ELSI

Hablantes de Lenguas Distintas del Español (HaLeDiEs) en las escuelas de la Ciudad

Diagnóstico de habilidades lingüísticas

Nivel Secundario

Buenos Aires Ciudad

Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa
María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente
Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad
Santiago Andrés

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos
Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida
Eugenia Cortona

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
Carolina Ruggero

Director General de Planeamiento Educativo
Javier Simón

Gerenta Operativa de Lenguas en la Educación
Mabel Quiroga

Especialistas: Evelia Ana Romano (coordinación), Lucía Baigorrí Haüen.

Agradecimientos: A la Dra. Else Hamayan, Graciela López López, Juana Middleton, Ana Laura Oliva y al equipo de la Gerencia Operativa de Currículum.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)
Coordinación general: Silvia Saucedo.
Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.
Asistencia editorial: Leticia Lobato.
Edición y corrección: Ana Cecilia Forlani, Bárbara Gomila.
Diseño de maqueta: Gabriela Ognio.
Diagramación: Marcela Jiménez, Gabriela Ognio.
Ilustración: Rodrigo Folgueira.

ISBN: En trámite.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación.
Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa / Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2022.
Carlos H. Perette y Calle 10. –C1063– Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2022 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

ÍNDICE

Fundamentación 5

Diagnóstico en alumnos/as HaLeDiEs: evaluar saberes "entre lenguas" 6

Elaboración e implementación de tareas: principios y buenas prácticas 9

Diagnóstico en el Nivel Secundario 13

¿Qué hacemos con los resultados una vez finalizado el diagnóstico? 20

Anexo 1. Hoja de ruta 23

Anexo 2. Ejemplo de formulario para registrar observaciones y rúbricas 24

Anexo 3. Ejemplo de registro de observaciones 29

Bibliografía 33

Fundamentación

Cada año ingresan a las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires niños, niñas y jóvenes que hablan una lengua distinta del español. El español es para ellos/as una lengua segunda que deben aprender para integrarse y acceder al conocimiento escolar en el marco de la enseñanza obligatoria. Como en el caso de todos/as los/as alumnos/as, contar con un perfil individual y un diagnóstico inicial del nivel de la lengua nos permitirá determinar fortalezas y necesidades para planificar acciones y estrategias que garanticen una trayectoria exitosa.

El área Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI), de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, trabaja para acompañar a la comunidad escolar en la integración y promoción educativa de los/as alumnos/as hablantes de lenguas distintas del español (HaLeDiEs). Los primeros documentos producidos dentro del marco de ELSI[1] establecen la necesidad de llevar a cabo diagnósticos, tanto del nivel de español como del recorrido académico previo. **El presente documento se ofrece como un instrumento más específico para observar, analizar y describir las competencias lingüísticas que se ponen en juego en el ámbito escolar, así como las estrategias esperadas para un aprendizaje adecuado a las necesidades y objetivos curriculares.** Como en el caso de todos los materiales elaborados hasta el momento, los objetivos estratégicos a mediano y largo plazo son los siguientes:

- Promover una enseñanza que considere las características y necesidades específicas de estos/as alumnos/as.
- Promover una mejor interacción entre estos/as alumnos/as, sus familias y la escuela.
- Conseguir una eficaz inclusión en el aula que redunde en una satisfactoria inclusión social.

En los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria, los/as alumnos/as deberán adquirir aquellos elementos de la lengua que les permitirán comunicarse, acceder a contenidos progresivamente más complejos y desarrollar aprendizajes específicos en cada área del currículo. Es por esto que para el diseño de actividades de diagnóstico y rúbricas se han considerado los lineamientos de los diseños curriculares vigentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[1] Documentos producidos dentro del marco de ELSI:

- Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad.
- Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión.

Ambos documentos están disponibles en la página web de Buenos Aires Ciudad/ Educación/ Idiomas/ Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI).

Diagnóstico en alumnos/as HaLeDiEs: evaluar saberes "entre lenguas"

En todos/as los/as alumnos y alumnas, desde los que ingresan a Nivel Inicial hasta los que transitan los últimos años del Secundario, es deseable evaluar las destrezas productivas (hablar y escribir) y las receptivas (leer y escuchar), ya sea de manera discreta o integrada. A su vez, en el caso particular de alumnos/as HaLeDiEs, **no solo es necesario evaluar su conocimiento de español, sino también su conocimiento en términos más generales.**

Se supone que estos/as alumnos/as ingresan al año que les corresponde por edad. El diagnóstico del nivel de español no intenta determinar en qué año deben ingresar, sino que busca recopilar información que permita, luego, implementar estrategias que resulten en una participación escolar significativa y en su desarrollo cognitivo y lingüístico. Por todo esto, es fundamental conocer la trayectoria escolar previa, si es que la hubo, y entender que el desarrollo cognitivo y académico de los/as alumnos/as no debe interrumpirse para que aprendan español. **Se trata, en realidad, de promover el aprendizaje del español al mismo tiempo que esos recorridos siguen su curso.** El desarrollo de lenguas primeras y segundas y los procesos cognitivos, de socialización y aculturación, más que mantener una relación de causa-consecuencia, se retroalimentan y motivan mutuamente.

Diagnosticar el nivel de español que poseen los alumnos y las alumnas hablantes de lenguas distintas del español supone:

1. Haber identificado (por observación directa o por entrevista con la familia) que la lengua dominante es distinta del español. Es importante también identificar de qué lengua se trata, y de ser posible, si es el principal medio de comunicación con su familia y su comunidad próxima. En el "Anexo IV" del *Protocolo de Español como Lengua Segunda para la Inclusión, del Ministerio de Educación, GCBA*, se incluye una lista de preguntas que pueden usarse en la entrevista. También está disponible en las lenguas más comunes entre alumnos y alumnas HaLeDiEs de la Ciudad: árabe, aimara, chino, guaraní, inglés y quechua.

   - ¿Qué lengua se habla en su casa la mayor parte del tiempo?
   - ¿Qué otras lenguas se hablan, además del español, en su casa y en su familia? ¿En qué lengua habla su hijo/a con ustedes la mayoría del tiempo?
   - ¿En qué lengua prefiere hablar su hijo/a con otras personas de la casa (niñeras/os, abuelos/as, otros/as familiares)?
   - Cuando tienen que darle una orden rápida a su hijo/a o retarlo, ¿en qué lengua lo hacen?
   - ¿Le cuentan historias o le leen? ¿En qué lengua?
   - ¿Miran televisión? ¿En qué lengua?
   - ¿Usan internet? ¿En qué lengua?
   - ¿Cómo y cuándo entró su hijo/a en contacto con el español?
   - ¿En qué contextos usan el español en casa, si lo usan?

2. Haber revisado, como se sugiere en el *Protocolo de Español como Lengua Segunda para la Inclusión*, el "desempeño previo de los niños en otras escuelas de la Argentina y/o de otros países. Para esto, es posible consultar los registros de la escolaridad anterior provistos al momento de la inscripción, con la ayuda de toda la información que pueda aportar la familia. Esta revisión debería apuntar a responder las siguientes preguntas.

   a. ¿Es la primera vez que el alumno asiste a una escuela argentina? Si la respuesta es afirmativa, ¿asistió a la escuela en algún otro país? ¿En qué lengua era la instrucción? Si la respuesta es negativa, consignar la institución previa, la lengua de instrucción, la cantidad de años cursados y el desempeño general del alumno.
   b. ¿La escolaridad se vio interrumpida en alguna ocasión? ¿Por cuánto tiempo?
   c. ¿La escuela anterior estaba en una zona rural o urbana?
   d. ¿Cuántas horas por día asistía a la escuela?
   e. ¿Tenía buena asistencia?
   f. ¿Sabe leer o escribir? ¿En qué lengua/lenguas se alfabetizó?
   g. ¿Tuvo alguna dificultad en su aprendizaje o en su interacción con los compañeros, los docentes o el personal de la escuela?
   h. En cuanto al español propiamente dicho: ¿Ha sido evaluado en su nivel de uso del español en forma oral y escrita? ¿Ha recibido clases de apoyo en español u otro tipo de apoyo pedagógico? ¿Por cuánto tiempo?" (p. 10).

