La última sección ofrece un listado de recursos específicamente orientados a apoyar y guiar el trabajo con alumnos para los cuales el español es lengua segunda.

3 Para los alumnos procedentes de comunidades indígenas, varios documentos proveen recomendaciones útiles para asegurar su progreso escolar. Se sugiere la lectura de *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional*. Anexo I - Resolución CFE N.º 119/10, disponible en [www.argentina.gob.ar/educacion](http://www.argentina.gob.ar/educacion) y del documento *Educación Intercultural Bilingüe*, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, 2009, serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Disponible en [cedoc.infed.edu.ar/upload/eib.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/eib.pdf)

Pueden encontrarse recursos y materiales en sitios del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación como Educación Intercultural Bilingüe [eib.educ.ar](http://eib.educ.ar). Entre los libros, puede verse Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc.

Con respecto a la comunidad sorda, ver Juan José Agrelo, Alejandra Álvarez, Lorena Carracedo y Mirta Fullone (2011). *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje*. COPIDIS, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/copidis/biblioteca>; y *Una mirada transversal a la sordera*, COPIDIS (2012) Ciudad de Buenos Aires, disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/copidis/una-mirada-transversal-de-la-sordera-0>.

4 En adelante, utilizaremos esta sigla para referirnos a los estudiantes que ingresan a nuestras escuelas hablando una lengua distinta del español. Esta sigla, a diferencia de otras existentes en otras lenguas como ELL (*English Language Learner*) que ponen el acento en el proceso de aprendizaje de la lengua meta, busca describir a los alumnos en su condición de hablantes de otras lenguas, lo cual debería considerarse como un recurso con el que trabajar y no como una deficiencia a compensar.

## Los alumnos

Los alumnos para los que el español es lengua segunda son aquellos cuya lengua primera (L1)<sup>5</sup> es otra distinta del español, y por lo tanto necesitan de atención y apoyo especial para desarrollar todo su potencial en el sistema escolar de nuestro país. También llamada “lengua materna”, la L1 es la primera que el individuo aprende en su infancia y desarrolla naturalmente para comunicarse y pensar.

A la luz de la definición anterior, conviene hacer algunas precisiones. El concepto “lengua materna” no es motivo de reflexión o duda para la mayoría que la adquiere y la usa en su contexto cotidiano y natural, sobre todo cuando esa lengua no está en contacto con otras, ya sea en la comunidad más próxima como en la sociedad en general. Sin embargo, la mayoría de las sociedades son multilingües pues incluyen individuos, comunidades o grupos que hablan otra u otras lenguas o distintas variedades de una misma lengua.

Cuando varias lenguas conviven en un país, aún cuando exista una lengua oficial o mayoritaria, “lengua materna” resulta un concepto complejo e incluye en su definición varios aspectos. Puede referirse a:

- La lengua que se adquirió primero.
- La lengua con la que uno se identifica o según la cual otros lo identifican como hablante nativo.
- La lengua que uno mejor conoce y maneja.
- La lengua que uno usa más comúnmente en variedad de contextos (Ball, 2010: 13).

Todos estos aspectos son relevantes para identificar la lengua materna de un alumno y poder evaluar su repertorio lingüístico. Ese repertorio puede estar constituido exclusivamente por su L1 –es decir, monolingüe– o por su L1 más elementos (palabras, frases, estructuras) de la L2 que puede haber adquirido parcialmente –es decir, ser parcialmente bilingüe.

En todos los casos, el desarrollo de la lengua materna no solo acompaña y sirve de base al desarrollo cognitivo y académico, sino que también facilita la adquisición de otras lenguas y el desarrollo cognitivo y académico en ellas (Collier, 1989; Cummins, 1991; Genesse, 1987; Hakuta, 1986; Lessow-Hurley, 2005; August y Shanahan, 2006). Todas aquellas estrategias y habilidades en la primera lengua aplicadas a la alfabetización, a la formación de conceptos y al aprendizaje se transfieren a la segunda. Esto se conoce como la competencia subyacente común o la hipótesis de la interdependencia entre lenguas, teoría postulada por Jim Cummins y confirmada por la investigación con respecto a

5 En el presente documento, se usará L1 como *lengua materna o primera*, y L2 como *lengua segunda*.

los universales lingüísticos: todas las lenguas tienen propiedades comunes a un nivel profundo y estructural. Por el contrario, las diferencias suelen ser superficiales. El conocimiento y las experiencias que se desarrollan en la primera lengua suelen subyacer aun más profundamente que la lengua misma y están disponibles para ser expresados en una segunda lengua una vez adquirido el vocabulario suficiente y las estructuras. En lo relacionado específicamente a la escritura y la lectura, son numerosos los estudios que afirman la transferencia positiva de la lengua primera a la segunda (Au, 1993; Byalstock, 1991; Cummins, 1991, 1996; Genessee, 1994; Snow, 1990). Cuanto más desarrolladas se encuentren estas habilidades en la lengua primera, más rápido será el proceso de alfabetización en la segunda.

Una lengua segunda (L2),<sup>6</sup> en cambio, es aquella que se aprende, además de la lengua materna, en un país o comunidad donde esa lengua es oficial o autóctona: por ejemplo, un alumno cuya L1 es chino mandarín o urdu aprende español en la Argentina o en el Uruguay. Se diferencia así la L2 de la lengua extranjera (LE), ya que esta última es la que se aprende en un contexto donde esa lengua no es ni oficial ni autóctona: por ejemplo, el inglés en la Argentina, o el español en el Brasil.

En las últimas décadas, la presencia de alumnos que traen a nuestras escuelas lenguas y culturas de aprendizaje distintas es un fenómeno cada vez más común. Según los datos correspondientes al año 2013 del “Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires,”<sup>7</sup> sobre un total de 278.041 alumnos en las escuelas primarias, el 7,7 eran extranjeros.<sup>8</sup> El 2,9 % proviene de Bolivia, porcentaje seguido por Paraguay (1,9) y Perú (1,5). Según Bordegaray (2015: 11), las comunas 1, 4 y 8 de la ciudad de Buenos Aires son las que contienen mayor número de población migrante tanto del interior del país como de países limítrofes y por consiguiente, “no es extraño escuchar el quechua, el aymara o el guaraní”. El resto se divide entre Brasil, Chile y Uruguay, otros países de América, Europa, Asia y otros. Como se puede notar, la distinción, más allá de la de los países limítrofes, no es lo suficientemente detallada para asumir posibles lenguas presentes en las escuelas: Europa incluye al menos 23 lenguas, Asia tiene al menos 40 lenguas oficiales distintas y en el resto de América se distinguen al menos el inglés y el francés como lenguas de los países del norte y algunas islas del Caribe. En nuestro país, además, muchos niños han nacido en nuestro territorio y son por lo tanto argentinos, pero pertenecen a familias inmigrantes que hablan otro idioma y por lo tanto su L1 es otra que el español. En resumen, el dato de la nacionalidad nos permite asumir un porcentaje de alumnos hablantes de otros idiomas en nuestras escuelas, pero no es determinante de la competencia lingüística que el alumno pueda o no tener en una o más lenguas. Por eso es recomendable que la escuela y los docentes puedan recoger esa

6 En el artículo de Bompert y Rusell (2013), las autoras recurren a Jean Pierre Cuq (*Le français langue seconde*, 1991) para definir la lengua segunda “en función del sujeto que aprende y no del status de la lengua en el país. Sería entonces la lengua aprendida después de la primera, y estaría relacionada con la lengua de escolarización” (p. 20). Sin embargo, para los fines de esta guía, es importante entender la lengua segunda desde el punto de vista de la sociedad y de la escuela, como aquella que se usa mayoritariamente y cuyo dominio permite acceder a los bienes materiales y simbólicos de esas instituciones.

7 Disponible en [www.buenosaires.gob.ar/equidadycalidadeducativa/anuario-estadistico](http://www.buenosaires.gob.ar/equidadycalidadeducativa/anuario-estadistico)

8 Según un relevamiento más reciente del 2015 provisto por el área de Proyecto Inscripción Escolar de la Dirección de Tecnología Educativa, Gerencia Operativa de Planificación y Administración de Proyectos, Ministerio de Educación, CABA, estos porcentajes se mantienen constantes. Es para tener en cuenta que el número de aspirantes de nacionalidad extranjera crece en más de un 100% del nivel primario al secundario (de 731 a 1607).

información *ad hoc* –L1 del alumno, lenguas que se hablan en la casa, cuánto español se usa en la interacción familiar, etc.–, dado que resulta fundamental para definir las necesidades de estos alumnos y la respuesta más adecuada a ellas.

A la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, se suma la variedad de experiencias de vida que representan. Esta diversidad y variedad deben considerarse atributos que pueden contribuir a enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos y no como un problema a resolver. Con esa actitud de base, resulta fundamental identificar las características de cada caso para ajustar a ellas el modo de intervención.

## Primera aproximación a un estado de situación

Los alumnos HaLeDiEs pertenecen, en términos generales, a dos grupos: los nacidos en el país o que viven en la Argentina desde los primeros años de vida, y los llegados de otros países, a distintas edades y con experiencias educativas anteriores en algunos casos.

En cuanto a los nacidos en el país, este factor no siempre es una clara indicación de la lengua materna ni tampoco del contacto que los niños hayan tenido o tengan con el español. En otras palabras, cuando llega un nuevo alumno a la escuela preguntamos su nacionalidad, pero esta información no siempre nos sirve para conocer qué lengua o lenguas habla el niño. Por ejemplo:

### 1. Estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, cuya primera lengua es una lengua originaria y cuya exposición al español ha sido limitada o cuyo español pertenece a una variedad marcada por influencias de la primera lengua

Con estos casos en mente, se publicó en 2008 el documento *Lengua y Literatura, La diversidad lingüística* en el Ministerio de Educación del GCBA. En él se plantea, a partir del respeto por la diversidad cultural y las lenguas minoritarias, una propuesta pedagógica para el nivel medio, con ejemplos de textos y actividades para trabajarlos en distintos años del secundario.



Reina nació en la Argentina pero sus papás decidieron que pasara sus primeros años al cuidado de su abuela materna hasta que tuviera edad de empezar la escuela. Vivió en las afueras de Asunción, Paraguay, hablando guaraní con su abuela y sus primos maternos. Ahora vive en una casa compartida con otras dos familias. Todos son de la misma zona y en la casa se habla guaraní mezclado con español. Para ella, hablar guaraní nunca fue un problema, hasta que empezó el jardín. La maestra le aconsejó a la familia que le hablara español y no guaraní “para que aprenda más rápido y se pueda comunicar con sus compañeros.”

HISTORIAS SOBRE NIÑOS

En casos como el de Reina, como veremos más adelante, la lengua del hogar y la de la escuela son diferentes, pero no deben ser excluyentes por ese motivo. El vínculo con los padres se establece, se mantiene y se profundiza en el idioma en que naturalmente se comunica la familia, y alterar esa dinámica puede resultar en una alteración de ese vínculo, sin consecuentes resultados positivos. De hecho, en la casa de Reina se habla también el español, de modo que su repertorio lingüístico se nutre de ambas lenguas. Reina puede continuar aprendiendo español en la escuela y su motivación para hacerlo será tanto mayor cuanto más se respete la identidad cultural y lingüística de su familia, de modo que esta sea un referente y no un obstáculo para el aprendizaje.

## 2. Niños que nacieron y crecieron en comunidades inmigrantes que han mantenido su lengua y su cultura y cuya primera lengua ha sido otra que el español, pero han tenido experiencias escolares en español

### HISTORIAS SOBRE NIÑOS

Zhao es chino y vino con su mamá a la Argentina cuando tenía apenas 2 años. Está en tercer grado en una escuela estatal en Boedo, barrio en el que vive. Antes de comenzar el jardín asistía a una escuela maternal donde aprendió a hablar español. Sin embargo, en su casa habla chino con su familia y amigos y asiste a una iglesia de la comunidad. La docente dice que a veces se le dificulta entenderlo pero que copia muy bien del pizarrón y ella nota que la comprende porque realiza bien los ejercicios, especialmente de Matemática.

En el caso de Zhao, su escolarización previa en español es beneficiosa para su desempeño presente. Su primera lengua es el chino y su realidad es bilingüe, ya que usa dos lenguas distintas, una en casa y otra en la escuela. Es recomendable en estos casos considerar que la lengua primera sigue siendo dominante, y que por lo tanto su español no tiene el mismo nivel de desarrollo que el de sus compañeros, sobre todo en lo que se refiere a la producción oral y escrita.

## 3. Niños que nacieron en comunidades inmigrantes que hablan una lengua distinta al español y no han tenido experiencias educativas previas en español

### HISTORIAS SOBRE NIÑOS

Oscar tiene 6 años. Su mamá vino a la Argentina proveniente de una localidad del norte de Bolivia. En su casa hablan quechua pero entre adultos. El testimonio de la mamá es “yo hablo con mi mamá y mi abuela pero a él no le hablamos en quechua para que no le cueste la escuela.” Sin embargo, a Oscar le cuesta expresarse en el español de escolarización y comete muchos “errores”. La docente dice que Oscar habla muy mal porque no fue antes a la escuela.

Oscar no habla mal, sino que habla una variedad del español distinta a la norma asumida por la escuela. Es probable que la variedad que hablan sus padres en casa con él esté influida por el quechua; esa variedad es un lenguaje tan eficiente y acabado como cualquier otro. Oscar también es bilingüe, pues habla dos variedades con características diferentes. En estos casos, se tratará de familiarizar al alumno con la variedad escolar, respetando y aprovechando diferencias y similitudes con la lengua primera.

#### 4. Niños sordos o hipoacúsicos

Se trata de niños que tienen disminución moderada (hipoacusia) o presentan una pérdida profunda de la audición (sordera). En ambos casos, esta condición afecta, parcial o totalmente, la discriminación y comprensión del contenido sonoro del entorno físico y, por tanto, la adquisición de las lenguas orales por vía auditiva. La lengua natural de estos niños es una lengua de señas, una lengua completamente distinta e independiente del español. A este componente lingüístico se suma la dimensión de la socialización de los niños sordos: la mayoría tiene padres oyentes y su identificación con referentes sordos adultos dependerá del grado de inclusión a la comunidad sorda que se haya facilitado. La escolarización se presenta, entonces, como un proceso fundamental en la formación de sujetos a quienes se les reconoce el derecho a desarrollar su lengua primera (lengua de señas argentina, en nuestro caso), construir su identidad y participar de la sociedad como un ciudadano bilingüe e intercultural.

