

ELSI

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

Diagnóstico de habilidades lingüísticas

Nivel
Primario



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 Baigorri 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: Bárbara Gomila.

Corrección de estilo: Ana Premuzic.

Diseño de maqueta: Gabriela Ognio.

Diagramación: Marcela Jiménez, Gabriela Ognio.

Ilustración: Susana Accorsi, 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 generales y buenas prácticas	9
Diagnóstico en el Nivel Primario	13
Diagnóstico en primer ciclo	13
Diagnóstico en segundo ciclo	21
¿Qué hacemos con los resultados una vez finalizado el diagnóstico?	26
Anexo 1. Hojas de ruta	28
Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas.....	29
Anexo 3. Ejemplos de diagnósticos.....	38
Anexo 4. Documentos curriculares útiles para la elaboración y adaptación de rúbricas.....	46
Bibliografía	47

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 ELSI¹ 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, primario y secundario, 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 al 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 niños/as ingresan a la sala, grado o año que les corresponde por edad. El diagnóstico de las habilidades lingüísticas en español en Nivel Primario no intenta determinar a qué grado deben ingresar, sino que busca recopilar información que permita, luego, implementar estrategias que resulten en una participación escolar significativa y en el desarrollo cognitivo y lingüístico de estos/as niños/as. 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 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 del niño o de la niña 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, GCABA, 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 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/as en otras escuelas de la Argentina 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.
- ¿Es la primera vez que el/la niño/a 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.
 - ¿La escolaridad se vio interrumpida en alguna ocasión? ¿Por cuánto tiempo?
 - ¿Sabe leer o escribir? ¿En qué lengua/lenguas se alfabetizó?
 - ¿La escuela anterior estaba en una zona rural o urbana?
 - ¿Cuántas horas por día asistía a la escuela?
 - ¿Tenía buena asistencia?
 - ¿El/la alumno/a tuvo alguna dificultad en su aprendizaje o en su interacción con sus compañeros, con docentes o con el personal de la escuela?
 - En cuanto al español propiamente dicho: ¿Ha sido el/la alumno/a evaluado/a 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*, *d*, *e* y *f* permiten determinar si los/as alumnos/as están familiarizados/as con la dinámica escolar, ya sea en la 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 del 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/la 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 comparación 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 Primario 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:

- **Confiabledad:** 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 por 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 del potencial de estos/as alumnos/as en nuestro sistema educativo y nuestra sociedad.

A continuación, se comparten algunas recomendaciones y aspectos que considerar en la planificación, diseño e implementación de las tareas de diagnóstico. Estas sugerencias se basan 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 y alumnas HaLeDiEs.

Recomendaciones y observaciones específicas

- El diagnóstico será dirigido por docentes con quienes los/as alumnos/as HaLeDiEs estén familiarizados, 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/as niños/as hayan logrado cierta adaptación a la dinámica escolar.
- Es conveniente, en la medida de lo posible, que el diagnóstico sea conducido por dos docentes para que pueda 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 ellos/as sobre el desempeño del alumno/a y la interpretación de la rúbrica para determinar su nivel de español.
- 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.
- 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.
- Procurar que 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.
- 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. Con base en la información que haya sido posible recabar durante la entrevista inicial con la familia y observaciones o interacciones en el aula, elegir materiales que sean apropiados a la edad del alumno o alumna y que contemplen sus conocimientos previos, y su 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. Por ejemplo, no será posible observar habilidades comprensivas y productivas durante una lectura de cuento en la que el interlocutor/a adulto/a relata sin realizar pausas ni promover las intervenciones del niño o niña.
- 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. Por ejemplo, si durante las tareas de expresión oral en el trabajo con un niño/a en primer ciclo se ofrecen materiales relacionados con el hogar y la vida cotidiana, durante la actividad de lectura se trabajará con textos centrados en ese mismo mundo. Por último, para la actividad de escritura

se propone que el niño o la niña dibuje a su familia y escriba los nombres de cada miembro, incluyendo el propio. Esto permite no solo medir el alcance del vocabulario y el uso adecuado de estructuras, sino también concentrarse en las estrategias de asociación, identificación y extensión que se ponen en juego al establecer un contexto que le permite a la alumna o alumno 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 en 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 acciones, gestos, ilustraciones y ejemplos que la persona evaluadora provea del proceso 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 potencialidades para aprendizajes futuros. Si una tarea presenta muchas dificultades, puede omitirse, 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 dos o tres 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 aquellos/as identificados/as 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 en cada grado o ciclo.