Las preguntas *a, b, c, d, e* y *g* permiten determinar si los/as alumnos/as están familiarizados/as con la dinámica escolar, ya sea en Argentina o en otro país. Aunque las expectativas y las exigencias varían en los sistemas educativos de los distintos países, ciertas normas están presentes en toda experiencia escolar y parten de premisas similares. Si los/as alumnos/as no han tenido experiencia en una escuela argentina, necesitarán un período de adaptación para comprender y familiarizarse con las rutinas, las obligaciones y las reglas que rigen las interacciones dentro del aula y en la escuela en general. De la misma manera, si la escolaridad se vio interrumpida —por causa de su traslado a nuestro país o por alguna otra razón de fuerza mayor—, puede significar la necesidad de un trabajo más pautado y guiado en su regreso a la dinámica escolar.

La pregunta sobre la alfabetización es importante porque quien sabe leer y escribir en su lengua podrá transferir con más facilidad las estrategias y los recursos que utiliza en esa lengua a la lectura y escritura en español. Sea su primera lengua similar o muy diferente al español —aun si el sistema de escritura no es alfabético, como en el caso del chino o del japonés—, el/la alumno/a ya conoce la relación y las diferencias entre la oralidad y la escritura, sabe que la lengua está compuesta de elementos que se ordenan para producir un sentido, comprende cómo y para qué se usa el lenguaje escrito (Durgunoglu y Öney: 2000). Por lo tanto, el alumno/a no tiene que aprender a leer y escribir, sino aprender a leer y escribir en español. En otras palabras, **la experiencia previa de aprender a leer y escribir permite comprender en qué consiste esa tarea y promueve la reflexión y compa-**

ración entre lenguas y la aplicación de estrategias ya adquiridas (Koda y Zehler: 2008). Por otro lado, **es fundamental que los alumnos y las alumnas HaLeDiEs continúen el desarrollo de las destrezas en su primera lengua** para garantizar que no se interrumpa su desarrollo cognitivo y puedan, por lo tanto, adquirir el español con mayor facilidad.

La pregunta sobre las dificultades de aprendizaje puede echar luz sobre algún área en particular en la que el/la alumno/a haya tenido más problemas. Puede también utilizarse, por contraposición, para identificar sus intereses o preferencias. Finalmente, la pregunta sobre el nivel de español permitirá conocer si ha habido alguna instrucción explícita del español con anterioridad a su ingreso, si en su paso por alguna escuela previa (si fuera el caso) se usó algún tipo de intervención específica para apoyar el desarrollo del español y en qué consistió esa intervención.

En relación con el desarrollo de la lengua de instrucción, en este caso el español, es oportuno citar lo expuesto en la *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad* para, así, ganar perspectiva y contar con elementos para la observación durante el diagnóstico y la planificación de intervenciones didácticas:

> 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 [primera lengua o lengua materna] y la escolarización previa en esa L1. Cuanto más desarrollada la L1, que servirá de referente y contexto en la adquisición de la L2 [lengua segunda o lengua de escolarización] y proveerá al alumno de estrategias de aprendizaje que transfieren de una lengua a la otra, más rápido y eficiente será ese proceso. (p.22).

Para una mejor comprensión de la diferencia entre lengua primera y lengua segunda y la importancia de su precisa identificación, referimos al lector a las *páginas 9 a 11* de la *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*.

Elaboración e implementación de tareas: principios y buenas prácticas

Las actividades propuestas para el Nivel Secundario fueron diseñadas teniendo en cuenta los conceptos sobre evaluación presentados por Prati (2007), y en particular, algunas de las cualidades que, según Bachman y Palmer (1996), hacen útil un instrumento de examen. Si bien en este caso **se trata de un diagnóstico a partir de tareas y no de un examen propiamente dicho,** estas cualidades sirven de guía para el diseño y selección de las actividades:

- **Confiabilidad:** para neutralizar situaciones contextuales y personales que pudieran influir en los resultados, se hace una serie de sugerencias sobre la forma y las condiciones más propicias para asegurar la confiabilidad del diagnóstico.
- **Validez:** el diagnóstico mide lo que pretende medir. En este sentido, las rúbricas que describen las distintas habilidades han servido de guía en la elaboración de las actividades.
- **Autenticidad:** se busca que haya una correspondencia evidente entre las tareas propuestas y el uso del español, tanto para la socialización como para el trabajo escolar propiamente dicho.
- **Interactividad:** consiste en tener en cuenta las características y habilidades de los/as alumnos/as en su relación con la tarea propuesta. Por eso se sugiere tener la mayor cantidad de información posible sobre los alumnos y las alumnas a diagnosticar. Por otro lado, el marco del diseño curricular permite también establecer qué características y habilidades presumir en estudiantes, según la sala, el grado o año al que ingresan y usarlos como referencia para el diagnóstico.
- **Flexibilidad:** toma en cuenta los recursos humanos, académicos y estructurales que se necesitan para desarrollar e implementar el diagnóstico. Las actividades que se proponen pueden modificarse y adaptarse a la disponibilidad de esos recursos en cada institución escolar.
- **Impacto:** el diagnóstico busca tener una incidencia directa en el derrotero escolar de los/as alumnos/as, en tanto permite establecer con mayor claridad el plan de acción más adecuado para su progreso en la escuela. Este sería el nivel de impacto "micro" o individual del que hablan Bachman y Palmer, pero también refleja un nivel "macro" en tanto que el diagnóstico es el reconocimiento de las necesidades y potencial de estos/as alumnos/as en nuestro sistema educativo y nuestra sociedad.

A continuación, se comparten algunas recomendaciones y aspectos a considerar en la planificación, diseño e implementación de las tareas de diagnóstico. Estas sugerencias están basadas en las presentadas en el documento *"STEP, Initial Assessment Process"* (2012) elaborado por el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá y la experiencia recogida por el área ELSI en su trabajo con alumnos/as HaLeDiEs.