Entre los llegados de otros países, encontramos los siguientes perfiles:

#### 1. Alumnos que llegan a la Argentina con sus familias como inmigrantes voluntarios

Dependiendo de su edad, generalmente han recibido educación formal en sus países, y algunos pueden tener una o más lenguas extranjeras en su repertorio. Los padres suelen tener un nivel educativo que les permite acompañar el aprendizaje de sus hijos y ofrecer apoyo en la L1 en casa.

Aapo nació en Helsinki, Finlandia, y su familia se mudó a la Argentina cuando él tenía 8 años. Fue escolarizado en su país de origen hasta segundo grado y continuó su educación formal en el nuestro. Sus padres, ella finlandesa y el argentino, se divorciaron y su madre vino al país para que sus hijos estuvieran cerca de su padre. Aapo habla en finlandés con su mamá, en español con su papá, y sus padres están atentos a su progreso escolar.

HISTORIAS SOBRE NIÑOS

#### 2. Alumnos que llegan a la Argentina con sus familias como inmigrantes voluntarios, pero no han tenido experiencia, o han tenido una experiencia muy breve, en la educación formal en sus países, por edad o por otras circunstancias

Los padres pueden tener ellos mismos poca experiencia de educación formal, de modo que deberán recibir más apoyo y guía para acompañar el aprendizaje de sus hijos.

Ligia cursa quinto grado de la escuela. Sus padres son de Perú, la mamá es cocinera y el papá es mozo. Ambos hablan quechua pero “a Ligia no le hablamos para que no le cueste aprender”. Ligia tiene dificultades en Prácticas del Lenguaje porque habla otra variedad de español y comete muchos errores al utilizar la variedad considerada “norma” en la escuela. La maestra dice que “no sabe escribir y habla mal”. Cuando hablamos con Ligia ella manifiesta que cuando viaja a Perú a ver a su abuela entiende “como hablan en Perú” (se refiere al quechua) y ante la pregunta nombra cosas en este idioma.

### 3. Alumnos que llegan a la Argentina con sus familias como consecuencia de crisis o conflictos en sus países de origen

Pueden haber vivido situaciones traumáticas, entre ellas la de estar en tránsito antes de arribar al destino final, por lo que su educación formal puede haber sido interrumpida o muy limitada.

Mohamed y su hermanito Asad llegaron de Pakistán en calidad de refugiados. En su país de origen, vivían en una zona rural y Mohamed asistía a la escuela en la ciudad más cercana. La escolarización era en inglés y en la casa hablaban urdu. Sus padres valoran y dan prioridad a la educación de sus hijos y por eso no escatimaban esfuerzos. En el tránsito hacia Argentina, Mohamed perdió casi un año de escolaridad. Asad ingresó a primer grado y solo habla urdu. Actualmente, viven muy lejos de la escuela y la familia está todavía en proceso de asentarse en la Argentina.

En todos estos casos, dos son los presupuestos que señala Unamuno (2003) para una “intervención educativa eficaz”: el primero es “...conocer el capital lingüístico con el que los niños llegan a la escuela, entendiéndose por este los usos propios extraescolares de la o las variedades y lenguas”; el segundo “...la toma de conciencia sobre las expectativas o ideas de la institución escolar y de quienes enseñan sobre qué implica la educación lingüística: de dónde se parte y hacia dónde se quiere llegar”. Ninguno de estos presupuestos, basados en el respeto hacia las variedades y lenguas presentes en la escuela, suponen que “se deje de enseñar otras que se consideren necesarias en función de las exigencias sociales y de situaciones de comunicación en las cuales las alumnas y los alumnos participan o participarán en el futuro” (91). También en todos los casos, según el nivel de proximidad cultural entre la comunidad de origen de los alumnos y la sociedad mayoritaria, o en otros términos, de la proximidad o del parecido entre la cultura de la comunidad y aquella de la escuela, mayor o menor será la intervención necesaria para promover la integración social y el progreso académico.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> El impacto de la relación cultural, social y económica de comunidades inmigrantes y no inmigrantes con la sociedad mayoritaria en la experiencia escolar de los alumnos pertenecientes a esas comunidades fue postulado y estudiado comparativamente por John Ogbu (1991).

## Aspectos culturales

El concepto de cultura ha sido definido de múltiples maneras. Algunas, como la ya clásica definición de Taylor (1871:1), considera a la cultura como “un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y todas las habilidades y hábitos adquiridos por el ser humano en tanto que miembro de una sociedad”. Otras más recientes como la de LeVine (1984: 67) habla de “una organización de ideas compartidas que incluyen los principios intelectuales, morales y estéticos predominantes en una comunidad y en los significados de sus actos comunicativos”. Triandis (1975) la considera un sinónimo de “visión de mundo”.<sup>10</sup>

A pesar de que no exista un consenso en cuanto a la definición del término, sí podemos señalar características y componentes de la cultura que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y en particular cuando la diversidad cultural es un aspecto de ese proceso.

### Características

- Las culturas son dinámicas, complejas y cambiantes: cuando hablamos de alguna cultura, por ejemplo la “cultura china” o la “cultura mapuche” tendemos a cristalizarlas, describiéndolas en términos estáticos, con tal o cual característica, como si no se modificaran en el tiempo. Esto a veces conduce a estereotipos o generalizaciones sobre determinados grupos.
- Las culturas son sistemas que deben considerarse en su conjunto, y no como una lista de aspectos separados: los aspectos que componen la cultura –lengua, hábitos, costumbres, perspectivas–, interactúan en un sistema de modo que si uno se modifica, los demás también. Pensemos como ejemplo el caso de los pueblos originarios: al modificarse su relación con el medio ambiente, se modifican sus prácticas cotidianas, su perspectiva del vínculo del hombre con la naturaleza, y hasta el lenguaje incorpora términos o pierde connotaciones para expresar una nueva realidad.
- La cultura no es innata, se aprende. Cuando nacemos, no traemos con nosotros conductas y valores, sino que los adquirimos, consciente e inconscientemente, en el grupo al que pertenecemos. La mayor parte de la transmisión y aprendizaje de conductas y valores se produce de manera natural y espontánea. Cuando un niño o niña llega a la escuela, ya trae consigo una serie de patrones culturales que ha ido aprendiendo en su familia y comunidad. Una vez en la escuela, pueden seguir aprendiendo otros diferentes, sin renunciar a los ya adquiridos. Por ejemplo, en algunas culturas se considera irrespetuoso mirar a los ojos a un adulto o autoridad cuando hablan. En la escuela, los niños pueden aprender a reaccionar de otra manera cuando se les dirige la palabra y entender que mirar a los ojos es una conducta apropiada en el contexto escolar, así como mantener la mirada baja puede ser la conducta apropiada en el contexto familiar o comunitario.

<sup>10</sup> En todos los casos, las definiciones están originalmente en inglés. Esta es nuestra traducción.

## Componentes

- Valores y conductas: los valores son los principios que rigen las conductas de un grupo o sociedad y que permiten juzgarlas como positivas o negativas. Por ejemplo, en niños o niñas que pertenecen a culturas que valoran el colectivo sobre el individuo, será común observar que prefieren no destacarse en clase, no participan espontáneamente o prefieren no responder aunque conozcan la respuesta correcta.
- Lenguas y sus variedades: el lenguaje es un reflejo de la visión de mundo de sus hablantes. Las distintas variedades de un idioma también son reflejo de las particularidades culturales de sus hablantes.
- Comunicación no verbal: gestos, formas de mirar, la distancia interpersonal suelen tener significados compartidos dentro de la misma cultura y difieren también significativamente entre distintas culturas.
- Perspectivas y marcos de referencia: nos referimos a los puntos de vista predominantes en un grupo o comunidad, lo que no significa que todos sus miembros adhieran a ellos por discrepancias basadas en clase social, género, religión, lugar de residencia. Para algunas culturas, por ejemplo, la escuela es un ámbito formal distinto de lo lúdico y pueden considerar algunas actividades escolares –visitas fuera de la escuela, juegos con una finalidad didáctica– como demasiado informales. Si se les explica a los padres con claridad los objetivos pedagógicos de estas actividades, es posible que acepten y comprendan su utilidad, si bien continuarán en muchos casos privilegiando actividades más estructuradas.<sup>11</sup>

Los individuos podemos tener una conciencia más fuerte o más débil de que nuestra cultura es única y diferente, lo que nos permite compararla con otras y hacer juicios de valor. Podemos, además, identificarnos más o menos con nuestra cultura de pertenencia, pero como la mayor parte de su adquisición, como dijimos, no constituye un proceso reflexivo, nuestra mirada estará siempre condicionada por valores, puntos de vista, formas de relacionarse propias de esa cultura. Cuando en la clase incorporamos las experiencias y el conocimiento que traen los alumnos y tenemos en cuenta cuestiones sociales y culturales, los procesos de enseñanza y aprendizaje se cargan de información cultural, se enriquecen con la diversidad. El docente mismo tiene la posibilidad de reflexionar sobre su propia identidad cultural y en qué medida influye esa identidad en sus decisiones pedagógicas y en las interpretaciones que hace de las conductas de los alumnos.

Si bien, dependiendo de la situación y las características individuales, el proceso de adaptación puede tener variantes, en general los arribos recientes experimentan alguna forma de “choque cultural” y es probable que atraviesen distintos momentos en ese proceso de adaptación que pueden caracterizarse de la siguiente manera:<sup>12</sup>

11 Las características y componentes de la cultura se basan en una reflexión y adaptación de los conceptos de Banks (2001:70-76) y Ovando, Combs y Collier (2006: 181-184).

12 Existen varios estudios que establecen modelos de “aculturación”, término creado por John Schuman para describir el proceso de adquisición de una segunda lengua por minorías lingüísticas inmersas en el contexto de una lengua mayoritaria. Puede entenderse “aculturación” como el proceso de adaptación a una nueva cultura, que en los casos que nos ocupa es doble: la cultura de la sociedad y la cultura de la escuela. Para la descripción de los momentos o etapas del proceso, nos basamos fundamentalmente en el modelo de H. D. Brown en “Learning a Second Culture” (1986).

- Un primer momento de euforia y excitación ante todo lo nuevo y diferente del lugar.
- Un segundo momento de choque cultural a medida que las diferencias culturales se hacen más evidentes: desde la comida hasta las formas de interacción resultan extrañas y se han perdido referentes cotidianos. Los individuos suelen buscar el apoyo de su comunidad, prefieren comunicarse con quienes hablan su idioma, rechazan la nueva cultura o se quejan, y suelen sentirse deprimidos, cansados e irritables.
- El tercer estadio es largo y difícil, mientras se aceptan algunos aspectos de la nueva cultura, el conflicto subsiste con otros. En general, se progresa en la aceptación de las diferencias y comienza cierta identificación con la nueva cultura, descubriendo que en ella hay también cosas positivas y conciliando aspectos de la propia y la nueva cultura.
- Hacia el final del proceso, se asume la nueva cultura como propia sin renunciar a la cultura de origen, pero no todos los individuos conquistan este estadio, que suele llevar mucho tiempo en alcanzarse.

El pasaje de un momento a otro dependerá de muchos factores, entre los que no es menor la adquisición de la lengua segunda. La integración en el nuevo medio funcionará como motivación para esa adquisición, y por eso, factores afectivos y sociales tienen un peso fundamental en la superación del “choque cultural”. Los maestros y profesores que trabajan con alumnos recién llegados de otras culturas deben tener en cuenta que estos pueden reaccionar a situaciones áulicas o interpersonales según valores y creencias culturales que tal vez sean diferentes de los de la mayoría de los estudiantes y de los propios docentes.

A continuación damos algunos ejemplos de conductas propias de diferentes culturas que pueden presentarse en las aulas, articuladas con sus posibles significados. Se trata de una generalización con valor instrumental. Cada docente podrá indagar en las razones que generen conductas que evalúe como distintas a las que espera.

Conducta	Significado
El alumno evita mirar a los ojos.	Mantener la cabeza baja es una forma de expresar respeto. En algunas culturas, mirar a los ojos al maestro es considerado una falta de respeto y un desafío a la autoridad.
El alumno sonríe cuando no está de acuerdo con lo que le dicen o cuando lo retan.	La sonrisa tiene distintos significados en distintas culturas. Puede expresar respeto y sumisión, y en algunos casos puede indicar vergüenza.
El alumno evita el contacto físico, no responde o responde negativamente a ese contacto.	El espacio personal, físico, varía de cultura en cultura y esto determina que en distintas culturas se consideren apropiados distintos niveles de contacto físico. En algunas culturas, puede estar prohibido determinado tipo de contacto físico (un ejemplo sería una rama del budismo donde la cabeza y los hombros se consideran sagrados, por lo que acariciar la cabeza o palmear el hombro para expresar aprobación serían gestos groseros).

<b>Conducta</b>	<b>Significado</b>
El alumno no participa activamente en el trabajo en grupos o tiene dificultades para trabajar colaborativamente con sus compañeros.	En algunas culturas como la china, el trabajo en grupo no es una modalidad frecuente. Compartir el conocimiento puede ser entendido como una forma de copiarse o no hacer el trabajo individual. En algunos casos, los alumnos consideran que solo pueden aprender del maestro, pero no de sus compañeros, y el trabajo en grupo pierde sentido.
El alumno muestra una conducta errática en situaciones de aprendizaje informal o de estructura más libre.	El aprendizaje escolar es estrictamente estructurado en la mayoría de los países asiáticos. Al alumno acostumbrado a ese tipo de clases, un contexto informal de aprendizaje puede parecerle caótico o poco productivo. Algunos alumnos se sienten también perdidos cuando una actividad se orienta hacia el proceso y no hacia el resultado.
El alumno parece no prestar atención o escuchar activamente lo que se le dice.	En algunas culturas, se aprende a partir de hacer e imitar, no a partir de escuchar y absorber o tomar notas.
El alumno demuestra en su desempeño que no ha entendido las instrucciones o consignas, aun cuando ha prestado atención y no ha expresado dudas o pedido clarificación.	En algunas culturas, preguntar y pedir clarificación se entiende como una falta del respeto hacia el maestro, como una forma de decirle que su explicación no ha sido lo suficientemente clara.
El alumno parece no responder, e inclusive ser irrespetuoso con maestros del género opuesto.	En algunas culturas, sigue siendo la norma separar a niños y niñas, y las expectativas para cada género suelen ser muy diferentes. La idea de que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades educativas y tengan papeles similares como educadores puede contradecir los supuestos culturales de algunos alumnos.
El alumno se resiste a participar en debates, discusiones, u otra forma de interacción que implica refutar directamente las ideas de otros.	En algunas culturas se considera una conducta impropia o irrespetuosa oponerse a las opiniones o argumentos de otro, sobre todo si es el maestro. En otros casos, puede considerarse que cuando alguien habla debe estar preparado, informado y decir lo correcto, de modo que no daría lugar a la refutación.
El alumno parece incómodo o avergonzado si se lo destaca.	En algunas culturas, el grupo es mucho más importante que el individuo. Ser destacado individualmente no es considerado, por lo tanto, como algo apropiado.
El alumno no puede leer en silencio.	En algunas culturas, leer es una actividad oral y se asocia únicamente con la lectura en voz alta.