Si el/la alumno/a ingresa a la escuela en la segunda mitad del año (luego del segundo bimestre), se aconseja hacer un registro detallado de su escolaridad previa y su desempeño, en primer lugar. Para el diagnóstico de su nivel de español en el **primer ciclo de la escuela primaria**, como las rúbricas para cada grado están diseñadas según las habilidades adquiridas al finalizar el grado inmediatamente anterior, habrá que considerar también aquellas habilidades adquiridas hasta el momento de ingreso del alumno o alumna. Para ello, se podrá recurrir a la rúbrica del año siguiente, ya que esta incluye los objetivos supuestamente alcanzados en el año en curso. Por ejemplo, para quienes ingresan después de julio/agosto a segundo grado, se combina la rúbrica para segundo grado (que detalla habilidades y saberes alcanzados en relación a hablar, escuchar, leer y escribir en la escuela a final de primer grado) con la de tercer grado (habilidades y saberes en relación a hablar, escuchar, leer y escribir en la escuela desarrollados durante segundo grado).

En el **segundo ciclo** es fundamental el diagnóstico de las estrategias y habilidades de lectoescritura en primera lengua para establecer si están a nivel del grado al que ingresan. Se dan, más adelante, algunas sugerencias para poder diagnosticar

ese nivel aunque no se maneje la lengua primera del alumno o alumna. En español, las tareas y actividades para el diagnóstico están graduadas según el nivel de complejidad correspondiente al grado. Por ejemplo, en la rúbrica de segundo ciclo, uno de los quehaceres lectores observables es “Lee por sí mismo textos de extensión media, literarios y no literarios: localiza información, distingue ideas centrales y puntos de vista, describe personajes, justifica sus interpretaciones con pasajes del texto”. Esta descripción puede aplicarse a textos (literarios y no literarios) de distinta complejidad según el grado.

Por lo tanto, las rúbricas para segundo ciclo pueden utilizarse para quienes ingresan al comienzo del año lectivo o más tarde, ya que es el nivel del material y la complejidad de la tarea o de la actividad propuesta lo que permitirá encontrar su correspondiente descripción en la rúbrica.

Diagnóstico en el Nivel Primario



Las secciones a continuación se centran en la tarea de diagnóstico en primer y segundo ciclo de la escuela primaria. En cada apartado se presentan:

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

En este documento se facilitan:

- El ["Anexo 1. Hoja de ruta"](#), incluye todas las etapas del diagnóstico, según el ciclo.
- El ["Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas"](#), para una valoración de las estrategias y el nivel de español del alumno o de la alumna en cada destreza.
- El ["Anexo 3. Ejemplos de diagnósticos"](#), ilustra los principios que informan este tipo de evaluación.
- El ["Anexo 4. Documentos curriculares útiles para la elaboración y adaptación de rúbricas"](#).

Diagnóstico en el primer ciclo

Tanto para el diseño de las actividades como para las rúbricas, se han tenido en cuenta las [Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje. Primer ciclo](#), que proponen “recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de contenidos fundamentales” (p. 9). Estas progresiones son pertinentes para el trabajo con el español como segunda lengua que se adquiere a través de contenidos curriculares porque consideran el punto de partida de cada alumno/a para medir su progreso y definir las intervenciones. El nivel de español constituye una parte importante de ese “punto de partida” y permite establecer una relación explícita entre los niveles de la rúbrica, los distintos perfiles de alumnos/as al momento de iniciar un grado y las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir).

Las Progresiones establecen para primer grado tres escenarios posibles que presentan tres puntos de partida y tres procesos esperables. Por ejemplo, si un niño o una niña comienza primer grado “sin tomar en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras”, se espera que termine el grado “teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación” (p. 33). Cada una de estas situaciones se corresponde con la descripción de uno o dos niveles de la rúbrica. La situación mencionada se corresponde con los niveles 1 y 2 de la rúbrica. Asimismo, la progresión en el desarrollo de estrategias lectoras durante el primer ciclo se divide en seis niveles (p. 24) y está en correspondencia con las estrategias descriptas para primero, segundo y tercer grado en las rúbricas. Así, nivel 1, 2 y 3 encuentran su correspondencia en las habilidades lectoras de las rúbricas para primer grado; niveles 4, 5 y 6 indican destrezas incluidas en las rúbricas para el diagnóstico de segundo y tercer grado.

A continuación, se ofrecen ejemplos de actividades orales y de lectoescritura que pueden utilizarse para evaluar el nivel de español entre primer y tercer grado. La rúbrica ayudará a los/as docentes a que distingan y evalúen las habilidades y funciones que pueden desempeñar los alumnos y las alumnas.

Actividades para evaluar la comprensión y la producción oral



■ Entrevista informal

Consiste en preguntas (nombre, edad, nacionalidad, lugar donde vive en Buenos Aires, su familia) con apoyaturas visuales y gestuales y tantas reformulaciones como sean necesarias. 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 (progresión indicada en el siguiente ejemplo de entrevista por los números de 1 a 4, siendo 1 el nivel más elemental).