Recomendaciones y observaciones específicas

- El diagnóstico será dirigido por docentes con quienes los/as alumnos/as HaLeDiEs estén familiarizados (por ejemplo, el profesor tutor), luego de una permanencia en la escuela de aproximadamente 2 o 3 semanas. Durante ese tiempo se espera haber recolectado algo de información sobre el recorrido escolar previo y que los estudiantes hayan logrado cierta adaptación a la dinámica escolar.
- Es conveniente, en la medida de lo posible, que el diagnóstico lo conduzcan dos docentes para poder concentrarse cada uno/a en una tarea: por un lado, la interacción con el/la alumno/a y por otro, la observación y el registro de los comportamientos en las distintas actividades. Esto permite no solo una mayor precisión en la recolección de información durante el diagnóstico: también habilita a un intercambio entre los/as docentes sobre el desempeño del alumno/a y la interpretación de la rúbrica para determinar su nivel de español.
- Procurar que el o los encuentros durante los que se administren las tareas de diagnóstico se desarrollen en un espacio físico que asegure comodidad para el trabajo, sin interrupciones ni ruidos.
- Es fundamental que las personas a cargo de administrar el diagnóstico estén familiarizadas con las rúbricas establecidas para cada destreza. Los distintos estadios indican niveles de competencia en prácticas de oralidad y escritura. Las rúbricas guían la observación y facilitan la toma de notas.
- De contar con la presencia de la familia antes o durante el diagnóstico, puede aprovecharse esa presencia para obtener información sobre nivel socioeducativo y experiencias escolares de la familia y uso de lenguas en el hogar. Para esto es imprescindible que se genere un intercambio cómodo y distendido de modo que la familia se sienta totalmente segura. Informarle el propósito del diagnóstico y del uso de esa información para acompañar a los/as chicos/as en su trayectoria es también clave para que la familia entienda que su privacidad está resguardada. Algunas familias migrantes han pasado por experiencias traumáticas y su inserción en nuestra sociedad no ha sido fácil ni ha estado exenta de obstáculos. Por lo tanto, la entrevista debe desarrollarse como un diálogo en el que los entrevistados entiendan el propósito y perciban la buena disponibilidad de la escuela por apoyarlos y apoyar así a sus hijas e hijos.
- Tener presente que esta evaluación diagnóstica pretende ser un instrumento dinámico de observación y registro de habilidades lingüísticas y estrategias para la resolución de tareas concretas en el ámbito escolar. Por lo tanto, las actividades pueden desarrollarse en un clima informal en el que los/as alumnos/as puedan solicitar y recibir asistencia cuando lo requieran.
- Al momento de seleccionar material para el diagnóstico de las distintas habilidades, priorizar las posibilidades que los/as candidatos/as tendrán de establecer conexiones entre los textos y su universo personal. En base a la información que haya sido posible recabar durante la entrevista inicial con la familia y observaciones / interacciones en el aula, elegir materiales que sean apropiados a la edad del alumno y que contemplen sus conocimientos previos, situación familiar y social. Por último, la selección debería reflejar una perspectiva inclusiva de distintas prácticas culturales.

- Asegurarse de que exista correspondencia entre la habilidad lingüística que se pretende evaluar, el material elegido y la actividad propuesta.
- Asegurarse de que las actividades planteadas para cada una de las destrezas tengan un hilo conductor y de alguna manera permitan trabajar dentro de un universo conceptual común. Esto permite no solo medir el alcance del vocabulario y el uso adecuado de estructuras, sino también concentrarse en las estrategias de asociación, identificación, extensión que se ponen en juego al establecer un contexto que le permite al alumno/a referir a la actividad inmediatamente anterior y así comprender mejor la que tiene que resolver. El "Anexo 1. Hoja de ruta" tiene como intención organizar el desarrollo y registro de las tareas de diagnóstico y los materiales necesarios para cada etapa.
- La lengua empleada al momento de dar instrucciones escritas y orales debe ser clara y accesible. Las consignas serán más claras cuanto más apoyo tengan en gestos, ilustraciones y ejemplos que la persona evaluadora provea del proceso y/o del resultado esperado.
- El/la docente evaluará en qué momento será oportuno finalizar el diagnóstico. Como se mencionó antes, uno de los objetivos de estas tareas es evaluar fortalezas y potencialidad para aprendizajes futuros. Si una tarea presenta muchas dificultades, puede ser omitida y en el registro de observaciones se detallará qué obstaculizó la resolución de la propuesta (nivel de lengua no adecuado, poca familiaridad con el tipo de tarea, etc.).

Cuándo implementar el diagnóstico y cómo utilizar las rúbricas

Como señalamos anteriormente, el diagnóstico puede implementarse 2 o 3 semanas después del ingreso de los/as alumnos/as a la institución. Si ese ingreso coincide con el comienzo del año lectivo en curso, este diagnóstico será para los/as alumnos/as identificados como HaLeDiEs un instrumento más en la evaluación de saberes y habilidades que tiene lugar durante el primer mes de clases. En este caso, las rúbricas pueden aplicarse tal y como se presentan para las distintas destrezas y cada año.

Si el/la alumno/alumna ingresa a la escuela en la segunda mitad del año (más allá del segundo bimestre), se aconseja en primer lugar hacer un registro detallado de su escolaridad previa y su desempeño. Para el diagnóstico de su nivel de español en el Secundario es fundamental el diagnóstico de las estrategias y habilidades de lecto-escritura en primera lengua para establecer si están a nivel del año al que ingresan. Damos, más adelante, algunas sugerencias para poder diagnosticar ese nivel, aun cuando no se maneje la lengua primera del alumno. En español, las tareas y actividades para el diagnóstico están graduadas según el nivel de complejidad correspondiente al año de escolaridad.

Si bien hay una progresión constante y evidente entre los años del Secundario, las habilidades y estrategias que los/as alumnos/as deben tener para desempeñarse con

éxito son básicamente las mismas. Es la complejidad del contenido y los conceptos que se manejan lo que varía. Por eso, las rúbricas en cada destreza se aplican a todos los años, teniendo en cuenta que cuando los/as alumnos/as tienen un nivel 4 o 5 se considera que se encuentran casi a la par de sus compañeros/as hablantes nativos/as de español.

Las rúbricas para el Nivel Secundario pueden, por lo tanto, aplicarse tanto para alumnos/as que ingresan al comienzo del año lectivo o más tarde, ya que es el nivel del material y la complejidad de la tarea o actividad propuesta la que permitirá encontrar su correspondiente descripción en la rúbrica.

Diagnóstico en el Nivel Secundario

Como suele ocurrir en los casos de niños/as que se incorporan al segundo ciclo del Nivel Primario, los/as alumnos/as HaLeDiEs que ingresan a nuestras escuelas secundarias ya tienen una experiencia escolar anterior, están alfabetizados y cuentan con una serie de estrategias lingüísticas (transferidas de su lengua materna) y cognitivas que pueden aplicar a la adquisición del español.

Como en el caso de segundo ciclo de Primaria, el desafío en este caso también reside en la complejidad conceptual y lingüística de los temas y tareas que deben abordar en las distintas materias. Por eso, es fundamental poder evaluar los contenidos que ya manejan los/as alumnos/as HaLeDiEs a través de los registros de su escolaridad previa y de algunas actividades que permitan determinar qué sabe el/la alumno/a, aunque lo sepa en una lengua distinta al español.

Las secciones que siguen a continuación presentan:

- Sugerencias de actividades para evaluar habilidades, estrategias y comportamientos de lectura, escritura e interacción oral en la escuela.
- Recursos digitales para la selección de materiales.

En los anexos se facilitan:

- Una hoja de ruta que incluye todas las etapas del diagnóstico (Anexo 1).
- Un formulario para el registro de lo observado durante la evaluación y rúbricas para realizar una valoración de las estrategias y nivel de español del/de la alumno/a en cada destreza (Anexo 2).
- Un ejemplo de experiencia de diagnóstico que ilustra los principios que informan este tipo de evaluación (Anexo 3).

Actividades para evaluar la comprensión y producción oral

Entrevista

Los distintos grupos de preguntas implican una progresión de temas personales a temas más relacionados con su experiencia en la escuela y en Argentina. En la medida que el/la alumno/a demuestra comprensión de las preguntas y responde de manera apropiada (su respuesta puede incluir gestos, dibujos, algunas palabras en su lengua), puede progresivamente hacérsele preguntas menos dependientes del contexto inmediato.

1

¿Cómo te llamás?
¿Cuántos años tenés?
¿Cuándo es tu cumpleaños?
¿Dónde naciste?
¿Cuándo llegaste a Argentina?
¿Qué lengua hablas en casa y con quién?
¿Cómo es tu familia?
¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
¿Tenés amigos/as acá en Buenos Aires? ¿Qué te gusta hacer con ellos/as?