Contemplar estos rasgos culturales puede resultarle útil al docente para interactuar con sus alumnos provenientes de diversas culturas, de modo que estos adviertan que son respetadas y valoradas. Esto no significa que no se le presenten, de manera clara y explícita, las expectativas relacionadas con la cultura mayoritaria; por el contrario, partir de los valores y patrones culturales del alumno, sin establecer juicios –bueno *versus* malo, correcto *versus* incorrecto–, para presentar nuevas formas de conducta e interacción le permite al alumno distinguir en qué contextos y en qué circunstancias es apropiada o no una conducta.

Mario, llegado hace unos meses de China, mantiene la cabeza baja mientras el docente le indica que debe sacar el cuaderno de Matemática. La conducta de Mario no expresa desinterés, sino respeto, pero si no mira, los gestos, la señalización de objetos y otros recursos que pueda usar el maestro para hacerse entender no serán percibidos. El docente, entonces, puede indicarle explícitamente que lo mire y demostrarle cómo en esta situación de aprendizaje es necesario que así lo haga para que pueda entender lo que se le está diciendo a partir de la información del contexto.

De la misma manera, para los compañeros la presencia de alumnos hablantes de otras lenguas y procedentes de otras culturas es una oportunidad para aprender que existen otros comportamientos y formas de conducirse. El maestro deberá crear una dinámica de clase donde los alumnos que no hablan español tengan espacio para contribuir sus fortalezas y conocer el nuevo contexto, y sus compañeros tengan la oportunidad de aprender de esos alumnos y aprender también a ayudarlos y colaborar en los objetivos comunes de aprendizaje. En la sección “El aula” de esta guía, se ofrecen algunas sugerencias que pueden ayudar a docentes y directivos en esta tarea.

## Aspectos lingüísticos

### Adquirir una lengua

Cuando adquirimos nuestra primera lengua, lo que adquirimos es un sistema complejo que se caracteriza por ser arbitrario, esto es, que no existe un correlato directo y necesario entre el sonido de una palabra y su significado. Así, el mismo objeto, “mesa” en español, por ejemplo, se nombra de diferente manera en distintos idiomas (“table” en inglés; 桌子 “zhuozi” en chino; طاولة “tāula” en árabe; 테이블 “teibeul” en coreano).

La adquisición de una primera lengua es un sistema complejo porque incluye el conocimiento y el dominio de la pronunciación de los sonidos (fonética), de la combinación de esos sonidos de acuerdo con ciertas reglas (fonología), de la formación de palabras y sus derivados (morfología), del orden de las palabras para conformar una oración o texto coherente (sintaxis), del significado de las palabras (léxico). Además, sabemos de qué manera el contexto contribuye al significado (pragmática), de modo que entendemos que si alguien nos dice: “¿Puedes cerrar la ventana?”, se trata de un pedido y no de una pregunta sobre la capacidad de cerrar una ventana. También sabemos qué regis-

tro usar según sea nuestro interlocutor o audiencia y el propósito de nuestro discurso –si queremos convencer, ordenar, pedir, etc. (Mihalicek y Wilson, 2011).

Iummato explica además lo siguiente:

“El sistema lingüístico nos permite no solo crear frases nuevas sino entender oraciones que otros producen a pesar de no haberlas leído o escuchado con anterioridad. (...) Desde la perspectiva del lenguaje como sistema cognitivo, se infiere que el hablante de una lengua tiene un conocimiento. Pero ¿qué se conoce cuando se sabe una lengua? ¿De qué conocimiento estamos hablando? Justamente, estamos hablando de *conocimiento lingüístico*. Aún las personas no escolarizadas, conocen el sistema de su lengua: saben qué es gramatical y qué no, conocen las reglas combinatorias para formar oraciones sin que sea necesario haber recibido instrucción al respecto sino por haber sido expuestas a la lengua de su comunidad” (manuscrito, 2015).

Cada lengua es un sistema único que expresa la visión de mundo que tienen sus hablantes. Aún las variedades consideradas no estándares de una lengua “no son desviaciones de la estándar sino variedades con identidad propia” (Ministerio de Educación, 2008: 16), sistemas lingüísticos complejos y eficaces en sí mismos.

Cuando adquirimos una segunda lengua, por lo tanto, tenemos ya una idea de cómo funciona el lenguaje en todos sus aspectos, tanto gramaticales como pragmáticos. Además del vocabulario y la gramática, aprender una lengua significa poder internalizar, expresar y asociar nuevos conceptos y comunicarlos eficientemente. Para eso se necesita tiempo, práctica, oportunidades para aprender nuevas habilidades y también para cometer y corregir errores.

### **Distinción entre lengua cotidiana y lengua académica**

Para comprender el proceso de adquisición de una lengua segunda en el contexto específico de la escuela, es preciso distinguir entre lengua para el uso cotidiano y las competencias lingüísticas necesarias para participar y progresar en todas las áreas curriculares. En la literatura sobre el tema, suele distinguirse precisamente entre un nivel de lengua para la interacción y la comunicación en contextos informales y cotidianos, y una lengua para el trabajo propiamente escolar o académico. En ocasiones, maestros y profesores pueden suponer que un alumno que maneja el español oral con fluidez en conversaciones con sus docentes y compañeros, en situaciones informales o formales pero altamente contextualizadas, tiene suficientes herramientas para trabajar contenidos curriculares. Sin embargo, en la mayoría de los casos y a pesar de ese dominio de la lengua oral informal, estos alumnos necesitan un trabajo progresivo y escalonado con el español para alcanzar los objetivos establecidos por el diseño curricular de los distintos grados y niveles.

Fue Jim Cummins quien estableció primero la distinción entre la habilidad para la comunicación básica interpersonal (*BICS: Basic Interpersonal Communication Skills*), y la proficiencia para usar la lengua en tareas cognitivamente

demandantes y en el contexto escolar o académico (*CALP: Cognitive Academic Language Proficiency*). En otras palabras, habilidades lingüísticas para el uso diario y habilidades lingüísticas para usar en la escuela.

Los alumnos necesitan desarrollar habilidades para interactuar en ambos contextos. La comunicación interpersonal y cotidiana no solo les permitirá relacionarse e interactuar con la sociedad fuera de la escuela, sino también integrarse más eficientemente a la comunidad escolar: poder relacionarse con sus compañeros, jugar y compartir actividades en el recreo, responder apropiadamente a las consignas de la rutina escolar diaria, expresar sus necesidades y deseos tanto a sus compañeros como a los adultos en el registro apropiado.

El uso académico de una lengua supone un desafío mayor. Explorar e intercambiar conceptos progresivamente más sofisticados, observar, leer, hablar y escribir sobre ellos favorece el desarrollo del lenguaje tanto de los alumnos HaLeDiEs como de los estudiantes nativos de español. Nombrar y describir animales implica conocer el vocabulario necesario y utilizar algunas estructuras simples. Clasificar los animales según sus características, compararlos según similitudes y diferencias y establecer relaciones con sus respectivos hábitats pone en juego estrategias cognitivas que se corresponden con un vocabulario mucho más amplio y con estructuras –comparativas, hipotéticas, causales– más complejas.

Los alumnos para los cuales el español es una L2 tendrán un doble desafío, como ya dijimos: aprender la lengua y los contenidos correspondientes a su grado o nivel. Deben aprender a hablar, escribir y leer sobre conceptos complejos y abstractos. En muchos casos, y como sucede también en el progreso de la L1, deberán aprender vocabulario y estructuras necesarias para cumplir con tareas cognitivamente complejas, como pueden ser comparar y contrastar, hipotetizar, analizar y generalizar. Veamos las demandas lingüísticas y conceptuales en algunas consignas de manuales de primero a cuarto grado.

Respondé a las siguientes preguntas en tu carpeta:

- ¿Qué era el monopolio?
- ¿Qué inconvenientes tenía este sistema para las colonias?
- ¿Por qué se creó el virreinato del Río de la Plata?
- ¿Qué era el reglamento de libre comercio?

Fuente: Cocheti, S. *Manual Eureka 4*. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2012.

Además de cultivar la tierra, los diaguitas criaban llamas y alpacas. Averigüen qué hacían con esos animales.

Fuente: Altman, Benítez, Borzone, Comparatore, Diuk, Manrique y Susmano. *Saltimbanqui 3*. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2006.



**Escriban una letra “P” al lado de los elementos cuyos nombres empiezan con ese sonido.**

Fuente: Altman, Benítez, Borzone, Comparatore, Diuk, Manrique y Susmano. *Saltimbanqui 1*. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2006.

En los ejemplos anteriores no solo se evidencia la complejidad conceptual creciente a medida que avanzan los alumnos de grado en grado –complejidad que incluye referentes culturales específicos, como nombres de pueblos originarios o de procesos históricos–, sino también la progresión de estrategias desde las más automáticas de copia y discriminación de sonidos, a la selección y evaluación de fuentes de información, la definición, el análisis de causas y efectos.

En resumen, los alumnos necesitan oportunidades para desarrollar el español en contextos interpersonales y cotidianos, pero necesitan también y simultáneamente, acceder a contenidos curriculares cuyas conceptualizaciones requieren de un vocabulario y estructuras que generalmente no son de uso frecuente en la lengua oral.

Los expertos concluyen que la mayoría de los alumnos que aprenden una segunda lengua pueden funcionar bien en situaciones sociales y en actividades escolares que están claramente contextualizadas con imágenes u otro apoyo visual en un año o dos. En cambio, la adquisición de destrezas para estar a la par de sus compañeros nativos en el uso de la lengua en tareas académicas complejas, es un proceso de cinco años o más, dependiendo de factores tales como el desarrollo de la L1 y la escolarización previa en esa L1. Cuanto más desarrollada la L1, que servirá de referente y contexto en la adquisición de la L2 y proveerá al alumno de estrategias de aprendizaje que transfieren de una lengua a la otra, más rápido y eficiente será ese proceso (Wayne y Collier, 2003; Cummins, 2006).<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Esta afirmación es válida para todas las lenguas, si bien cuanto más distantes la L1 y la L2, y las culturas de aprendizaje asociadas con ellas, más tiempo llevará la adquisición.



Lo establecido en el párrafo anterior echa por tierra un “mito” con respecto a la adquisición de una lengua. Es cierto que los niños pequeños parecen aprender una lengua segunda casi naturalmente, pero cuentan con menos recursos cognitivos y académicos que niños mayores que ellos, con una L1 más desarrollada porque ya la han utilizado en contextos educativos formales.

Dos factores importantes a considerar son los siguientes:

- La edad del alumno al iniciar su escolarización en español: cuanto menor sea, más años llevará la adquisición de una L2 para la escuela.
- La experiencia escolar previa: cuanto mayor sea, contando con las intervenciones y apoyo apropiado, más rápida será la adquisición de una L2 para la escuela.

Entendamos que esta es una generalización y que factores individuales y familiares, como por ejemplo, el nivel socioeconómico y educativo de los padres, el tipo de experiencia escolar anterior del niño, la cantidad y calidad de la interacción entre los alumnos y la comunidad mayoritaria, pueden ser variables que influyen de manera positiva o negativa la adquisición de la L2 y el progreso académico en general de los alumnos. Asimismo, es necesario que las estrategias y los recursos pedagógicos promuevan y acompañen el desarrollo de la L2.

## Conclusiones

Unamuno (2003) describe en los siguientes términos el capital lingüístico con el que ingresamos a la escuela:

“Al llegar a la escuela primaria, hemos adquirido los aspectos nucleares de la o las lenguas primeras, interaccionando con otras personas y participando de marcos de aprendizaje lingüístico propuestos por los demás. Somos capaces a la edad de seis años de llevar a cabo muchas acciones comunicativas cotidianas y usar las lenguas con muchos propósitos, relacionando, al hacerlo, usos verbales con situaciones y contextos comunicativos.” (p. 26)

Sea su ingreso en primer grado o más tarde, esa experiencia familiar, comunitaria, cultural en la o las L1, es un recurso a partir del cual trabajar y no un problema a resolver o una deficiencia a compensar. **El verdadero respeto por la diversidad se basa en considerarla una oportunidad de enriquecimiento y de aprendizaje para todos.**

Entre los factores que más influyen en el desarrollo de una L2 desde la perspectiva del alumno, especialmente en el contexto escolar, además del nivel de desarrollo de la L1 y la experiencia previa en contextos escolares, se incluyen:

- El proceso de adaptación y/o aculturación, que varía de individuo en individuo y dependerá de la congruencia entre culturas, de las experiencias que motivaron el cambio de país, de la situación y la inserción de su familia en la comunidad mayoritaria. Debemos recordar que los niños van a la escuela por decisión familiar y pueden ex-

presar resistencia, especialmente a través de no “querer” aprender la lengua del nuevo entorno, reacción que no es poco común y que puede contrarrestarse con paciencia y contención y proveyendo experiencias positivas de interacción y aprendizaje.

- La experiencia que ya tengan los alumnos con el español al momento de ingresar en la escuela: su relación con nativos fuera de la escuela, en su barrio, en el entorno inmediato de sus familias. En general, este es un factor positivo, pero si sus experiencias de interacción en español han sido negativas –han vivido situaciones de discriminación, ellos mismos o sus familias–, estas pueden constituir una causa de resistencia a continuar aprendiendo la lengua.
- Con los dos factores anteriores se relaciona la motivación. Cuanto más se identifiquen los alumnos con los hablantes de la L2 y menos amenazados en su identidad se sientan a partir de establecer relaciones e interacciones que los respetan y valoran, mayor será la motivación a adquirir la L2.
- Hay también factores de personalidad, que hacen que algunos alumnos sean “más abiertos” a experimentar con la nueva lengua y busquen oportunidades para usarla e interactuar con otras personas, y otros tengan más reparo o sean más sensibles a “hablar mal” o no ser entendidos.