Estas preguntas se presentan como una sugerencia (no asumen de antemano, por ejemplo, conocimiento sobre la composición familiar del niño o niña). Como se destacó anteriormente, es importante haber recopilado la mayor información posible con anterioridad a la entrevista.

Ejemplo de entrevista por grados de dificultad

- 1 ¿Cómo te llamas? ¿Tu nombre es...?
¿Cuántos años tenés? ¿Tu edad?
Dibujá tu familia (seguir la conversación a partir del dibujo) ¿Tenés hermanos o hermanas? ¿Papá qué hace? ¿Y mamá?

- 2 ¿Vivís cerca de la escuela?
¿Cómo venís a la escuela: en subte, en auto, en colectivo, caminando?
- 3 ¿Qué te gusta más de la escuela: la maestra, los compañeros y las compañeras, jugar en el recreo?
¿Cuál es tu juego favorito?
- 4 ¿Cuál es tu personaje (héroe, dibujo animado, etc.) favorito? ¿Por qué?
¿Qué hacés cuando no venís a la escuela: mirás televisión, jugás con la computadora, jugás con amigos/as?

■ Descripción de una imagen o de una secuencia narrativa ilustrada

Sobre la base de una imagen o una secuencia de dos o tres escenas, mantener una conversación en la que el niño o la niña:

- Nombre los objetos que aparecen.
- Describa los personajes, lugares, objetos.
- Explique qué hacen las figuras animadas en cada imagen.
- Pueda inventar o cambiar el final.
- Relacione lo que ve con su propia experiencia.

Estas actividades tienen una progresión en cuanto al vocabulario, estructuras y estrategias que debe manejar el niño o la niña para realizar las tareas. Si completa la etapa oral satisfactoriamente, se le puede solicitar que:

- Escriba el nombre de los objetos que aparecen y las acciones que están realizando los personajes.

Si superara esta instancia, puede pedírsele que:

- Escriba una oración que describa cada imagen, qué dicen los personajes o una historia breve a partir de las imágenes (material que servirá para el diagnóstico de lectoescritura).

Recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de comprensión y la 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 requieran respuestas de mayor complejidad lingüística por parte del alumno o alumna (*¿por qué?, ¿para qué?*), según su competencia lo permita.
- Ser un/a interlocutor/a colaborativo/a. Esto implica estar 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 es claro que el alumno/a no comprende la pregunta “¿Cómo te llamás?”, insistir

con “Mi nombre es...” señalándose, y luego señalar al alumno o a la alumna y preguntar “Tu nombre es...”. Esto es, para cada pregunta se puede recurrir a simplificar la pregunta, a ilustrar lo que se pregunta con gestos o dibujos para facilitar la comprensión. El objetivo es motivarlos/as a usar lo más posible su repertorio en español. La comprensión siempre precede, y en general supera, la producción. Ayudarlos/as a demostrar esa comprensión, aun con respuestas breves, gestuales o dibujadas, es también algo que considerar en el diagnóstico y en las rúbricas.

- Además de utilizar las preguntas generales que se sugieren para cada nivel, 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.
- Evitar interrupciones en la producción.
- Dar suficiente tiempo para las respuestas.

Actividades para evaluar lectura y escritura



Dado que, en los primeros grados de primaria, el proceso de alfabetización tiene un lugar destacado, las distintas actividades sugeridas para cada uno de los tres grados de primer ciclo se presentan según las etapas de ese proceso y tienen en cuenta lo establecido por el [Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo, Prácticas del Lenguaje](#). Como se señaló al comienzo del documento, es importante saber si el niño o la niña ha tenido alguna experiencia de alfabetización en su primera lengua. Puede pedírsele, o a sus padres, que traigan algún libro o material en la lengua materna. El/la docente, aunque no conozca esa lengua, puede evaluar la interacción con el texto y, dependiendo del nivel de español, tener una breve conversación en español sobre lo leído.

■ Lectura

- Iniciar esta etapa de la entrevista con un intercambio oral acerca del tema que el texto desarrolla. Relacionar algunos aspectos del tema leído con experiencias personales.
- Establecer al principio cuál es la tarea de comprensión esperada (identificar ideas principales, localizar información puntual, construir sentido a partir del apoyo en elementos paratextuales, explicar brevemente de qué trata lo leído, etc.).
- Solicitar la lectura silenciosa y en voz alta de fragmentos. Si durante una primera lectura autónoma el niño o la niña manifiesta no entender una serie de palabras, realizar las intervenciones que se consideren necesarias para que el texto sea accesible (elegir otro texto, solicitar la lectura de frases o un párrafo, estar a cargo de la lectura del texto, etc.).
- Observar el comportamiento que el/la alumno/a despliega en su interacción con el texto y la familiaridad que demuestra en la resolución de tareas de comprensión.