2

¿Estudiaste español antes de llegar a Argentina? ¿Dónde y cuánto tiempo?
¿Podés leer en tu primera lengua? ¿Qué te gusta leer?
Contame sobre algún libro que hayas leído y te haya gustado mucho.
¿Podés escribir en tu primera lengua? ¿Te gusta escribir?
¿Qué te gusta más, leer o escribir? ¿Por qué?
¿Cuánto español aprendiste desde que llegaste?
¿Crees que es una ventaja saber más de una lengua?

3

¿Dónde fuiste a la escuela antes? ¿Cuánto tiempo?
¿Qué materias / temas estudiabas en la escuela? ¿Cuáles te gustaban más y cuáles menos? ¿Por qué?
¿Te gusta usar la computadora / el teléfono celular? ¿Para qué los usás?
¿En qué se diferencia la escuela en Buenos Aires de la escuela en tu país de origen? ¿En qué se parecen?
¿Qué cosas deberían conocer o saber de vos tus profesores?

4

¿Cómo era tu vida antes de llegar a Argentina?
¿Cómo fue tu primer día en Argentina? ¿Cuál fue tu primera impresión?

5

¿Qué sabías de Argentina antes de llegar?
¿Qué le aconsejarías a alguien que esté pensando en venir a vivir a Argentina?

Descripción de una imagen

Según el nivel de español que el/la docente registre, se le puede pedir al/a la estudiante que describa lo que observa, imagine una situación a partir de la imagen, participe en un juego de roles que se inserte en el contexto ilustrado, etc. Por último, la descripción oral se puede combinar con una tarea escrita: redacción de un epígrafe para la imagen, o una breve historia de un párrafo inspirada en la imagen seleccionada.

Recomendaciones para el diseño e implementación de tareas de comprensión y producción oral

Para las tareas que suponen producción oral en el marco de una interacción significativa y de intercambio de información, se recomienda:

- Comenzar por preguntas simples y luego avanzar hacia preguntas que requieren respuestas de mayor complejidad lingüística por parte del alumno (*¿por qué?*, *¿para qué?*), según su competencia lo permita.
- Ser un/a interlocutor/a colaborativo/a. Esto implica estar a atento a la necesidad de modificar el propio discurso (a través del uso de paráfrasis, ejemplos, simplificaciones, extensiones) para mantener la fluidez del intercambio. Por ejemplo, si el estudiante no comprende la pregunta "¿Cómo te llamás?", reformular con "Mi nombre es..." señalándose, y luego señalar al alumno o a la alumna y decir "Tu nombre es...". Ser colaborativo/a también requiere evitar interrupciones en la producción y dar suficiente tiempo para las respuestas.
- Motivar a los estudiantes a usar lo más posible su repertorio en español. La comprensión siempre precede y, en general, supera a la producción. Ayudarlos/as a demostrar esa comprensión, aún con respuestas breves, gestuales o dibujadas, es también algo a considerar durante el desarrollo del diagnóstico y en la lectura de las rúbricas.
- Además de utilizar las preguntas sugeridas, estar atento/a a la información provista por el/la alumno/a y referirse a estos temas durante la entrevista para así favorecer la producción dentro de un terreno conocido.

Actividades para evaluar la comprensión lectora

Se parte de un texto preseleccionado o se le pide a la/el estudiante que seleccione de sus materiales de clase algún texto para leer.

En el primer caso, es necesario proveer al/a la estudiante alguna información previa a la lectura: de qué trata el texto, a qué género pertenece, etc. Es también conveniente hacerle algunas preguntas que permitan activar su conocimiento previo. Si el nivel de texto elegido resulta muy elevado para el/la estudiante, se recomienda tener a mano un texto más simple o con mayor apoyatura visual para continuar con el diagnóstico. Es importante dar tiempo suficiente para la lectura y observar su conducta mientras lee (por ejemplo, si se detiene con frecuencia, pregunta el significado de determinadas palabras, subraya, relee, etc.).

Las preguntas sobre el texto deben progresar de aquellas cuyas respuestas suponen identificar información en el texto a las que implican realizar una lectura inferencial.

Se puede completar la tarea pidiéndole que:
- responda por escrito alguna de las preguntas;
- complete un cuadro conceptual;
- exprese su opinión por escrito sobre el tema del texto leído.

La resolución de estas tareas supone un nivel creciente de manejo de la lengua, por lo que el/la docente deberá evaluar cuál será la intervención más adecuada.

Recomendaciones para el diseño e implementación de tareas de comprensión lectora

La preparación de tareas que suponen abordar textos escritos de manera comprensiva implica:

- Seleccionar material que se considere acorde al año inmediatamente anterior y al perfil lingüístico y sociocultural de la/el estudiante, según lo registrado hasta el momento.
- Disponer de, al menos, dos o tres muestras de texto escrito que respondan a distintos tipos (textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos). Favorecer aquellos que sean ricos en elementos paratextuales (secciones, ilustraciones, mapas, gráficos, etc.).
- En el caso de textos narrativos, no utilizar aquellos cuya inclusión de referentes culturales locales dificulte la comprensión global del texto.
- Antes de asignar la tarea de lectura, asegurar un momento de intercambio oral en el que se activen los conocimientos previos que permitirán abordar la temática del texto.
- Presentar propósitos de lectura claros (lectura analítica, lectura exploratoria, lectura inferencial, etc.). Es útil compartir un registro escrito de las preguntas a resolver.
- Observar con atención el comportamiento lector de la/el estudiante: direccionalidad, aprovechamiento de paratexto, localización de información específica para la fundamentación de sus respuestas, tiempo requerido para la resolución de la tarea, disponibilidad para expresar dificultades en la lectura, capacidad de parafraseo, etc.
- Proponer completar la tarea de lectura comprensiva de manera escrita u oral, según se considere apropiado.

Actividades para evaluar la producción escrita

Para evaluar el nivel de escritura en español se puede partir de alguno de los temas de la entrevista oral, de la descripción de una imagen o de la lectura del texto seleccionado. Dependiendo del nivel de español observado en el/la estudiante, se puede progresar de tareas más simples a más complejas:

- Etiquetar elementos en imágenes;
- Darle un título a una ilustración;
- Completar oraciones;
- Armar un mapa conceptual;
- Escribir oraciones breves;
- Escribir un párrafo breve;
- Escribir al menos tres o cuatro párrafos sobre un tema;
- Escribir un ensayo breve sobre un tema.

También pueden evaluarse los textos que los/as estudiantes hayan producido para la escuela.

Producción en lengua materna

Se recomienda que esta instancia de evaluación diagnóstica incluya una muestra escrita producida en la lengua materna de los/as estudiantes. Se puede regresar a las consignas de trabajo pautadas para el texto en español y solicitar la reescritura de algunas frases en lengua materna. Una consigna de escritura posible consiste en la escritura de un correo electrónico que le enviarán a un amigo/a o familiar que vive en su país de origen. En ese escrito se les puede pedir que describan su vida en la ciudad de Buenos Aires, su experiencia en la escuela, aspectos positivos y negativos de la vida en un nuevo país.

Recomendaciones para el diseño e implementación de tareas de producción escrita

En todos los casos, antes de que los/as alumnos/as comiencen a escribir, es conveniente aclararles en qué consiste la tarea y discutir el tema para activar vocabulario y conocimientos previos. Es posible sugerirles que organicen las ideas en un borrador y recomendarles que revisen lo que escriben antes de entregar (sobre todo si tienen un tiempo limitado para cumplir con la tarea).

La observación de la actitud y comportamiento del/de la alumno/a frente a la tarea puede arrojar importante información sobre los alcances de su escolaridad y grado de alfabetización. Esta observación atenta debe registrar:

- Grado de coordinación óculo-manual.
- Uso del espacio en la hoja.
- Cantidad de texto producido en relación con el tiempo asignado y complejidad de la tarea.
- Utilización de estrategias de planificación, edición y revisión del texto.
- Claridad del contenido: ¿las ideas principales se entienden?