La escuela y los maestros pueden promover la adquisición del español cuando valoran la lengua y la cultura del alumno, les permiten que las compartan y les dan un lugar tanto en el contexto del aula como de la escuela en general. Proveer múltiples oportunidades para la interacción en español con compañeros y adultos, favorecer y alentar el uso del español, prestando más atención al contenido y la eficacia comunicativa que a los errores, y dar acceso, en la medida de lo posible, a los padres para que acompañen a sus hijos en su experiencia escolar son algunos factores que influyen de manera positiva en la adquisición de una segunda lengua para la escuela y a los que nos referiremos más en detalle en las secciones siguientes.

## La escuela

La escuela, como lugar de saberes y de encuentro de realidades sociales e individuales, tiene la responsabilidad de crear un ambiente en el que se orienten, potencien y desplieguen las capacidades de todos los que en ella participan. Esto incluye, por supuesto, a aquellos alumnos que llegan a la escuela con lenguas y culturas diferentes a la mayoritaria, y para quienes la escuela es una oportunidad fundamental para realizarse personal y académicamente a fin de participar en nuestra sociedad como ciudadanos de derecho. Todos y cada uno de los actores del sistema escolar comparten, según sus roles, esa responsabilidad, trabajando colaborativamente para alcanzar resultados positivos en la educación integral de todos y cada uno de los alumnos. Directivos, personal administrativo y auxiliar, docentes, padres y miembros de la comunidad general que pueden aportar recursos y conocimientos.

A continuación, describimos algunas de las acciones que cada miembro de la comunidad escolar, incluidos los mismos alumnos, pueden y deben realizar para propiciar la interacción, la integración y el progreso académico de los alumnos HaLeDiEs. Muchas de ellas, como la comunicación con las familias, el trabajo con la planificación y la implementación de estrategias pedagógicas variadas, se implementan de manera cotidiana en las escuelas para todos los alumnos, y solo requieren de una adaptación que ponga énfasis en las necesidades lingüísticas, académicas y administrativas de estos alumnos.

### Equipo de conducción

- Establecer un protocolo de recepción de los alumnos y sus familias. En general, las escuelas realizan reuniones al final y al comienzo del año escolar con las familias de los niños que van a ingresar a la escuela. Cada equipo de conducción determinará la mejor manera de integrar a aquellas familias que provienen de otros países y no hablan o hablan poco español y darles una primera bienvenida a la escuela.<sup>15</sup>
- Colaborar con los docentes para la primera identificación de las necesidades lingüísticas. Esto incluye entrevistas con los padres o tutores (ver modelo de entrevista en anexo I).
- Trabajar con los docentes para el diseño de un plan de trabajo que contemple las necesidades y los objetivos de desarrollo para el niño.
- Establecer canales y mecanismos de comunicación con las familias para invitarlos a reuniones generales y a entrevistas con el equipo de conducción y los docentes sobre el trabajo de sus hijos en el aula y para informarles alguna actividad específica (salidas, visitas, proyectos especiales). Se pueden identificar en la comunidad inmediata posibles intérpretes que puedan colaborar con la escuela en la transmisión de información y la traducción de notas y comunicaciones.

15 La Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación ha implementado un protocolo (*Protocolo de Español como Lengua Segunda para la Inclusión*, Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires) para asesorar a los equipos de conducción y a los docentes de escuelas con alumnos HaLeDiEs en lo relativo a la comunicación con las familias y el trabajo cotidiano en el aula. Este es un primer paso efectivo hacia el reconocimiento de sus necesidades y un aporte concreto al trabajo conjunto con las escuelas para responder a dichas necesidades.

- Hacer un seguimiento de la implementación del plan de trabajo. Facilitar la comunicación y colaboración entre maestros y todo el personal para reflexionar y aprender mutuamente de las prácticas y experiencias.
- En lo posible, ampliar los materiales y recursos presentes en aulas y biblioteca de modo que reflejen la diversidad cultural y lingüística de la escuela.
- Alentar la participación de los padres de alumnos HaLeDiEs, dentro de sus posibilidades.

### Los docentes

- Informarse sobre las lenguas, culturas y experiencias de los alumnos.
- Asegurarse de que la clase refleje y celebre la diversidad lingüística y cultural de todos los alumnos.
- Usar una variedad de materiales (textos, imágenes, audios, internet) que sean interesantes y representativos de todos los alumnos, incluidos los alumnos HaLeDiEs.
- Usar una variedad de estrategias pedagógicas y evaluativas acordes a las necesidades de los alumnos HaLeDiEs. Diseñar actividades y estrategias que incorporen esta realidad en las tareas del aula: contextualizar la comunicación con gestos y material visual, enseñar y practicar el vocabulario clave, fomentar la interacción de los alumnos HaLeDiEs con sus compañeros a través de tareas específicas.
- Trabajar colaborativamente con todo el personal de la escuela para responder a las necesidades de los alumnos HaLeDiEs.
- Asegurarse de que la información sobre el trabajo escolar y el progreso de sus hijos llegue a las familias, teniendo en cuenta que la cultura de la escuela puede resultarles ajena y que su comprensión del español sea tal vez limitada.

### Las familias

Es principalmente la escuela la responsable de invitar y motivar a los padres a participar en la educación de sus hijos y a mantener un vínculo con la escuela. Debe recordarse que los padres de alumnos HaLeDiEs probablemente desconozcan las características de nuestro sistema y la dinámica de nuestras escuelas, porque no las transitaron o porque transitaron unas muy distintas. De la misma forma, pueden tener otra idea sobre su participación en la escuela. Por esta razón, es importante no solo informarlos, sino también escucharlos y consensuar con ellos las características del vínculo con la escuela según nuestro contexto, siempre respetando las diferencias culturales. La comunicación, formal o informal, con los padres debe ser respetuosa y en lo posible en su idioma.<sup>16</sup>

Por su parte, las familias pueden:

- Alentar el uso y el mantenimiento de la L1 en sus hijos. Esa lengua es el medio de comunicación principal entre los miembros de la familia y a través de ella se transmiten valores y una visión de mundo que está intrínsecamente relacionada con ella. La lengua es parte sustancial del vínculo con la familia, y ese vínculo es fundamental para el desarrollo personal y académico del niño. En lo académico, como ya indicamos, la L1 sirve de referente y contexto para la adquisición de una L2; una y otra lengua no compiten, sino que se complementan.
- Hablar, contar historias y leerle a sus hijos o con sus hijos en la L1. En muchos casos, los padres no tienen un manejo del español que les permite ayudar a sus hijos con las tareas

<sup>16</sup> En el *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión* se ofrece información sobre organismos e instituciones que pueden proveer traductores e intérpretes en distintos idiomas.

escolares, pero sí pueden acompañar el aprendizaje escolar afianzando estrategias y conocimientos en la L1. La transferencia de estrategias y conocimientos de una lengua a la otra contribuirá al proceso de alfabetización en la L2 (ver apartado “Los alumnos”).

- Preguntar, comentar y conversar con sus hijos sobre las actividades de la escuela.
- Asistir a las entrevistas y reuniones.
- Hablar con los maestros o el personal de la escuela cuando tienen preguntas relacionadas con el currículum o el progreso de sus hijos.

### La comunidad inmediata

- Proveer traductores o intérpretes en la L1 de los alumnos –tal vez haya familias en la misma escuela o en el barrio que hablan esa lengua y tienen también dominio del español–, y conectar a las familias con otros recursos ya existentes para facilitar su integración y su navegación en el sistema.
- Proveer expertos en distintos temas que vengan a compartir sus conocimientos y experiencias con los alumnos. Por ejemplo, dentro de la comunidad china puede haber algún conocido o amigo de una familia que sea experto en caligrafía y esté dispuesto a compartir con los alumnos de distintos grados el arte de dibujar caracteres. Entre las familias angoleñas, un experto en música africana y uso de la percusión puede estar dispuesto a dar una clase práctica para los alumnos del primer ciclo.

### Los alumnos

- Comprometerse y colaborar con su propio aprendizaje.
- Buscar oportunidades fuera de la escuela para complementar y enriquecer su aprendizaje.
- Conversar con sus padres, compañeros y maestros sobre lo que están leyendo, escribiendo y aprendiendo.
- Acrecentar su responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje.

## Los comienzos son importantes

Los pasos iniciales de la incorporación de alumnos HaLeDiEs a la escuela pueden resumirse en tres:

- Inscripción
- Bienvenida y orientación
- Diagnóstico y evaluación

### Inscripción

La escuela debe asegurarse de que los padres tienen suficiente orientación y guía para el proceso de inscripción. Casi todas las escuelas tienen a alguien asignado para ayudar a los padres durante el período de preinscripción e inscripción. Si las familias no tienen un dominio del español que les permita entender con claridad tanto el proceso como los requisitos (documentación a presentar, etc.), se hará necesaria la presencia de un intérprete o traductor.

## Bienvenida y orientación

Dentro de la bienvenida general a padres y alumnos, es necesario incluir a las familias cuyas lenguas son otras que el español y ayudarlos a obtener toda la información necesaria –completar formularios, conocer las dependencias de la escuela, horarios y roles del personal, etc. Esta bienvenida debe servir también para iniciar un diálogo en el que padres y alumnos se sientan escuchados y respetados. Si los miembros de la familia tienen un dominio limitado del español, sería útil y conveniente contar con la ayuda de un traductor o intérprete y dedicarles un tiempo extra para asegurarse de que la información y los requisitos sean comprendidos. Si las familias tienen preguntas que no pueden responderse en ese momento, se pueden anotar, de modo que se proceda a buscar a algún hablante de la misma lengua que ayude a traducir las respuestas.

Si bien la bienvenida incluye una primera orientación para los padres, debe entenderse que la orientación es un proceso continuo, y en el caso de los padres de alumnos HaLeDiEs, debe incluir información sobre el proceso de adquisición de una L2 para la escuela, su complejidad y características. De la misma manera, cuando estos padres provienen de una cultura de aprendizaje diferente, con experiencias educativas diversas, pueden necesitar que se les aclaren y expliquen algunas de las prácticas comunes en nuestras aulas: las tareas para el hogar, la forma de evaluación, las celebraciones en la escuela.

Los siguientes elementos no pueden faltar en la primera orientación:

- Información sobre la dinámica diaria y anual de la escuela. Por ejemplo, horario de entrada y salida, materiales y código de vestimenta, boletines, cuaderno de comunicaciones, etcétera.
- Información sobre protocolos relacionados con la seguridad (por ejemplo, simulacros de evacuación) y con la salud de los alumnos (por ejemplo, libreta sanitaria y controles de salud, primeros auxilios en caso de accidente, retiro de alumnos enfermos, etcétera).
- Canales de comunicación: números de teléfono de la escuela y una lista de las personas responsables a quienes dirigirse en distintos casos.
- Una descripción del sistema escolar en nuestra ciudad.
- Algunas formas de participación de los padres, por ejemplo a través de las cooperadoras.

## Diagnóstico y evaluación<sup>17</sup>

Para los alumnos HaLeDiEs, es necesario establecer con claridad:

- La extensión y calidad de su experiencia educativa anterior, si la tuvieron. Si ese paso por la escuela está documentado, conocer la lengua, el tipo de contenidos y la estructura del sistema del que provienen permitirá facilitar la transición del alumno de uno a otro.

<sup>17</sup> Para el diagnóstico inicial, también se establecen pautas en el *Protocolo ELSI*.

- Además de la entrevista con los padres, que proveerá información sobre los usos y contextos de la L1, debe planearse una entrevista con el alumno para determinar su destreza oral en la L2, considerando tanto la comprensión como la producción.
- También debe establecerse el nivel del alumno en lectura y en escritura. En este caso, es conveniente hacerlo en las dos lenguas, L1 y L2. En estas destrezas, las estrategias adquiridas en la L1 se suelen transferir a la L2, y de ahí que sea importante determinar las habilidades del alumno en su L1, si bien puede resultar difícil encontrar a la persona indicada que asista en esta tarea. De tener información sobre la experiencia educativa anterior en esa lengua, tal vez el nivel de lectura pueda deducirse de esos registros.
- Un diagnóstico inicial de los conocimientos matemáticos, teniendo en cuenta los contenidos del diseño curricular para Matemática según el grado al que ingresa el alumno (si ingresa a quinto grado, serán los contenidos de cuarto, por ejemplo). Lo propio puede hacerse con otras áreas, para determinar cuáles son los conocimientos que el alumno ya posee.

Este diagnóstico inicial<sup>18</sup> puede llevarse a cabo de diferentes formas: a partir de la observación y registro del desempeño de los alumnos en actividades o tareas de clase y en entrevistas individuales. En todos los casos es importante que se haga temprano y en un tiempo acotado de modo que puedan diseñarse e implementarse las acciones necesarias lo antes posible. Es aconsejable registrar la información de manera clara y precisa, ya que servirá de referente para medir el progreso de los alumnos en las evaluaciones sucesivas. El equipo de conducción y los docentes decidirán si toda esta información se incorpora al legajo del alumno o pasa a ser parte de un portafolio para el seguimiento del alumno y su desempeño.

18 Es importante recordar que los distintos diagnósticos iniciales (en Prácticas del Lenguaje, Matemática y otros temas generales señalados) están sujetos siempre a la posibilidad de interacción lingüística y pragmática entre el niño y el docente que lo evalúe.

## El aula

Son varias las preguntas que un maestro se hace cuando se encuentra en su clase con uno o varios alumnos que no hablan español:

- ¿Cómo puedo hacerme entender para que este alumno pueda seguir la rutina diaria?
- ¿Cómo presentar y desarrollar todos los contenidos curriculares requeridos cuando tengo que atender las necesidades de estos alumnos y eso lleva tiempo?
- ¿Cómo puedo hacer para que un alumno que no habla español pueda entender contenidos y consignas y participar en las actividades?
- ¿Qué debo enseñarle primero: palabras, frases, pronunciación?
- ¿Cuánta atención individual debo dedicarle a un alumno HaLeDiEs?
- Si hay varios alumnos con una lengua otra que el español en común, ¿debo permitirle a los alumnos usar su L1? ¿En qué momento o con qué finalidad?

Para responder a esas preguntas, es importante en principio familiarizarse con el perfil individual del alumno (características de su lengua y cultura, su nivel de español, su instrucción y desempeños previos), conducir en los primeros días un diagnóstico del vocabulario y los temas que conoce el alumno según las necesidades que el currículo del grado imponga, y buscar y seleccionar imágenes y otros recursos visuales para contextualizar y complementar explicaciones verbales. Puede usarse un modelo de lista de contenidos que considere lo siguiente:

Lo que el alumno sabe.	Lo que el alumno debería saber.	Qué hacer al respecto: estrategias e intervenciones.
------------------------	---------------------------------	--

A continuación se ofrece una serie de **sugerencias y propuestas para la instrucción que permiten incluir a los alumnos HaLeDiEs y promover su aprendizaje de español y de contenidos de las áreas curriculares**. Estas sugerencias y propuestas son enriquecedoras para todos los alumnos, incluidos los hablantes nativos de español. Según Burris y Welner (2005), cuando los docentes confían en el potencial de sus alumnos, evitan actividades repetitivas y automáticas, proponen tareas que les permitan resolver problemas de manera creativa, motivan su curiosidad y su capacidad de opinar con preguntas abiertas que no tienen una sola respuesta. Estas prácticas funcionan igualmente bien con los alumnos HaLeDiEs como con los alumnos de L1, porque abarcan la diversidad en los estilos de aprendizaje, en intereses y en aptitudes. Son, en esencia, prácticas efectivas para la enseñanza y el aprendizaje (Saravia-Shore, 2008).