- Coherencia: ¿las ideas están relacionadas? ¿Hay una progresión lógica en el tema que se desarrolla? ¿Emplea conectores para explicitar conexiones lógicas y/o temporales? ¿Utiliza tiempos verbales de manera adecuada?
- Uso del vocabulario: ¿usa palabras que expresan el significado que quiere expresar? ¿Usa vocabulario propio del tema que aborda? ¿Utiliza alguna estrategia para suplir el vocabulario específico que no maneja?
- Concordancia: ¿demuestra conocer el uso adecuado de género, número y persona en español?
- Normativa gráfica: manejo de la ortografía y signos de puntuación.
- Habilidad para reflexionar sobre la propia producción.

En el caso del texto producido en lengua materna, aún si el/la docente o equipo evaluador no tuviera acceso a un hablante adulto de esa lengua que pudiera hacer algún tipo de comentario sobre la misma, la observación atenta durante el momento de elaboración del texto proveerá información valiosa acerca del grado de desarrollo de la lecto-escritura. Aspectos para observar:

- control de la habilidad motora.
- planificación y revisión del texto producido.
- cantidad de texto producido en un tiempo determinado.

Ejemplos de materiales

Textos sugeridos para el trabajo sobre lectura comprensiva y escritura

TIPO TEXTUAL	TÍTULO
Texto instructivo	Coronavirus: folleto "Seguimos Educando 6to y 7mo grado – cuaderno 9", página 48.
Texto expositivo	Alimentación saludable: orientaciones para adquirir hábitos saludables en la alimentación familiar
Texto literario	"Apocalipsis" de Marcos Denevi (ver página siguiente).

Mientras que algunos textos literarios pueden presentar desafíos mayores para su comprensión (uso metafórico del lenguaje, uso creativo de tipos de narrador y puntos de vista, etc.), no se descarta su utilización durante la entrevista de diagnóstico. Si se distingue que el/la estudiante tiene una base de español suficiente y estrategias de lectura comprensiva que le permitirán abordar un texto breve como "Apocalipsis" de Marco Denevi, es posible presentar el texto para la lectura y posterior discusión oral o ejercicio de escritura.

“Apocalipsis”, de Marco Denevi

La extinción de la raza de los hombres se sitúa aproximadamente a fines del siglo XXXII. La cosa ocurrió así: las máquinas habían alcanzado tal perfección que los hombres ya no necesitaban comer ni dormir ni hablar ni leer ni escribir ni pensar ni hacer nada. Les bastaba apretar un botón y las máquinas lo hacían todo por ellos. Gradualmente fueron desapareciendo las mesas, las sillas, las rosas, los discos con las nueve sinfonías de Beethoven, las tiendas de antigüedades, los vinos de Burdeos, las golondrinas, los tapices flamencos, todo Verdi, el ajedrez, los telescopios, las catedrales góticas, los estadios de fútbol, la Piedad de Miguel Ángel, los mapas, las ruinas del Foro Trajano, los automóviles, el arroz, las sequoias gigantes, el Partenón. Solo había máquinas. Después los hombres empezaron a notar que ellos mismos iban desapareciendo paulatinamente y que en cambio las máquinas se multiplicaban. Bastó poco tiempo para que el número de los hombres quedase reducido a la mitad y el de las máquinas se duplicase. Las máquinas terminaron por ocupar todos los sitios disponibles. No se podía dar un paso ni hacer un ademán sin tropezarse con una de ellas. Finalmente, los hombres fueron eliminados. Como el último se olvidó de desconectar las máquinas, desde entonces seguimos funcionando.

M. Valette & J. Renjilian-Burgy, Album, Segunda edición, D.C. Heath & Co., EE.UU, 1993.

¿Qué hacemos con los resultados una vez finalizado el diagnóstico?

Toda la información recogida durante el diagnóstico puede servir de orientación y guía para el trabajo con el/la estudiante HaLeDiEs en particular, pero también para considerar la dinámica de la clase en general de modo que incluya a estos/as alumnos/as y motive su activa participación.

Si las habilidades productivas y receptivas de la/el estudiante no están ni siquiera en el nivel 1 de la rúbrica, se sugiere trabajar y afianzar la oralidad en los primeros meses y permitirle el uso de su lengua materna (L1) para la comprensión de temas y conceptos a los que pueda tener acceso en su L1. Para apoyar el desarrollo del español en este primer estadio, se sugiere considerar la posibilidad de clases de apoyo de español en el horario escolar. En esas clases se trabajaría tanto el vocabulario cotidiano como aquel relacionado con los temas de clase, integrando en la medida de lo posible el aprendizaje de la lengua con los contenidos. Cuanta más experiencia escolar previa tengan los/as estudiantes, más fácil será que desarrollen estrategias de adquisición y comprensión que se apoyen en sus conocimientos y en la L1. Por su parte, el/la docente podrá contribuir a la transferencia de tales conocimientos al español a partir de la enseñanza explícita de vocabulario y estructuras.

También se recomiendan clases de apoyo de español dentro del horario escolar para los/as estudiantes HaLeDiEs que alcanzan el nivel 1 o 2 en el diagnóstico. Si ya están alfabetizados en su L1, es recomendable que continúen escribiendo y leyendo en esa lengua mientras desarrollan su español. Si no están alfabetizados en la L1, es importante que continúen realizando actividades de pre-alfabetización y alfabetización en esa lengua mientras son alfabetizados en español. Todo lo aprendido y practicado en la L1, aquella que más dominan, puede ser transferido y aplicado a su aprendizaje del español y en español. En este punto, poder comunicar a las familias expectativas de acompañamiento en el hogar es fundamental.

En todos los casos anteriores, la integración social y académica de los/as alumnos/as HaLeDiEs debe trabajarse desde el primer día, permitiéndoles participar en la medida de sus posibilidades. Por eso es recomendable hacer una adaptación curricular que considere el nivel de español de la/el estudiante, con metas y objetivos realizables que incluyan y consideren también su progreso en el español como parte de su trabajo escolar. Ejemplos de esta adaptación pueden encontrarse en el capítulo “Planificación y Evaluación” de *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad* y al *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión* (página 38 en adelante).

Damos a continuación, un ejemplo de sugerencias para estudiantes con un nivel emergente de español que se encuentran cursando los primeros años del Secundario y necesitan fortalecer su base oral:

- Ofrecer opciones de respuesta (*¿Cómo estás? ¿Contento/a, triste, aburrido/a?*), de modo que la interacción se haga más fluida, pues este tipo de intercambio requiere reconocimiento pero no recordar palabras específicas. Estas opciones sirven además para afianzar cierto vocabulario sobre el que se pueden trabajar amplificaciones. Utilizar todas las interacciones como oportunidades para enseñar y practicar vocabulario.
- Comprobar la comprensión a partir de acciones: pedir que haga algo para demostrar su comprensión (no que explique). Sobre la base de esa comprensión, insistir en las palabras claves de la interacción en español y buscar reciclarlas en otras situaciones.
- Contextualizar con imágenes y ejemplos todas las interacciones.
- Dar tiempo para la respuesta: recordar vocabulario o estructuras puede demorar la producción de respuestas.

Se sugiere que en el aula y en el espacio de apoyo personalizado se oriente el trabajo hacia expandir y fortalecer **vocabulario y estrategias de lecto-escritura**:

- Adelantarle los temas que se tratarán en clase para que pueda leer sobre ellos en su L1. Conocer los conceptos centrales de esos temas le facilitará, al menos, la comprensión global. Es importante aprovechar, tanto en la lectura como en la escritura, el nivel de habilidades y estrategias que ya tiene en su primera lengua para transferirlas a la adquisición del castellano.
- Relacionar en la medida de lo posible los temas y conceptos desarrollados en clase con su experiencia cultural y escolar previa.
- Lectura: trabajar con textos breves, contextualizados con imágenes, próximos a la experiencia inmediata o estableciendo relaciones claras con lo conocido, haciendo un uso apropiado de apoyos visuales y paratextuales. El trabajo intensivo sobre fragmentos cortos permitirá desarrollar estrategias que progresivamente podrá transferir a textos más extensos y complejos. Partir de la identificación de ideas centrales y de información puntual.
- A partir de los contenidos que se estén desarrollando en las distintas áreas, trabajar en la sistematización de vocabulario nuevo y explicitar distintas relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia, hiperonimia e hiponimia). Fomentar el registro en un diccionario / glosario personal. Distinguir la adecuación a los distintos contextos de uso (registro formal e informal). Toda interacción es una oportunidad para el aprendizaje de vocabulario nuevo.
- Escritura: todo el trabajo que se realice sobre vocabulario y estrategias lectoras tendrá un impacto favorable en la producción escrita. El conocimiento sobre la organización discursiva de cada tipo textual y la ampliación de su léxico, recursos lingüísticos y mundo conceptual redundará en producciones progresivamente más ricas. Presentar consignas de escritura con objetivos claros y pautas secuenciadas de manera accesible. Proveer modelos y propiciar espacios para la generación de ideas.

- Sugerimos presentar consignas de escritura que estén entrelazadas con materiales de lectura abordados en una misma secuencia. Dar orientación para la generación de ideas y reutilización de conceptos y vocabulario que aparecen en textos escritos por otros autores.

Los/as alumnos/as HaLeDiEs con niveles 4 o 5 de la rúbrica tienen habilidades en español que les permiten realizar el trabajo escolar con resultados más acordes a las expectativas del año en curso. De todas formas, debe prestarse atención a las necesidades de estos/as estudiantes y considerar si en algunos aspectos de su desempeño necesitan un mayor apoyo lingüístico. Usar modelos textuales (tanto orales como escritos), enseñar explícitamente el vocabulario, promover reflexiones metalingüísticas (relacionar una palabra o regla con otra aprendida previamente, o establecer comparaciones entre la lengua propia y el español), fomentar el intercambio con compañeros y compañeras sobre temas y tareas a través del trabajo grupal y consignas claras, son algunas de las acciones sugeridas para trabajar con alumnos/as HaLeDiEs que están lingüísticamente casi a nivel del año que cursan. Se recomienda la lectura del Anexo 3: Ejemplo de registro de observaciones ya que, en el diagnóstico allí incluido, la alumna demuestra habilidades correspondientes a los niveles intermedios de la rúbrica. Las recomendaciones para el trabajo en el aula apuntan a trabajar sobre un desarrollo lingüístico y estratégico fortalecido para llegar al nivel esperado al año en curso.

La instancia de diagnóstico se presenta como un paso fundamental en el armado de un perfil sociolingüístico del niño/a hablante de una lengua distinta del español. Para la planificación de las intervenciones posteriores que buscarán garantizar el desarrollo de los procesos cognitivos y la adquisición del español necesario para la socialización y alfabetización de estos/as niños/as, las escuelas pueden solicitar un asesoramiento más específico al área Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI). Las consultas podrán dirigirse al correo electrónico elsi.gole@bue.edu.ar

Anexo 1. Hoja de ruta

Link para descargar

Hoja de ruta para el diagnóstico de:

Destreza	Actividad	Materiales/ Recursos	Comentarios
Comprensión y producción oral	Entrevista		
	Descripción e interacción a partir de una imagen.		
Lectura comprensiva	Lectura de texto/s.		
	Interacción oral y escrita sobre el texto (responder preguntas, dar opinión, completar un cuadro conceptual).		
Escritura	Consignas a partir de intereses detectados en la entrevista, la descripción de una imagen, o la lectura del texto propuesto.		
Producción en lengua materna	Producción oral		
	Producción escrita		

Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas

Link para descargar

Información del alumno/a
▪ Nombre: _____ ▪ Apellido: _____ ▪ Edad: _____ ▪ Fecha de nacimiento: ___ / ___ / ___ ▪ Primera lengua: _____ ▪ Otras lenguas que habla: _____ ▪ País de procedencia: _____ ▪ Fecha de arribo a Argentina:___ / ___ / ___ ▪ Institución: _____ ▪ Nº de CUE: _____ ▪ Nivel: _____ Año en curso: _____ ▪ Modalidad: _____ ▪ Fecha de ingreso a la institución: ___ / ___ / ___

Otra información relevante
Unidad familiar (miembros de la familia próxima, nivel socioeducativo, relación con las comunidades propia y local): _____ _____ _____ Lenguas que el/la alumno/a habla en casa y en otros ámbitos extraescolares: _____ _____ Escolaridad previa (en Argentina y/o en otro país): _____ _____ _____ _____ Desempeño escolar en la institución escolar en la que cursa (apreciaciones de docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico): _____ _____ _____ _____

Diagnóstico de habilidades lingüísticas La entrevista se condujo en (señalar lo que corresponda):				
Español		Otra(s) lengua(s)		Especificar:

HABILIDAD	NIVEL	OBSERVACIONES
Comprensión de textos orales		
Producción oral		
Comprensión de textos escritos		
Producción escrita		

Muestra escrita

Recomendaciones para el equipo docente:

_____

_____

_____

_____

ENTREVISTADOR/A: _____

FECHA: ___ / ___ / ___

LUGAR - ESTABLECIMIENTO : _____

Rúbricas

Link para descargar

Para cada destreza, se describe lo que el/la alumno/a puede hacer según cinco niveles, correspondiendo el nivel 1 a un español emergente o muy limitado y el nivel 5 a un español casi equivalente al necesario para la comunicación y tareas académicas del año al que ingresa. Al entender la adquisición de una lengua segunda como un continuo, los quehaceres y estrategias se presentan como elementos discretos para facilitar un registro que dé cuenta de solapamientos entre niveles adyacentes, si así se observara.

Escuchar y hablar (niveles 4 y 5= los/as alumnos/as demuestran una habilidad oral acorde a su año).

Nivel	Comprensión		Producción	
1	Responde preguntas simples, muy contextualizadas y recurriendo a su primera lengua. Comprende instrucciones simples.		Puede expresar ideas simples, con un vocabulario limitado (palabras y frases sueltas), recurriendo a su primera lengua. Usa oraciones simples y cortas. Es necesario pedirle clarificación en varias oportunidades.	
2	Responde a casi todas las preguntas, y puede seguir la mayoría de las instrucciones.		Puede expresar ideas simples con precisión pero con una fluidez limitada. Usa de manera apropiada vocabulario y estructuras (los errores son frecuentes pero no dificultan la comprensión). Aplica algunas estrategias de compensación cuando no conoce el vocabulario preciso.	
3	Responde a preguntas progresivamente más complejas y descontextualizadas.		Expresa ideas y opiniones sobre temas más alejados a su experiencia inmediata, pero con una fluidez limitada. Usa vocabulario y estructuras apropiados, e interactúa con su interlocutor pidiendo clarificación o reformulación cuando no entiende.	
4	Conversa (no solo responde, sino que también pregunta y toma la iniciativa) sobre distintos temas y conceptos abstractos. Habla con bastante fluidez sobre distintos temas y conceptos. Comete errores esporádicos, pero estos no interfieren con la comprensión.			
5	Conversa sobre distintos temas, desde los más personales a los más abstractos, sin aparente dificultad. Habla con fluidez y claridad; usa vocabulario y estructuras variadas con propiedad.			