Algunas de las recomendaciones que damos a continuación serán más adecuadas para alumnos de primer ciclo, otras para alumnos más grandes. En cualquier caso, se pueden clasificar en las que se centran en cómo usar el lenguaje para hacerlo accesible a los alumnos HaLeDiEs y en las que afectan directamente los modos de instrucción y la adaptación del currículo.

Es importante recordar que en todas las áreas del currículo, además de contenido, se aprende lenguaje: vocabulario, estructuras, registros. El lenguaje es el medio a través del cual se explican y discuten los conceptos de Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía. Los alumnos HaLeDiEs no solo tienen conocimientos previos, sino también una idea de cómo funciona la lengua para explicar esos conocimientos y adquirir nuevos.

## Uso del lenguaje en el aula: hacer contenido y lengua accesibles a los alumnos HaLeDiEs

Cuando aprendemos una lengua, incorporamos vocabulario, frases, estructuras que escuchamos o leemos y entendemos a partir de la asociación que hacemos con lo que ya conocemos. Para propiciar esa asociación, los docentes pueden hacer lo siguiente en su interacción con los alumnos HaLeDiEs:

### a) Para proveer y ampliar vocabulario y estructuras gramaticales

- Simplificar el vocabulario. Usar palabras simples y frecuentes: “usar” y no “utilizar”, “mostrar” y no “indicar”, “suma y resta” no “adición y sustracción”. Una vez que los alumnos manejan las palabras más frecuentes, se pueden introducir sus sinónimos más complejos.
- Repetir las palabras nuevas en otro contexto, o usar palabras recientemente aprendidas para revisar o expandir un concepto con sinónimos, explicaciones o definiciones. Por ejemplo, la palabra “cisne” aparece en uno de los cuentos leídos durante la clase de Prácticas del Lenguaje. En Conocimiento del Mundo, al hacer la clasificación de animales, “cisne” se vuelve a proponer dentro del grupo de las aves. Se les pide entonces a los alumnos que lo describan según lo que recuerdan de sus características en el cuento, y se les pide que lo diferencien de un “pato” o un “ganso”.
- Usar oraciones simples, sobre todo en las consignas. Las oraciones cortas, afirmativas y sin subordinadas suelen ser más fáciles de comprender. Por ejemplo, “Levanten la mano para hablar” en lugar de “Al que no levante la mano, no lo llamo”.
- Hacer foco explícito en el vocabulario específico requerido para hablar de un tema (por ejemplo, “divisor”, “cociente” para la división; “semilla” y “germinar” para la germinación) y hacer actividades de comprensión de estos términos. Notar que algunos de estos términos tienen un uso cotidiano (por ejemplo, “raíz”, “tabla”, o frases como “cero a la izquierda”, “cuartos de final”, “no hay dos sin tres”) y destacar la importancia del contexto para determinar el significado de una palabra o frase. Algunas estructuras, como la voz pasiva (“La Constitución *fue redactada* en 1853”); las condicionales (“Si el consumo energético sigue al ritmo actual, las emisiones de óxido de carbono se duplicarían para el 2050”) y el subjuntivo en cláusulas subordinadas (“Puede ser que Marte *haya tenido* en el pasado ríos y hasta un océano”; “Utilizaremos esta estructura, aunque no *podamos* determinar la frecuencia de la vibración”) son también propias de las ciencias sociales y naturales, y es preciso enseñarlas explícitamente y practicar su uso en contexto.
- Ayudar a los alumnos a registrar y organizar su aprendizaje, por ejemplo, llevando un “diario” de vocabulario nuevo aprendido, identificando asignaturas por colores o secciones, en orden alfabético, con dibujos, traducciones y definiciones.

## b) Para promover la comprensión

- Dar instrucciones claras, bien pautadas y explícitas. Las consignas para una actividad o tarea deben ejemplificarse con acciones y, de ser posible, presentarlas también por escrito, para ayudar a los alumnos a entender y recordar lo dicho oralmente.
- Usar gestos, expresiones faciales, mímica, para acompañar y graficar lo que se dice. Prestar especial atención al hecho de que la proxemia<sup>19</sup> es cultural y algunos gestos pueden ser groseros para algunas culturas.
- Usar recursos visuales concretos de manera frecuente: objetos, imágenes, cuadros organizadores, tarjetones, impresos, etc.
- En el momento de trabajar la comprensión lectora, destacar las ideas centrales y repasarlas periódicamente para afianzar la comprensión. Cuanto más relacionadas con los contenidos que se están aprendiendo sean esas ideas, más provechoso y significativo será el aprendizaje, tanto lingüístico como conceptual. Asegurarse de que todos los alumnos prestan atención, remarcar lo que se dice con gestos, repeticiones, o con un tono más alto, o pedir a los alumnos que ellos las expliquen con sus propias palabras. Registrar las ideas claves y palabras nuevas en el pizarrón, en un cuadro, en un esquema, que pueda servir de referencia constante.
- Usar organizadores visuales: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, árboles de problemas o conceptos relacionados, y otro tipo de organizadores gráficos, donde el contenido lingüístico es muy limitado (palabras clave) y permite poner en práctica funciones cognitivas complejas como clasificar, comparar y contrastar, establecer relaciones de causa y efecto.<sup>20</sup>

## c) En las prácticas e interacciones orales

- Dar suficiente tiempo para responder en las interacciones orales. Los alumnos suelen traducir lo que escuchan en la L2 a su primera lengua, y luego traducir nuevamente a la L2 la respuesta que han pensado en su L1, sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje. En algunos casos, si se conoce la lengua del alumno, se puede ayudar a que el alumno comprenda traduciendo la palabra más significativa de una pregunta o frase para agilizar la comunicación.
- Comprobar frecuentemente la comprensión por parte del alumno usando distintas modalidades: puede hacerse pidiéndole al alumno que repita con sus palabras lo que escuchó o que haga algo que demuestre que entendió la consigna o dé un ejemplo. Los maestros deben recordar que en algunas culturas el reconocer la no-comprensión puede estar mal visto ya que puede percibirse como una falta de respeto porque pone en evidencia la falta de claridad de la explicación del docente.
- Hablar naturalmente, sin elevar la voz ni más lentamente. Sí se recomienda hacer pausas breves entre oraciones o frases, de modo que los alumnos puedan ir procesando el discurso en fragmentos no tan extensos.

19 “Proxemia” significa la relación de proximidad entre las personas que hablan.

20 La organización visual también es cultural. Valga de ejemplo el uso de la flechas en la descripción de los tiempos verbales de pasado y de futuro, o los círculos concéntricos para explicar la implicancia de una idea en otra. Son símbolos que pueden ser distintos para otras culturas. Es muy pertinente utilizarlos, son útiles y claros e introducen la simbología propia de la cultura meta, pero es necesario recordar que pueden ser difíciles de comprender inicialmente ya que para algunos alumnos implica reconocer y otorgar un (nuevo) sentido a esos organizadores gráficos.

- Evitar el uso de expresiones o frases cuyo significado depende de referencias culturales, pertenecen a alguna jerga o hacen un uso figurativo de la lengua, sobre todo con alumnos que tienen un nivel inicial de L2 (ver más adelante para una descripción de los niveles). Por ejemplo, “Manuelita la tortuga”, “Eso cuesta un Perú”, “Te están tomando el pelo”. A medida que los alumnos HaLeDiEs avanzan hacia niveles intermedios de lengua, pueden enseñarse explícitamente algunas expresiones.

### Estrategias para integrar a los alumnos HaLeDiEs

Además de las estrategias específicas para la instrucción que detallaremos más adelante, existen otras que el maestro puede implementar para integrar mejor a los alumnos HaLeDiEs a la dinámica de clase y a su grupo de compañeros:

- Identificar y practicar la correcta pronunciación del nombre del alumno y/o de la manera en la que prefiere ser nombrado.
- Alentar a los compañeros a ser “tutores” o “mentores” de los alumnos HaLeDiEs, para orientarlos en las rutinas escolares y ayudarlos a cumplir ciertas tareas, tanto dentro del aula (por ejemplo, un problema matemático, un experimento, una lectura) como fuera del aula (por ejemplo, para juegos en el recreo, rutinas de aseo, etc.).
- Asegurarse de que los alumnos se sienten donde puedan ver y oír bien, y cerca de alumnos que puedan ayudarlos y servirles de modelo.
- Pensar en cuáles son los recursos habitualmente usados en las aulas y cómo hacerlos accesibles. Por ejemplo, el horario de clases puede estar codificado en colores y ubicarse en un lugar visible para tenerlo como referencia frecuente.
- Reconocer el esfuerzo de los alumnos HaLeDiEs con frecuencia.
- Establecer para los alumnos HaLeDiEs algunos objetivos de corto plazo relacionados con la rutina diaria: por ejemplo, al comienzo, aprender a responder a consignas frecuentes –incluyendo saludos y algunas fórmulas de cortesía– y seguir la rutina sin confusión.
- Incluir en lo posible los intereses de los alumnos HaLeDiEs en las actividades y tareas para incentivar su participación y aprendizaje.

### Estrategias didácticas propiamente dichas para el trabajo con alumnos HaLeDiEs

- Hacer algunas adaptaciones de los objetivos y contenidos curriculares, estableciendo el mínimo indispensable a alcanzar por los alumnos HaLeDiEs. Esto implica seleccionar aquellos contenidos que deben saber para garantizar su aprendizaje y establecer criterios de evaluación que distingan contenido de lenguaje. En este sentido, puede considerarse la posibilidad de evaluar algunos contenidos en L1, si el docente tuviera suficiente conocimiento de esa lengua y los alumnos tuvieran acceso a contenidos en esa L1. También en el área de Prácticas del Lenguaje habrá que adaptar los objetivos al nivel de español de los alumnos, estableciendo una progresión continua de grado a grado y de ciclo en ciclo (ver ejemplos en el apartado “Planificación y evaluación”).
- Dar acceso a los alumnos a diccionarios y tarjetones bilingües para que los mismos alumnos creen su diccionario o “diario” de vocabulario. La biblioteca de la escuela puede tener copia, o las familias pueden ayudar a conseguirlos. Al final de este documento, se dan algunas sugerencias de diccionarios ilustrados en línea que pueden ser útiles.

- Promover el uso de la L1 para escribir “diarios de aprendizaje”, listas de palabras, ideas o reflexiones sobre lecturas (en L1 o L2) o en preparación de una tarea de escritura. Este es un recurso para el alumno, y no importa que el docente no lo pueda leer.
- Usar, cuando sea necesario y posible, la L1 de los alumnos para corroborar la comprensión y clarificar problemas. En algunos casos, se podrá recurrir, si los hubiera, a alumnos que hablen la misma L1 y sepan más español. A veces, es más simple proveer la traducción de una palabra difícil de definir que tratar de explicarla en la L2. Debe cuidarse de limitar el uso de la traducción en casos donde otra negociación de significado sería compleja o poco clara. Incluir la L1 de los alumnos en su proceso de aprendizaje es una señal de valoración, pero debe usarse estratégicamente y siempre como contexto o apoyo para la adquisición de la L2, o también en situaciones emocionalmente cargadas.
- Proponer actividades en grupo. Es importante monitorear el trabajo grupal, sugiriendo formas específicas para que los alumnos HaLeDiEs participen activamente. Los alumnos HaLeDiEs se benefician de la posibilidad de interactuar oralmente con sus compañeros, y generalmente se animan a hacer preguntas que no harían frente a toda la clase. Según sus habilidades en español, pueden contribuir al trabajo grupal con tareas que impliquen un mayor o menor manejo de la lengua.
- Proponer actividades que permitan que los alumnos intercambien información o instrucciones oralmente. Los alumnos pueden trabajar en pares –pautados por los docentes– para explicar o parafrasear una información determinada o las consignas para una actividad, de modo que además de la práctica oral, se asegure que todos entiendan.
- Diseñar algunas unidades y actividades que estén relacionadas con los intereses de los alumnos, pero también con sus culturas de origen y sus experiencias.
- Alentar a los alumnos a compartir información sobre sus lenguas y culturas, dándoles el lugar de expertos y así jerarquizar su participación y contribución a la clase en su totalidad.
- Incluir en el diseño de todas las unidades, actividades para activar el conocimiento previo y repasar o destacar el vocabulario clave.
- Modelar todas las actividades para los estudiantes y siempre dar ejemplos, tanto de los procesos como de los resultados. La comunicación es mucho más efectiva cuando se acompaña lo que se dice con acciones.
- Permitirle a los alumnos demostrar su comprensión de un tema o de un concepto de manera alternativa: por ejemplo, con un dibujo, un movimiento o un texto escrito en su L1.
- En todas las interacciones orales con alumnos HaLeDiEs, dar suficiente tiempo de respuesta.
- Pautar y escalonar las tareas de modo que la información tenga una extensión manejable y asimilable. Dar instrucciones claras y explicarlas. Proceder de un paso a la vez, permitiéndole a los alumnos completar ese paso antes de introducir el siguiente.

### Estrategias para la instrucción explícita del español

Entre las estrategias relacionadas con la instrucción explícita del español, recomendamos, también en orden progresivo, desde el primer contacto con el español hasta estadios más avanzados, las siguientes:

- Enseñar al comienzo frases útiles (“No entiendo”; “¿Puede repetir por favor?”; “¿Qué significa?”; “¿Dónde está el baño, la biblioteca, etc.?”; “Saquen el cuaderno, el libro, etc.”; “Guarden los lápices, los útiles, etc.”) para manejarse dentro del aula y fuera de ella.