Leer (Nivel 4 = los/as alumnos/as se acercan a la lectura necesaria para el año que cursan; Nivel 5 = los/as alumnos/as demuestran un nivel apropiado para el año que cursan).

Nivel	Comprensión de significado (entiende los textos y responde apropiadamente)		Forma y estilo (entiende y aprovecha las características de los tipos textuales)		Fluidez (entiende un vocabulario variado y deduce significados de palabras y frases por contexto)	
1	No parece estar familiarizado con textos escritos, libros, y otros portadores de texto.		Identifica y usa algunas de las características textuales y paratextuales más comunes.		Lee y entiende palabras y frases frecuentes. Requiere clarificación en caso de palabras o frases más ambiguas.	
2	Entiende textos simples o adaptados. Puede responder a preguntas puntuales sobre contenido sin mayor parafraseo.		Identifica y usa algunas de las características textuales y paratextuales para buscar información específica.		Lee y entiende algunos términos y estructuras del lenguaje académico (limitado).	
3	Entiende textos auténticos, con lenguaje complejo.		Identifica y usa una variedad de características textuales para buscar información específica.		Entiende palabras y frases poco frecuentes, algunos términos académicos y lenguaje descriptivo.	
4	Entiende textos auténticos con lenguaje complejo. Se aproxima al nivel de lectura necesario a su año, pero todavía no es suficiente.		Identifica y usa características de textos complejos, incluyendo la comprensión de gráficos elaborados.		Entiende palabras y frases poco frecuentes y maneja el vocabulario académico con relativa fluidez, aunque todavía no al nivel necesario para su año.	
5	Lee y entiende textos propios de su año sin mayor dificultad.		Identifica y usa las características de distintos tipos textuales. Usa vocabulario académico y puede explicar y analizar un texto según sus características.		Lee y entiende vocabulario y estructuras de los textos propios al año en curso.	

Escribir (Nivel 4 = los/as alumnos/as se acercan al nivel de producción escrita necesaria para el año que cursan; Nivel 5 = los/as alumnos/as demuestran un nivel apropiado para el año que cursan).

Nivel	Desarrollo y organización del contenido		Desarrollo y organización del contenido	
1	Escribe frases y oraciones muy simples, no siempre coordinadas. El texto no se extiende más allá de cinco o seis oraciones.		Usa palabras frecuentes, escribe oraciones simples. La estructura oracional es generalmente correcta, incluyendo concordancia sujeto-verbo.	
2	Puede organizar ideas en un párrafo sobre un tema.		Usa vocabulario apropiado al tema. Escribe oraciones de extensión variada, bien coordinadas y relacionadas entre sí.	
3	Puede organizar ideas de manera progresiva en dos o tres párrafos.		Usa un vocabulario y oraciones de extensión y estructura variados.	
4	Organiza las ideas en varios párrafos claramente relacionados. Se distingue una estructura que incluye una introducción, un desarrollo y una conclusión (o algo equivalente).		Usa un vocabulario amplio, incluyendo términos poco frecuentes y académicos. Las oraciones son de estructura y extensión variada, según la complejidad de las ideas que expresa.	
5	Puede desarrollar ideas en un texto estructurado en varios párrafos, expresando su opinión con claridad y con fundamento. Organiza el texto de manera clara en introducción, desarrollo y conclusión.		Selecciona y usa el vocabulario con precisión, según el objetivo del texto que produce. Utiliza también la estructura oracional y la coherencia del texto para transmitir el contenido con mayor claridad.	

Anexo 3. Ejemplo de registro de observaciones[5]

Hoja de ruta para el diagnóstico de: Zuleika A

Destreza	Actividad	Materiales/ Recursos	Comentarios
Comprensión y producción oral	Entrevista		
	Descripción e interacción a partir de una imagen.	Coronavirus: folleto.	Trabajamos la identificación de información e ideas centrales a partir de las imágenes y otros elementos paratextuales del folleto.
Lectura comprensiva	Lectura de texto/s.	Alimentación saludable: orientaciones para adquirir hábitos saludables en la alimentación familiar.	
	Interacción oral y escrita sobre el texto (responder preguntas, dar opinión, completar un cuadro conceptual).		
Escritura	Consignas a partir de intereses detectados en la entrevista, la descripción de una imagen, o la lectura del texto propuesto.	Escribir una carta a una amiga en Bangladesh, describir hábitos y rutinas en su vida cotidiana en Buenos Aires.	
Producción en lengua materna	Producción oral	No aplica	
	Producción escrita	No aplica	

[2] Los nombres utilizados en estos registros han sido modificados con respecto al registro de diagnóstico original. Se omite la mención a instituciones escolares específicas.

Información del alumno

- **Nombre:** Zuleika
- **Apellido:** A.
- **Edad:** 13
- **Fecha de nacimiento:** 11/02/2006
- **Primera lengua:** bengalí
- **Otras lenguas que habla:** inglés- español
- **País de procedencia:** Bangladesh
- **Fecha de arribo a Argentina:** 23/11/2018
- **Nivel:** Medio
- **Grado en curso:** 1ro
- **Fecha de ingreso a la institución:** marzo 2019
- **Modalidad:** bachiller

El padre de Zuleika estuvo presente durante la entrevista, interactuó con las entrevistadoras y su hija aportando información sobre la trayectoria escolar de Zuleika, hábitos de estudio y su vida cotidiana en la ciudad. Se aprovechó esta oportunidad para transmitirle consejos con respecto al acompañamiento que la familia puede hacer del trabajo académico de Zuleika (en particular, mantener activo el uso de bengalí en el ámbito del hogar).

Otra información relevante

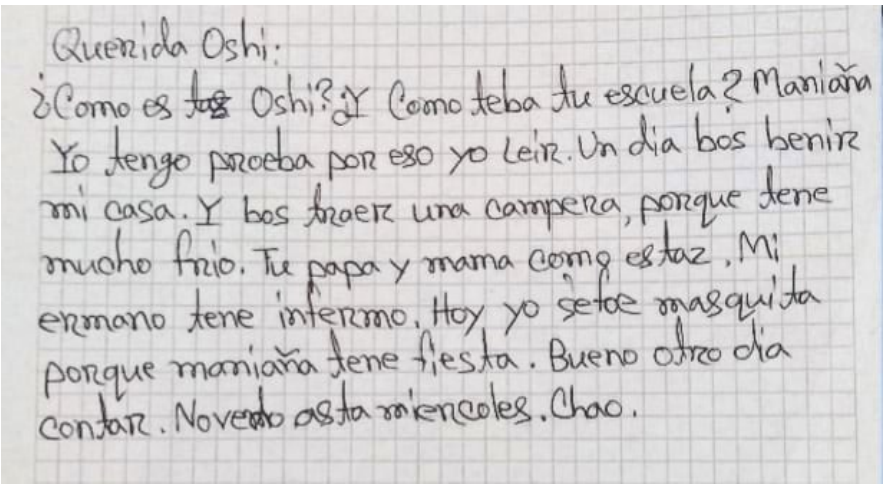
- **Unidad familiar (miembros de la familia próxima, nivel socioeducativo, relación con las comunidades propia y local):** Zuleika vive con sus padres y una hermana menor (se encuentra en 5to grado en una escuela cercana, según su padre se encuentra cómoda en la institución). Su padre vive en Argentina desde hace 10 años. Nos cuenta que Zuleika es muy estudiosa y lee mucho (en bengalí y en español) porque en su casa tiene acceso a material de lectura.
- **Lenguas que el/la alumno/a habla en casa y en otros ámbitos extraescolares:** Bengalí.
- **Escolaridad previa (en Argentina y/o en otro país):** En Bangladesh completó la escuela primaria (5 años) e hizo dos años de la escuela secundaria (6to y 7mo). En la actualidad toma clases de español con una profesora particular.
- **Desempeño escolar en la institución escolar en la que cursa (apreciaciones de docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico):** Los profesores destacaron el rendimiento escolar de Zuleika, en especial su buena predisposición frente a las distintas propuestas y sólida formación escolar previa.