- Aprender algunas palabras y frases de la L1 del alumno para clarificar conceptos o consignas. Si hubiera otro hablante de la misma lengua en el aula que estuviera más avanzado en su manejo del español, él puede servir de intérprete en estos casos.
- Enseñar o repasar el alfabeto con los alumnos cuya L1 usa un alfabeto diferente al romano (ruso, árabe, coreano, por ejemplo), o no es alfabética sino logográfica (chino, japonés).
- Usar canciones para enseñar y consolidar vocabulario y frases útiles, en el aula y fuera de ella.
- Simplificar el vocabulario, sobre todo en los estadios iniciales. Repetir y parafrasear tanto como sea necesario.
- Presentar el vocabulario siempre contextualizado con imágenes, dibujos, objetos, etcétera.
- Reciclar las palabras nuevas usándolas en otros contextos, o asociar esas palabras con la explicación de un concepto o tema nuevo. Por ejemplo, armar una cartelera o afiche en el aula donde se puedan incorporar las palabras aprendidas en la semana sobre un tema en particular, o hacer mapas conceptuales relacionando términos recientemente aprendidos.
- Pedir a los alumnos que expliquen significados con imágenes, objetos o movimiento.
- Usar canciones para enseñar y consolidar vocabulario y frases útiles, en el aula y fuera de ella.
- Para la lectura, se recomienda:
  - ♦ Antes de leer, activar el conocimiento previo y destacar el vocabulario clave. Pueden usarse preguntas guía, orientar a los alumnos a través del paratexto (títulos, ilustraciones, epígrafes, índices), partir de las experiencias de los alumnos en relación al tema de la lectura. El vocabulario clave debe explicarse según su contexto y practicarse en distintas expresiones y con ejemplos claros.
  - ♦ Durante la lectura, primeramente poner el acento en la comprensión global del texto, para volver en una instancia posterior a detalles que sean significativos y estén bien relacionados con los contenidos que se están aprendiendo. Puede ejercitarse también la lectura en silencio, seguida de preguntas o comentarios sobre el contenido de lo leído.
  - ♦ Después de la lectura, hacer actividades de comprensión que no se limiten a la respuesta de preguntas, sino que impliquen el uso significativo de los conceptos adquiridos. Puede, por ejemplo, recrearse lo leído en forma de historieta, o utilizar un organizador gráfico para relacionar conceptos y explicar procesos.
- Para la escritura, se recomienda:
  - ♦ Hacer actividades de preescritura, activando el conocimiento previo sobre el tema y proveyendo el vocabulario y las estructuras necesarias para escribir sobre él.
  - ♦ Durante la escritura, asistir a los alumnos en sus dudas y permitirles usar el diccionario en papel y digital, pero guiando su uso y ofreciendo ejemplos que muestren cómo se emplean las palabras buscadas en contexto.
  - ♦ Después de la escritura, guiar el proceso de edición, llevando la atención de los alumnos a la claridad del mensaje que se quiere comunicar, y muy posteriormente a su forma. Las correcciones deben hacerse seleccionando aquellos errores que dificultan la comprensión, valorando el progreso del alumno y evitando corregir todos los errores.

- En los estadios iniciales, y si los estudiantes están alfabetizados en su L1, puede facilitárseles textos en su L1 sobre los temas y contenidos que se están enseñando para que esa lectura amplíe sus conocimientos y les sirva de base para la comprensión de textos en L2. Lo mismo en el caso de la escritura, puede alentárseles a escribir en L1 de modo que puedan desarrollar con mayor complejidad sus ideas y demostrar con mayor precisión la extensión de su conocimiento y comprensión de un tema. En este caso, puede pedírsele colaboración a la familia, en caso de que manejen el español lo suficientemente bien como para comentar el trabajo de los niños, o recurrir a alguien en la escuela o comunidad que pueda traducir estos textos.
- Remarcar los usos específicos del lenguaje según las áreas curriculares, enseñando explícitamente la terminología y las estructuras propias de cada una de ellas.
- Trabajar en todos los casos con estrategias conducentes a discernir el significado de una palabra a partir del contexto y corroborar su comprensión pidiéndole a los alumnos que den ejemplos de su uso en oraciones creadas por ellos.

## Planificación y evaluación

Los docentes que tienen alumnos HaLeDiEs en sus aulas pueden considerar algunas de las sugerencias que ofrecemos a continuación para la planificación y la evaluación, dos procesos que son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. Están, además, relacionados, son interdependientes y se retroalimentan: la planificación guía la instrucción, provee, de alguna manera, la descripción del progreso de los contenidos y actividades, y así es el referente para el seguimiento de la respuesta de los alumnos y la evaluación de los logros y dificultades en alcanzar los objetivos propuestos. A su vez, los resultados de la evaluación permiten ir ajustando la planificación, insistir en algunos temas, modificar tareas y replantear o reordenar objetivos.

### Planificación

Según Unamuno (2003), “en sociedades multiculturales y multilingües” uno de los desafíos más interesantes consiste en “integrar esta diversidad en la programación de contenidos y en la planificación de actividades en la clase de Prácticas del Lenguaje, considerando propuestas que puedan equilibrar las diferencias sociales y lingüísticas, estimulando, al mismo tiempo, el respeto por dicha diversidad y su valoración social” (53). Para contribuir a esa integración y a ese equilibrio, en la planificación de las unidades y clases, puede agregarse un espacio para identificar las adaptaciones y ajustes propuestos en objetivos y actividades para responder a las necesidades y al nivel de los alumnos HaLeDiEs.

Veamos un ejemplo concreto partiendo de la descripción de dos alumnos de diferente nivel de L2 en segundo grado de la misma escuela:

Kim llegó a la Argentina con sus padres y una hermana menor en abril. En su país de origen (Corea) cursó el primer grado hasta marzo, y a su llegada con siete años fue incorporada al segundo grado. En su lengua, que tiene un alfabeto diferente al español, puede identificar palabras frecuentes al leer, puede contar hasta 100 y puede sumar y restar números de un dígito. Le gusta venir a la escuela y se lleva muy bien con sus compañeros. Su nivel de español corresponde a un inicial 1 (ver anexo II).

Mark llegó a Argentina antes del inicio de clases, con sus padres y un hermano. Mark tiene 7 años y estaba cursando el segundo grado en Estados Unidos hasta la partida hacia la Argentina. En su escuela estadounidense recibió algunas clases de español como lengua extranjera. Le gusta mucho leer en inglés, puede entender textos breves y escribir algunas oraciones cortas. Su nivel de español es un inicial 2.

Dentro del área Conocimiento del Mundo, el bloque “Fenómenos naturales” tiene el siguiente objetivo durante la segunda unidad del primer trimestre:

- “Identificar y comparar, en diferentes animales, las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan, los que caminan, los que reptan, los que nadan.”

En cuanto a los objetivos relacionados con el uso y el desarrollo del lenguaje, de los objetivos generales para el grado en Prácticas del Lenguaje, seleccionamos los siguientes de la lista de *Objetivos de aprendizaje* (Ministerio de Educación, CABA, 2014):

#### **Práctica de la lectura**

- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Leer por sí mismos fragmentos de textos ya leídos en clase.

#### **Práctica de la escritura**

- Anotar luego de la lectura información relevante localizada.

#### **Práctica de la escritura y adquisición del conocimiento ortográfico**

- Resolver problemas de separación de palabras durante la producción y revisión, avanzando de la escritura continua a la separación progresiva de las palabras que componen un enunciado. Cabe aclarar que pueden quedar problemas por resolver; por ejemplo la separación del artículo o de un posesivo del sustantivo que lo sigue, pronombres en posición antepuestos al verbo (le dijo), preposiciones y artículos (de, la).

#### **Hablar en la escuela**

- Participar en intercambios sobre temas vinculados a los contenidos de enseñanza.
- Participar en situaciones comunicativas con varios interlocutores (el grupo total de la clase).

Se trata de describir, dentro de lo que establecen los objetivos y contenidos de enseñanza, hasta dónde y cómo los alcanzan los alumnos HaLeDiEs. Se presentan aquí los casos de Kim y Mark.

<b>Conocimiento del Mundo: objetivos curriculares</b>	<b>Kim</b>	<b>Mark</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comparar, en diferentes animales, las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan, los que caminan, los que reptan, los que nadan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos.</li> <li>• Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”.</li> <li>• Armar un cuadro con dibujos que relacionen animales y formas de movimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos.</li> <li>• Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”.</li> <li>• Comparar –previa presentación de modelos que usen la estructura comparativa– distintos animales, su tamaño, sus formas de moverse.</li> </ul>

<b>Prácticas del Lenguaje: objetivos curriculares</b>	<b>Kim</b>	<b>Mark</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con otros lo que se está leyendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes). Contribuir sus comentarios, relacionados con su propio conocimiento y experiencia, con palabras sueltas y frases breves.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer por sí mismos fragmentos de textos ya leídos en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer algunas palabras clave en un texto leído en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer fragmentos de textos con la ayuda del docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar luego de la lectura información relevante localizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de separación de palabras durante la producción y revisión, avanzando de la escritura continua a la separación progresiva de las palabras que componen un enunciado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con asistencia del docente, escribir algunas oraciones relacionadas con el tema prestando atención al espacio entre palabras. Trabajar con la comprensión, recurriendo a gestos, imágenes, dibujos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producir algunas oraciones breves. Revisar, con asistencia del docente, la separación de palabras.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en intercambios sobre temas vinculados a los contenidos de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar comprensión de lo que se comenta en el grupo total o en grupos, con asistencia del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar comprensión y participar con frases simples o palabras sueltas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en situaciones comunicativas con varios interlocutores (el grupo total de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar comprensión de consignas para las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar comprensión de consignas en las tareas. Pedir clarificación cuando no entiende a compañeros y al docente.</li> </ul>

## Evaluación

Entendemos la evaluación como un proceso continuo y no como el simple registro de los resultados de la enseñanza, ya sea que se evalúe describiendo el desempeño o se asigne una nota según un sistema de calificación. El concepto implica no solo la acción sino también la consecuencia de evaluar, no solo “valora” los resultados sino que también orienta las acciones futuras. En realidad, se está evaluando en cada instancia: al inicio, para determinar qué conocen los chicos sobre un tema o contenido, durante la clase, para identificar si los niños siguen o no la presentación de un tema o si es necesario modificar el ritmo o insistir en la práctica de un contenido, y al final de una clase o unidad, para corroborar lo comprendido por los chicos o los resultados de una tarea.

Podemos distinguir, en consecuencia, distintos tipos de evaluación:<sup>21</sup>

- una evaluación inicial o de diagnóstico;
- una evaluación “para” el aprendizaje o formativa que “se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza y brinda la información necesaria para tomar decisiones orientadas a mejorarlo, controlarlo o ajustarlo” (*Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, pp. 54 y 55);
- una evaluación “del” aprendizaje que tiene un valor sumativo y sirve para demostrar si los alumnos han alcanzado o no los objetivos curriculares. Esta última evaluación sirve también para informar a las familias y a los alumnos mismos de su progreso.

La evaluación, puede, además, ser en sí misma una forma de aprendizaje, cuando se les propone a los alumnos que reflexionen sobre su propio trabajo y progreso. La autoevaluación y la evaluación entre pares aparece propiciada ya desde el *Diseño Curricular*, primer ciclo: “Es necesario enseñarles a reconocer los progresos, los éxitos, las dificultades, los aportes que pueden hacer y que sus compañeros pueden hacerles a ellos. Aprender a evaluar los desempeños de los compañeros y los propios forma parte del proceso de aprendizaje de los niños” (p. 261).

## La evaluación en la escuela de los alumnos HaLeDiEs

En el caso de los alumnos HaLeDiEs ya hablamos de la necesidad de obtener un diagnóstico lo más preciso posible: el nivel de desarrollo de su L1, el nivel de dominio de la L2, su experiencia escolar y sus conocimientos previos. El mejor instrumento de la evaluación *para* el aprendizaje o formativa es la observación directa y cotidiana del desempeño y la interacción diarias de estos chicos que pueden hacer los docentes en clase. Deben tener en cuenta que ese desempeño puede verse disminuido en ocasiones por el cansancio que produce estar todo el día escuchando y tratando de comprender e interactuar en una segunda lengua.

21 Se recomienda la lectura del documento *La evaluación desde el Diseño Curricular*. Escuela Primaria publicado por el Ministerio de Educación de la CABA, 2010, y disponible en [goo.gl/0eqpTs](http://goo.gl/0eqpTs)

La evidencia recogida en las observaciones –que pueden incluir observaciones por parte de la conducción focalizadas en los alumnos HaLeDiEs, o del maestro en clases de material especiales–, junto con un registro de las tareas y pruebas, puede ser evaluada según los objetivos y criterios establecidos por el *Diseño Curricular* para cada área sobre qué y cómo evaluar.

Es importante que el maestro o profesor reflexione sobre esta evidencia y vuelque sus conclusiones tanto en la planificación de nuevas tareas y de la evaluación sumativa, como en una devolución eficaz y comprensiva al alumno y su entorno a fin de buscar los recursos más adecuados para promover su integración y aprendizaje. En cuanto a la evaluación del aprendizaje del curso, la evaluación sumativa, esta requerirá, así como ocurre con la planificación de la enseñanza, una adaptación que contemple e integre las necesidades de los alumnos HaLeDiEs. La evaluación sumativa y todo lo que se relaciona con ella –rúbricas, ítems o criterios para calificar– deberá ser subordinada al cumplimiento mínimo de las metas de aprendizaje, pero deberá considerar al mismo tiempo las dificultades de la comprensión y de expresión verbal. Por ejemplo, en el segundo ciclo, el *Diseño Curricular* establece los siguientes objetivos a alcanzar (p. 482):

En relación con el abordaje formativo de situaciones cotidianas:

- Organizarse grupalmente con autonomía creciente para lograr objetivos comunes y realizar tareas compartidas.
- Reconocer la necesidad de igualdad de condiciones y oportunidades para la convivencia social y la tarea escolar.
- Valorar la diversidad en aspectos culturales, físicos y de género, como atributo que enriquece la vida y la tarea común, en ámbitos escolares y extraescolares, en el marco del respeto a la dignidad humana.
- Resolver creativamente las situaciones conflictivas, atendiendo la diversidad de intereses involucrados.

En relación con los proyectos transversales:

- Incorporar los contenidos del área en la reflexión sobre sus propias prácticas de consumo, de cuidado de la salud, de respeto de los derechos humanos y de preservación y uso del medio ambiente.
- Reconocer y debatir los discursos y las representaciones vehiculizados por los medios de comunicación en torno a problemas ciudadanos de actualidad.
- Participar argumentando con compromiso crecientes en los debates sobre temas controvertidos.

De todos ellos, los objetivos en “relación con los proyectos transversales” implican directamente la producción oral y escrita, y según sea el nivel de dominio de la L2 del alumno, estas producciones serán más o menos sofisticadas y podrán reflejar con mayor o menor precisión su comprensión de los contenidos. Puede ser una alternativa corroborar esa comprensión mediante otros procedimientos menos “verbales” (composición de cuadros sinópticos en lugar de reflexiones narrativas, refutación de un discurso a partir de imágenes representativas de las ideas principales). Se sugiere también si un objetivo no ha sido alcanzado por cuestiones de nivel de lengua. Por ejemplo, para

poder “argumentar” y “criticar” los alumnos tienen que manejar estructuras –tiempos verbales, conectores, expresiones– que deben enseñárseles explícitamente y deben practicar antes de poder usarlas con autonomía.

Algunas formas posibles de la evaluación sumativa son:

- Portafolios o colección de tareas, trabajos en clase, etc., que ilustran el progreso del alumno.
- Presentaciones orales con pautas claras, preparación previa, y expectativas adaptadas al nivel de lengua del alumno.
- Mostrar lo aprendido con la construcción de una maqueta, un organizador gráfico, un póster, un experimento.
- Pruebas en las que los requisitos para la producción verbal, para expresar contenido y conocimiento, han sido adaptados al nivel de L2 del alumno o los alumnos. Se recomienda no usar demasiado *multiple choice* o ítems de verdadero/falso, porque muchas veces implican una lectura que comprenda en la consigna sentidos y significados sutiles. Puede ser necesario darles un poco más de tiempo a los alumnos HaLeDiEs para la resolución de estas pruebas.

En general, tener entrevistas individuales con los alumnos es también un modo efectivo de evaluación formativa y sumativa para los alumnos HaLeDiEs, ya que el “cara a cara” y la atención específica permiten ayudar a los alumnos con la comunicación y facilitarles la expresión de sus conocimientos y habilidades. Estas entrevistas son también útiles para reflexionar con el alumno sobre su progreso, los conceptos o temas que le resultan difíciles y el cumplimiento de las tareas, es decir, para conducir una autoevaluación.

Para evaluar el desarrollo lingüístico de alumnos HaLeDiEs a partir del desempeño en clase, tareas y pruebas, los docentes necesitan guiarse con una rúbrica que describa en las cuatro destrezas –comprensión y producción oral, lectura y escritura– el nivel de cada alumno, aquello que puede hacer y el progreso que evidencia.<sup>22</sup> A continuación, como alternativa, se propone una rúbrica breve adaptada de *Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers* (1996) en la que O’Malley y Pierce describen las características de los estudiantes en las cuatro destrezas y en siete niveles.

22 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002. Disponible en: [goo.gl/WIf8jZ](http://goo.gl/WIf8jZ), es un documento extenso que describe las habilidades distinguiendo las receptivas (comprensión oral y de lectura) y las productivas (hablar y escribir).

## Características de la producción y comprensión oral de los estudiantes

Nombre del alumno: .....

Edad: .....

Tiempo de residencia en la Argentina: .....

Asiste a la escuela desde .....

	<b>Emergente</b>	<b>Inicial</b>	<b>Inicial-Intermedio</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Competente</b>
<b>Producción oral</b>	Conoce algunas palabras sueltas.	Comienza a nombrar objetos concretos. Comienza a expresar necesidades personales y de supervivencia, puede decir su nombre y responder saludos.	Puede dar información sobre sí y sobre otros con vocabulario frecuente y estructuras simples. Puede interactuar a través de preguntas sencillas y respuestas cortas. Puede iniciar una conversación en algunas ocasiones. Puede repetir una historia o experiencia.	Puede mantener una conversación. Comienza a comunicarse en situaciones áulicas. Puede pedir ayuda y expresar aceptación-negación. Puede expresar gustos personales y de otros. Puede relatar experiencias o historias personales breves.	Puede participar en distintas situaciones sociales y en discusiones en clase. Puede expresar opiniones y quejas. Comete errores, pero estos no interfieren con el significado.	Se comunica eficientemente en situaciones sociales y áulicas.
<b>Fluidez</b>	Repite palabras.	Produce palabras sueltas y oraciones breves.	Habla de manera entrecortada, buscando, repitiendo y reordenando las palabras.	Habla con pausas ocasionales. Todavía duda y busca palabras, pero menos regularmente.	Habla con un ritmo bastante uniforme. Las dudas y las pausas no interfieren con la comunicación y son ocasionales.	Habla con fluidez y espontaneidad. Si el tema es difícil, puede tener dudas.

	<b>Emergente</b>	<b>Inicial</b>	<b>Inicial-Intermedio</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Competente</b>
<b>Estructura</b>			Usa casi exclusivamente verbos en presente. Comete errores de omisión (no incluye pronombres, artículos, etcétera).	Puede usar algunas variantes de la sintaxis, y no solo "sujeto-verbo-objeto. Aplica algunas reglas gramaticales sin consistencia, sobre todo con la conjugación verbal y la concordancia de género y número y de sujeto y verbo. ("fuieste" por "fui", "la mapa", "la tema", "grande casa").	Usa distintas estructuras con errores ocasionales y que raramente interfieren con la comunicación.	Usa con corrección sostenida una variedad de estructuras gramaticales, sin mayor esfuerzo.
<b>Vocabulario</b>		Usa un vocabulario "funcional", referido a sus necesidades y contexto inmediato.	Usa un vocabulario limitado, con errores ocasionales.	Usa un vocabulario adecuado, aunque puede cometer errores en la pronunciación o en el uso de una palabra en contexto.	Usa un vocabulario variado e intenta ser preciso en ese uso.	Usa un vocabulario amplio, pero puede faltarle todavía vocabulario técnico o específico en comparación con sus compañeros.
<b>Comprensión</b>	Comprende poco o nada de lo que se le dice en español.	Entiende palabras y frases cortas, en situaciones altamente contextualizadas y puede necesitar de repetición.	Entiende oraciones simples en conversaciones cara a cara y situaciones contextualizadas. Puede necesitar de repetición.	Entiende las conversaciones y discusiones en clase, pero necesita de repeticiones, reformulaciones y clarificaciones.	Entiende casi todo lo que escucha, incluidas las conversaciones y discusiones en clase.	Entiende las conversaciones y discusiones en clase sin mayor dificultad.

## Características de la lectura y la escritura de los estudiantes

Nombre del alumno: .....

Edad: .....

Tiempo de residencia en la Argentina: .....

Asiste a la escuela desde .....

	<b>Emergente</b>	<b>Inicial</b>	<b>Inicial-Intermedio</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Autónomo</b>	<b>Cuasi-nativo</b>
<b>Lectura</b>	Escucha cuando se le lee en voz alta. Puede repetir. Reconoce la relación entre sonido y letra.	Puede leer en coro. Pueden repetir textos simples. Usa algunas estrategias fonéticas para decodificar.	Puede contar una historia completa después de la lectura, con inicio, medio y fin. Distingue elementos tales como el argumento, los personajes y las situaciones.	Puede leer solo. Puede leer en voz alta. Puede leer “entre líneas” y hacer inferencias.	Puede leer solo. Puede asociar lo que lee a sus experiencias personales. Usa una variedad de estrategias de lectura. Reconoce elementos literarios y tipos textuales.	Lee por placer. Lee una amplia variedad de textos. Reacciona de manera personal y crítica a los textos. Elige estrategias según el propósito de la lectura.	

	<b>Emergente</b>	<b>Inicial</b>	<b>Inicial-Intermedio</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Autónomo</b>	<b>Cuasi-nativo</b>
<b>Escritura</b>	<p>Dibuja, escribe palabras y frases sueltas. Copia de un modelo. Demuestra alguna noción de la ortografía, uso de mayúsculas y puntuación.</p>	<p>Escribe fundamentalmente frases breves u oraciones simples de estructura formulaica.</p>	<p>Usa un vocabulario limitado y/o repetitivos. Comete errores de ortografía frecuentes.</p>	<p>Escribe oraciones simples en presente. Tiene dificultad con la concordancia sujeto-verbo. Es común la falta de articulación entre una oración y otra. Usa palabras frecuentes y puede tener dificultades con el orden de las palabras. Suele omitir palabras (pronombres, artículos, coordinantes, subordinantes). Usa mayúsculas y puntuación, pero de manera inconsistente. Los errores (ortográficos, sintácticos y léxicos) suelen interferir con el significado.</p>	<p>Puede escribir un párrafo entero. Demuestra un uso algo errático de los tiempos verbales; comete algunos errores de concordancia; usa con corrección intermitente preposiciones, artículos, pronombres, y coordinantes y subordinantes. Usa el vocabulario con bastante precisión, aunque puede cometer errores. Usa mayúsculas, puntuación y ortografía con bastante corrección. Los errores solo ocasionalmente interfieren con el significado.</p>	<p>Puede escribir varios párrafos si es necesario. Puede presentar las ideas principales y fundamentarlas con bastante detalle. Usa bien los tiempos verbales. Los errores en concordancia y/o sintaxis no interfieren con el significado. Usa vocabulario apropiado para lo que quiere expresar. Comete algunos errores de puntuación y ortografía, pero raramente estos comprometen la comprensión.</p>	<p>Escribe párrafos bien estructurados y desarrollados. Sus textos incluyen introducción, desarrollo y conclusión, con las ideas en progresión coherente. Usa eficientemente los tiempos verbales y una variedad de estructuras sintácticas. Usa un vocabulario variado y preciso. Comete pocos errores de puntuación y ortografía, pero estos errores no interfieren con el significado.</p>

## Recursos

Se sugieren a continuación distintos tipos de recursos para los equipos directivos y docentes. En cuanto al material didáctico propiamente dicho, ofrecemos una breve bibliografía sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda en el contexto escolar que puede contribuir a clarificar dudas y ampliar el conocimiento de todos los involucrados en la educación de niños que hablan una lengua otra que el español. Por otro lado, presentamos una lista de materiales accesibles en internet, que si bien en su mayoría están en español en su variedad peninsular y tienen referentes culturales de España, pueden adaptarse y utilizarse como complemento de lecciones, para trabajar vocabulario y estructuras, y para desarrollar destrezas, sobre todo la lectura y la escritura.

### Para docentes y equipo directivo Enseñanza-aprendizaje del español como L2

- Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. *Enseñar Lengua*, 9ª ed. Barcelona, Graó, 2003.
- Cazden, C. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid / Barcelona, Paidós, 1998.
- Escobar, C. “Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral”, en Camps, A (coord). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, 2001, pp. 69-86.
- García Armendáriz, M. V.; Martínez Mongay, A. M. y Matellanes Marcos, C. *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2005. Disponible en: [goo.gl/zNwgKG](http://goo.gl/zNwgKG)
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Edelsa, 2007.
- Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*, 2012. Disponible en: [goo.gl/NuECIr](http://goo.gl/NuECIr)
- Martín Peris, E. (dir.) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL, 2008. Disponible en: [goo.gl/zqsj](http://goo.gl/zqsj)
- Martín Rojo, L. “Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 1995, pp. 35-42.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya y Consejo de Europa, 2002. Disponible en: [goo.gl/PnKtg](http://goo.gl/PnKtg)
- Prati, S. *La evaluación en español lengua extranjera*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2007.
- Quintero, R. L. *Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contex-*

- tos escolares, en García Gutiérrez, M. E. y Sanz Moreno, A. *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. 2 vols. Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006, pp. 191-218. Disponible en: [goo.gl/INuH3I](http://goo.gl/INuH3I)
- Ruiz Bikandi, U. (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid, Síntesis, 2000.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2ª ed. aumentada. Madrid, SGEL, 2005.
- Sánchez Pérez, A. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid, SGEL, 2009.
- Unamuno, V. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona, Graó, 2003.
- Unamuno, V. *Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires, Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires, Eudeba, 1993, pp. 261-269.

### Materiales didácticos online

#### Método virtual

Español para las primeras edades: [goo.gl/unXAbt](http://goo.gl/unXAbt)

Adaptación de la aplicación “English for Little Children” para la enseñanza del español. Está especialmente destinado a niños y niñas de 3 a 9 años que aprendan español como segunda lengua y que no sean lectores.

Además puede ser empleado si la primera lengua es el español, como material de refuerzo del vocabulario básico y de la numeración, para el desarrollo de capacidades, por ejemplo la memoria y la comprensión oral, así como para el manejo del ratón.

En ambos casos su uso incluye contextos escolares, familiares o de otro tipo. El aprendizaje se presenta contextualizado y en situaciones comunicativas. Combina elementos lúdicos y didácticos. Se puede ver en internet o se puede descargar para ser utilizado sin conexión a la Red.

#### Actividades y lecturas

La enseñanza de español a niños I: [goo.gl/onlMcg](http://goo.gl/onlMcg)

La enseñanza de español a niños II: [goo.gl/Yogg0p](http://goo.gl/Yogg0p)

#### Mi mundo en palabras

[cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/). Propuesta de actividades interactivas del CVC destinadas al aprendizaje lúdico de vocabulario para alumnado de 7 a 9 años.

### Otros materiales didácticos

[cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/familia](http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/familia). Trabaja vocabulario con distintas actividades, tipos de textos y en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Español con Carlitos

[babelnet.sbg.ac.at/carlitos](http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos). Actividades interactivas para el aprendizaje del español: gramática y vocabulario (rellenar huecos, elección múltiple, palabras-imagen, cuestionarios, etc.). Presenta también actividades comunicativas y cooperativas.

Aulapt.org: [aulapt.org/ele](http://aulapt.org/ele). Actividades ELE para niños: serie de presentaciones en PowerPoint con distintas actividades que van desde las letras y las sílabas hasta la comprensión lectora.

Lecturas Paso a Paso: [goo.gl/E9C70G](http://goo.gl/E9C70G). Lecturas graduadas en tres niveles, inicial, intermedio y avanzado. Todas las lecturas tienen una ficha didáctica y actividades para antes, durante y después de la lectura.

Cuentos redondos: [goo.gl/N5RaaQ](http://goo.gl/N5RaaQ). Grupos de textos ideados especialmente para el desarrollo de la memoria y el lenguaje oral de los más pequeños. Sirviéndose de cierta estructura rítmica, los trabalenguas, las canciones acumulativas y los cuentos de fórmula favorecen estas dos habilidades que tanta importancia tienen en el proceso de aprendizaje. Un *cuento redondo* consiste en artilugio móvil de forma circular que, al ser manipulado, muestra el elemento clave que da paso al siguiente personaje o a la siguiente acción de la historia, estimulando el recuerdo de la secuencia narrativa y facilitando la expresión oral.