Diagnóstico de habilidades lingüísticas
La entrevista se condujo en (señalar lo que corresponda):

Español	x	Otra(s) lengua(s)	x	Especificar:	**Bengalí e inglés** (durante la entrevista, Zuleika recurrió varias veces a la interacción con su padre en lengua materna para comprobar la comprensión del discurso. En otras oportunidades, las entrevistadoras repusieron algunos términos en inglés. Una vez establecido que esta era otra lengua en común, Zuleika se sintió cómoda de contar con otro recurso para la interacción).

HABILIDAD	NIVEL	OBSERVACIONES
Comprensión de textos orales	4	Como es de esperar, su comprensión es mucho mayor a su producción. Se comprueba la comprensión a partir de la pertinencia de sus respuestas y su lenguaje corporal.
Producción oral	3/4	Produce, en líneas generales, frases breves. El discurso más extenso se registra cuando se tratan temas con los que está familiarizada. Al comprobar que con sus interlocutores comparte otra lengua además del español (inglés), recurre a ella para hacer fluir la comunicación. Propone tópicos de conversación.
Comprensión de textos escritos	3/4	Posee estrategias de comprensión lectora variadas. Reconoce marcas en el texto como la negrita, aclaraciones entre paréntesis, referencias anafóricas y catafóricas. Busca relacionar el contenido del texto con su experiencia personal.
Producción escrita	3/4	Se le solicita la escritura de una carta / e-mail breve. Demuestra conocer las convenciones del tipo textual, la información que presenta es relevante a la tarea. Presenta errores de normativa gráfica, segmentación de palabras y formas verbales. Sin embargo, se registra un claro esfuerzo por cumplir con la intención comunicativa que la consigna de escritura presenta.

Muestra escrita:


Querida Oshi:
¿Como es ~~tus~~ Oshi? ¿Y Como teba tu escuela? Maniaña
Yo tengo proeba por eso yo Leir. Un dia bos benir
mi casa. Y bos traer una campera, porque tene
mucho frio. Tu papa y mama como estaz. Mi
ermano tene infermo. Hoy yo setoe masquita
porque maniaña tene fiesta. Bueno otro dia
contar. Novento asta miercoles. Chao.

Recomendaciones para el equipo docente:

En la rúbrica, el nivel 4 supone habilidades y estrategias que están próximas al nivel necesario para cumplir con las demandas del año que la alumna está cursando. Esto significa que Zuleika necesita orientación e intervención de los docentes para expresar sus ideas con claridad, aumentar su vocabulario y ganar coherencia y fluidez en su discurso, tanto oral como escrito. El nivel 3 supone, por su parte, una intervención sistemática para que la estudiante pueda desarrollar su español a medida que avanza en su escolaridad media.

Zuleika demostró durante la entrevista una excelente predisposición a la tarea y mucha autonomía en las actividades de lectura silenciosa y escritura. Presenta estrategias para compensar el conocimiento lingüístico

que aún no posee (recurre a otras lenguas, se apoya en elementos paratextuales, solicita ayuda y busca establecer relaciones entre el contenido y sus conocimientos previos). Se recomienda la instrucción explícita de vocabulario y estructuras académicas para así fortalecer el repertorio de Zuleika. A su vez, en el caso de materias como Historia y Geografía en las que hay mucha carga de referencias locales, es fundamental ayudarla a tender puentes con su país de origen.

En relación a la tarea cotidiana, será de utilidad adelantarle qué temas se tratarán en clase para que ella pueda realizar una lectura previa de los contenidos en su lengua. Zuleika es una lectora competente en su L1, según podemos deducir de la entrevista. Esta competencia le da estrategias (lingüísticas y metalingüísticas) que puede aplicar también a su lectura en español. En las actividades de lectura, sugerimos trabajar de lo macro a lo micro (de la estructura del texto al vocabulario clave) y viceversa, orientándola en el uso del diccionario de manera apropiada, insistiendo en la construcción de sentido a partir del contexto, y estableciendo asociaciones significativas.

Se sugiere avanzar de tareas en español de poca carga lingüística pero complejas cognitivamente (por ejemplo, elaboración de organizadores visuales para resumir y sistematizar lo aprendido; reconocimiento, no redacción, de respuestas correctas a preguntas de comprensión; etc.), hacia actividades de escritura relacionadas más complejas (por ejemplo, respuestas breves con parafraseo, informes de lectura de dos o tres párrafos, explicaciones). De esta manera, se aprovechan algunas estrategias en una destreza en la que Zuleika demuestra más fortaleza (la lectura) para progresar en su escritura. En todos los casos, siempre presentar los recursos lingüísticos necesarios previamente, trabajar sobre modelos, y ofrecer múltiples oportunidades de práctica. En el caso de la práctica de escritura, la enseñanza explícita de recursos según los tipos textuales —vocabulario (por ejemplo, uso de conectores), estructuras, elementos de cohesión y coherencia (por ejemplo, uso de pronombres)— debe ser también constante y gradual.

ENTREVISTADOR: Xxxxxxx.

FECHA: xx/xx/202x

Bibliografía

Bachman, L. F. y Palmer A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests.* (Vol. 1). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Coles, S. (2015). First Language Assessment of Young EAL Learners. British Council, EAL Nexus Research.

Durgunoglu, A. Y. y Öney B. (2000). *"Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer"*. En *A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy. Proceedings.* Washington, DC U.S. Department of Education: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (OBEMLA).

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. CABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (2017). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. CABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (2017). *Protocolo de español como segunda lengua para la inclusión: para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. CABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. (2019). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo, Prácticas del Lenguaje*. CABA: Ministerio de Educación e Innovación.

Gorlero C. et al. (2021). *Manual de Salud Mental y Apoyo Psicosocial para la Atención de la Población Migrante y Refugiada en la República Argentina*. Buenos Aires: GCABA: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Hamayan, E. V., Marler, B., Sanchez-Lopez, C. y Damico, J. (2013). *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services, 2nd ed. Philadelphia, EE. UU.: Caslon Publishing.*

Koda, K. y Zehler, A. M (Eds). (2008). *Learning to Read Across Languages. Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development. https://www.oise.utoronto.ca/gevalab/UserFiles/File/20142015_Publications/2008_Geva_in_Koda_Zehler_Eds.pdf*. Nueva York y Londres: Routledge.

Lineros Quintero, R. (2006). "Enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares". En: *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos: 215*, pp. 58.65.

Canadá, Ministerio de Educación de Ontario (2012). *Step Initial Assessment*. Ontario, Canadá: Queen's Printer.

Pastor Cesteros, S. (2003). "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas". En: *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos.* Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Pp. 503-514.

Prati, S. (2007). *La evaluación en Español Lengua Extranjera: elaboración de exámenes.* Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Villalba, F. y Hernández García, M. T. (2008). *"La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículum."* En I. Ballano (Coord.). *I Jornadas sobre lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, España: Universidad Deusto. Pp. 95-126.

Villalba F. y Hernández García, M.T. (2001). *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades.

York District School Board. (2008). *English Language Learner (ELL) Profiles.*

Buenos Aires Ciudad