Historias de debajo de la luna: Lecturas con explotación didáctica: [cvc.cervantes.es/ensenanza/luna](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna). Se compone de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de español como segunda lengua, elaborados a partir de entrevistas a personas de distintas nacionalidades que aportan sus experiencias (cambio de país, aprendizaje del español, integración en la vida laboral) y presentan un cuento tradicional de su país. Para alumnos mayores de 12 años.

### Juegos didácticos

Popi - Parchís ortográfico para primaria (interactivo) [goo.gl/A4o4wS](http://goo.gl/A4o4wS). Juego para aprender y practicar la ortografía, dirigido a niños pero útil para cualquier edad.

Aprendo Jugando. Actividades de Español para niños y niñas de 6 a 9 años: [goo.gl/yotxCg](http://goo.gl/yotxCg). Las actividades son descargables e imprimibles en formato de fichas individuales, podrán ser utilizadas tanto en las clases generales (con todos los niños y las niñas) como en las clases de apoyo.

### Diccionarios ilustrados online

Español por temas: <http://www.languageguide.org/espa%C3%B1ol/vocabulario/>

Diccionario Leoloquevo: [goo.gl/xpfYPX](http://goo.gl/xpfYPX) (archivos en formato PowerPoint para descargar).

# Anexo I

## Ejemplo de entrevista para padres o tutores

La siguiente entrevista debe ser conducida en la lengua nativa de los padres o tutores. Es importante que ellos se sientan bienvenidos y que entiendan que la información que se les pide tiene el único propósito de guiar y hacer más efectiva la educación de sus hijos. Tratarlos con respeto, hablar con ellos y no hablarles a ellos, y establecer una relación de confianza es fundamental para asegurarse que respondan abierta y honestamente a la entrevista. La resistencia de algunos padres o tutores a proveer información está muchas veces relacionada con experiencias previas en sus países, basada en el desconocimiento de nuestro sistema u obedece a otras razones, como por ejemplo, la precariedad laboral.

Estimadas familias:

Para poder acompañar de la mejor manera el aprendizaje de su hijo/a en la escuela, necesitamos conocer algunos detalles sobre la adquisición y usos de su lengua nativa y su previa experiencia escolar. No hay respuestas correctas o incorrectas. Toda la información que ustedes puedan suministrarnos al respecto es muy apreciada y nos será muy útil en el trabajo cotidiano con sus hijos en las aulas.

### Sobre su hijo

Durante los tres o cuatro primeros años de vida de su hijo:

1. ¿En qué lengua/lenguas le hablaba?
2. ¿En qué lengua dijo su hijo sus primeras palabras?
3. ¿En qué lengua/lenguas hablaba su hijo durante los primeros años?
4. ¿Había otras personas en su casa (niñeras, abuelos, otros familiares) que hablaran otras lenguas? ¿Las usaban con su hijo?
5. ¿Le cantaba y le leía a su hijo en los primeros años? ¿En qué lengua lo hacía?

### En el presente

1. ¿Qué lengua se habla en su casa la mayor parte del tiempo?
2. ¿Qué lengua usa para hablar con su hijo en el presente?
3. ¿En qué lengua habla su hijo con ustedes la mayoría del tiempo?
4. ¿En qué lengua prefiere hablar su hijo con otras personas de la casa (niñeras, abuelos, otros familiares)?
5. ¿Cuando tienen que darle una orden rápida a su hijo/a o retarlo, en qué lengua lo hacen?
6. ¿Le cuentan historias o le leen a su hijo/a? ¿En qué lengua?
7. ¿Miran televisión? ¿En qué lengua?
8. ¿Usan internet? ¿En qué lengua?
9. ¿Cómo y cuándo entró su hijo/a en contacto con el español?
10. ¿Usan el español en casa? ¿En qué momentos?

### Experiencia escolar

1. ¿Su hijo/a hizo jardín de infantes o preescolar? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué lengua hablaban los maestros con él/ella?

### Para niños que ingresan a partir de primer grado

1. ¿Sabe su hijo/a leer y escribir? Si la respuesta es positiva, ¿en qué lengua?
2. ¿Esta es la primera vez que asiste su hijo/a a una escuela argentina?
3. Si la respuesta es afirmativa, ¿asistió a la escuela en algún otro país? ¿En qué lengua era la instrucción?
4. Si la respuesta es negativa, indique la institución previa, la lengua de instrucción, la cantidad de años cursados, y el desempeño general de su hijo/a.
5. ¿La escolaridad de su hijo/a se vio interrumpida en alguna ocasión? ¿Por cuánto tiempo?
6. ¿La escuela anterior estaba en una zona rural o urbana?
7. ¿Cuántas horas por día asistía su hijo/a a la escuela?
8. ¿Tenía su hijo/a buena asistencia?
9. ¿De qué mes a qué mes era el curso lectivo y cuándo eran las vacaciones?
10. ¿Tuvo su hijo/a alguna dificultad en su aprendizaje? Si su respuesta es positiva, por favor explique en qué consistía esa dificultad.
11. ¿Tuvo su hijo/a alguna dificultad en su interacción con los compañeros, los docentes o el personal de la escuela? Si la respuesta es afirmativa, explique en qué consistía esa dificultad.
12. ¿Asiste su hijo/a a algún tipo de escuela de sábado o complementaria en L1?
13. ¿Tiene alguna inquietud sobre la escolarización de su hijo/a?
14. ¿Cuál es su expectativa con respecto a las lenguas de su hijo/a?
15. ¿Hay algo más que quiera compartir con nosotros sobre la experiencia escolar previa de su hijo/a?

### Preguntas para la comunicación con los padres o tutores

1. ¿En qué lengua prefiere recibir notas y otras comunicaciones escritas?
2. ¿En qué lengua prefiere interactuar oralmente con el personal de la escuela?

## Anexo II

### Estadios en la adquisición de una lengua segunda: características, tiempo, preguntas y consignas adecuadas para motivar la producción

Este cuadro da una idea aproximada de la progresión en la adquisición de una lengua segunda en el marco escolar. Los tiempos pueden variar según las características individuales de los estudiantes y su escolarización previa, su dominio y alfabetización en la lengua primera, el nivel de motivación. Lo ofrecemos como ejemplo del proceso, para dar una idea del tipo de intervención adecuada según los estadios.<sup>22</sup>

Estadio	Características de los alumnos	Tiempo aproximado de escolarización desde el ingreso	Preguntas y consignas sugeridas a los docentes
Pre-producción	Demuestra una comprensión mínima. Prácticamente no habla. Responde con gestos por sí o por no. Dibuja, gestualiza, señala.	0-6 meses	Mostrame.... Señalá... ¿Dónde está...? ¿Quién tiene...?
Producción inicial	Tiene una comprensión limitada. Produce respuestas de una o dos palabras. Usa palabras y frases de uso frecuente. Usa verbos en presente.	6 meses-1 año	Preguntas por sí o por no, o preguntas de "este o aquel". ¿Quién...? ¿Qué...? ¿Cuánto/os...?
Producción emergente	Comprende casi todo lo que se le dice. Puede producir oraciones y frases simples. Tiene errores gramaticales y de pronunciación, pero no interfieren en su comunicación.	1-3 años	¿Por qué...? ¿Cómo...? Explicá... Preguntas que requieren respuestas de frases y oraciones completas.
Fluidez intermedia	Tiene muy buena comprensión. Comete pocos errores gramaticales.	3-5 años	¿Qué pasaría si...? ¿Qué pensás...? Preguntas que requieren una respuesta más extensa que una o dos oraciones.
Fluidez avanzada	Tiene un nivel de producción y comprensión casi nativas.	5-7 años	Decidí si... Analizá... Reformulá...

22 Adaptado de Hill y Björk. *The Stages of Second Language Acquisition, en Classroom Instruction That Works with English Language Learners Facilitator's Guide*. Virginia, ASCD, 2008.

## Bibliografía

- AA.VV. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2004.
- Agrelo, J. J.; Álvarez, A.; Carracedo, L. y Fullone, M. *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje*. COPIDIS, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, CABA, 2011. Disponible en: [goo.gl/UT1toV](http://goo.gl/UT1toV)
- Au, K. H. *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Texas, Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- August, D. y Shanahan, T. Executive Summary: *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language. Minority Children and Youth*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Disponible en: [www.gocabe.org](http://www.gocabe.org)
- Ball, J. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. UNESCO, International Mother Language Development, 2010. Disponible en: [goo.gl/x9jcw1](http://goo.gl/x9jcw1)
- Banks, James A. *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston, Allyn and Bacon, 2001.
- Bialystok, E. *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Bodegaray, D. *Pueblos Originarios/Indígenas y escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Un acercamiento desde el enfoque histórico*, 2015. (Manuscrito no publicado).
- Bompet, I. y Rusell, G. “Español como lengua segunda. La necesidad de innovar pedagógicamente en las escuelas”, en *Novedades Educativas* 269, pp. 19-23, Buenos Aires, Noveduc, 2013.
- Brown, H. D. “Learning a second culture”, en Valdés, Joyce Merrill. *Culture bound, Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press, 1986, pp. 33-48.
- Burris, C. C. y Welner, K. G. *Closing the Achievement Gap by Detracking*. *Phi Delta Kappan*, 86(8), noviembre de 2005, pp. 594-598.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [goo.gl/B4PFwU](http://goo.gl/B4PFwU)
- Collier, V. P. *How long? A synthesis of research on academic achievement in second language*, 1989. *TESOL Quarterly* 23, pp. 509-531.
- Collier, V. P. y Thomas, W. P. *National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Final Report. Project 1.1*. Santa Cruz, Center for Research on Education Diversity and Excellence (CREDE), 2002. Disponible en: [goo.gl/AkntZg](http://goo.gl/AkntZg)
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya, 2002. Disponible en: [goo.gl/Q08g9o](http://goo.gl/Q08g9o)

- COPIDIS. *Una mirada transversal a la sordera*. Ciudad de Buenos Aires, COPIDIS, 2012.  
 Disponible en: [goo.gl/kEORrv](http://goo.gl/kEORrv)
- Cummins, J. “Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children”, en Bialystok, E. (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 70-89.
- Cummins, J. *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, California Association for Bilingual Education, 1996.
- García, O. y Kleifgen, J. *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. Nueva York, Teachers College Press, 2010.
- García, O. “Critical multilingual language awareness and teacher education”, en J. Cenoz, D. Gorter y S. May (eds.) *Language Awareness and Multilingualism*. Cham, Springer International Publishing, 2016, pp. 1-17.
- Genesee, F. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community for K.12 ESL programs*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Genesee, F. *Learning through two languages*. Nueva York, Newbury House, 1987.
- Genesee, F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W. y Christian, D. “English Language Learners in U.S. Schools: An overview of research findings”, en *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 2005, pp. 363-385.
- Genesee, F.; Lindholm-Leary, K. J.; Saunders, W. y Christian, D. *Educating English Language Learners*. Nueva York, Cambridge University Press, 2006.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica; Educación Primaria y Media, según denominación vigente*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1999.
- Griffin, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2, Cuadernos de didáctica del español*. Madrid, Arco Libros, 2005.
- Hakuta, K. *Mirror of Language: The debate on Bilingualism*. Nueva York, Basic Books, 1986.
- Hamayan, E. y Freeman Field, R. (eds.) *English Language Learners at School: A Guide for Administrators*. Philadelphia, Caslon Publishing, 2006.
- Hamayan, E.; Marler, B. y Damico, J. *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services*, 2ª ed. Philadelphia, Caslon Publishing, 2013.
- Hill, J. D. y Björk, C. *Classroom Instruction That works with English Language Learners Participant’s Workbook*. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) *La educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires, Noveduc, 2010.
- Hornberger, Nancy H. y McKay, Sandra L. (eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, Multilingual Matters, 2010.
- Instituto de Formación Docente. *Educación Intercultural Bilingüe, Serie Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- King, K. y Mackey, A. *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. Nueva York, Collins, 2007.

- Lessow-Hurley, J. *The foundations of dual language education*, 4ª ed. Boston, Pearson, 2005.
- LeVine, R. “Properties of Culture: an Ethnographic view”, en Schweder, R. and LeVine, R. (eds.). *Culture Theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pp. 67-88.
- Met, M. *Critical Issues in Second Language Learning: Building for Our Children’s Future*. Glenview, III, Scott Foreman Addison Wesley, 1998.
- Mihalicek, V. y Wilson, C. *Language Files: Materials for an Introduction to Language and Linguistics*. Columbus, Ohio State University Press, 2011.
- Ministerio de Educación, CABA. *La evaluación desde el Diseño Curricular. Escuela Primaria*, 2010. Disponible en: [goo.gl/g8fjWu](http://goo.gl/g8fjWu)
- Ministerio de Educación, CABA. *Lengua y Literatura. La diversidad lingüística*. Graciela Cappelletti (coord.), 2008.
- O’Malley, J. M. y Valdez Pierce, L. *Authentic Assessment for English Language Learners*. Nueva York, Addison-Wesley, 1996.
- Ogbu, J. “Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective”, en Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York, 1991, pp. 3-33.
- Ministerio de Educación de Ontario, Canadá. *Supporting English Language Learners: A Practical Guide for Educators Grades 1 to 8*. Ministerio de Educación de Ontario, 2008. Disponible en: [goo.gl/IndBux](http://goo.gl/IndBux)
- Ovando, C. J. y McLaren, P. (eds.) *The politics of multiculturalism and bilingual education. Students and teachers caught in the cross fire*. Boston, McGraw-Hill, 2000.
- Ovando, C. J.; Combs, M. C. y Collier, V. P. *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts*. Boston, McGraw Hill, 2006.
- Saravia-Shore, M. “Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners”, en Cole, R. W. (ed.) *Educating everybody’s Children: Diverse Teaching Strategies for the Diverse Learners*, 2ª ed. Virginia, Association Supervision and Curriculum Development, 2008.
- Snow, C. E. “Rationales for native language instruction: Evidence from research”, en Padilla, A. M.; Fairchild, H. H. y Valadez, C. M. (eds.) *Bilingual education: Issues and strategies*. Newbury Par, Sage, 1990, pp. 60-74.
- Triandis, H. C. “Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes”, en Brislin, R.; Bochner, S. y Lonner, W. (eds.) *Cross-cultural perspectives on learning*. Beverly Hills, Sage, 1975, pp. 39-77.
- Tylor, E. B. *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Phylosophy, Religion and Custom*. 2 vol. Londres, John Murray, Albemarle Street, 1871. Edición en e-book.
- Unesco. International Conference on Education 46th Session: Final Report. Unesco, International Bureau of Education, 2001. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/ICE/46th\\_FinalReport\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/46th_FinalReport_eng.pdf)
- Unesco. *Education in a multilingual world*. Unesco Education Position Paper. París, Unesco, 2003.