Recomendaciones para el diseño y la 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 a la edad del niño o niña y a las habilidades que debería poseer para un buen desempeño en el período escolar que inicia.
- Considerar también el perfil lingüístico y sociocultural del alumno o la alumna, según lo registrado hasta el momento. Poner a disposición una serie de materiales que sean apropiados a su edad y congruentes con su universo cultural facilitará las relaciones entre la palabra escrita y el mundo personal del niño o la niña. Este conocimiento necesariamente se desprenderá de sus interacciones previas con el/la docente.
- 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.).
- Favorecer aquellos materiales que sean ricos por motivar, tanto un discurso simple y contextualizado, como más complejo y menos arraigado en el estímulo visual-textual inmediato.
- 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 preguntas con distintos propósitos de lectura: lectura analítica, lectura exploratoria, lectura inferencial, etc.
- Observar con atención el comportamiento lector del alumno o la alumna: direccionalidad, aprovechamiento de paratexto, localización de información específica, tiempo requerido para la resolución de la tarea, disponibilidad para expresar dificultades en la lectura, etc.
- Proponer completar la tarea de lectura comprensiva de manera escrita u oral, según se considere apropiado.

■ Escritura

Primer grado

- Escribir y leer el nombre propio y el de los/as compañeros/as o excompañeros/as.¹
- Identificar números, letras y palabras en textos con apoyo visual.
- Describir una imagen o secuencia narrativa a través del dictado al/a la docente o persona adulta.

¹ Si el diagnóstico se realiza a principio de año, es posible que el niño o la niña no esté familiarizado/a aún con los nombres de sus compañeros, sobre todo si ha cambiado de escuela. Se sugiere proponerle escribir los nombres de aquellos compañeros o compañeras que recuerde con mayor facilidad.

Segundo grado

- Identificar letras y palabras en una canción, cuento o poema (previo trabajo de activación de contenidos).
- Completar un organizador visual con las palabras correspondientes.
- Escribir dos o tres oraciones sobre la historia en imágenes que se utilizó para el diagnóstico oral (ver [secuencias narrativas](#)).

Tercer grado

- Leer un texto de dos o tres párrafos: responder preguntas de comprensión, deducir significado por contexto, describir los personajes, reaccionar al texto (“me gusta”, “no me gusta”, “no entiendo”, etc.).
- Completar un organizador visual, intercalando imágenes y texto.
- Completar oraciones a partir de consignas específicas.
- Escribir cuatro o cinco oraciones (pueden estar pautadas y seguir un modelo) sobre el texto leído.

Producción en lengua materna

Se recomienda que esta instancia de evaluación diagnóstica incluya una muestra escrita producida en la lengua materna del niño o de la niña. Se puede regresar a las consignas de trabajo pautadas para la producción de texto en español y solicitar la reescritura de algunas palabras y frases en lengua materna. Aún si el/la docente o el equipo evaluador no tuviera acceso a un/a hablante adulto/a de esa lengua que pudiera hacer algún tipo de comentario sobre dicha producción escrita, la observación atenta durante el momento de elaboración del texto proveerá información valiosa acerca del grado de desarrollo de la lectoescritura.

Recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de producción escrita

Durante las producciones en español y en lengua materna, la observación de la actitud y del comportamiento del alumno o la alumna frente a las distintas tareas puede arrojar importante información sobre los alcances de su escolaridad y grado de alfabetización.

Esta observación atenta debe registrar:

- Grado de coordinación óculo-manual, legibilidad y control de la habilidad motora, en caso de completar la tarea con lápiz y papel.
- Uso del espacio en la hoja.
- Direccionalidad del texto escrito.
- Conocimiento de las correspondencias fonema-grafema.
- Habilidad de distinguir letras de números.
- 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.
- Habilidad para reflexionar sobre la propia producción.

Ejemplos de materiales (Interacción oral en base a soportes visuales)

Imágenes²

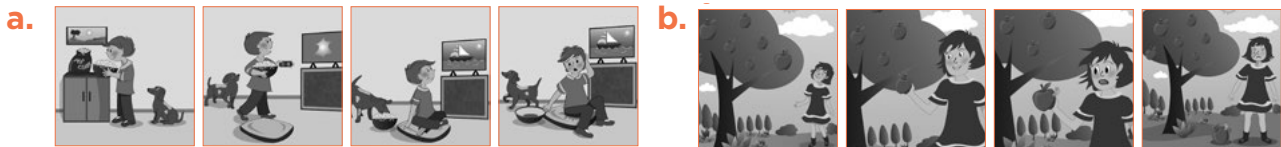


[Link para descargar](#)



Secuencias narrativas

Invitan a la producción oral (y en segunda instancia, escrita) de textos narrativos con presencia de diálogo.



Organizadores visuales (clasificación léxica)

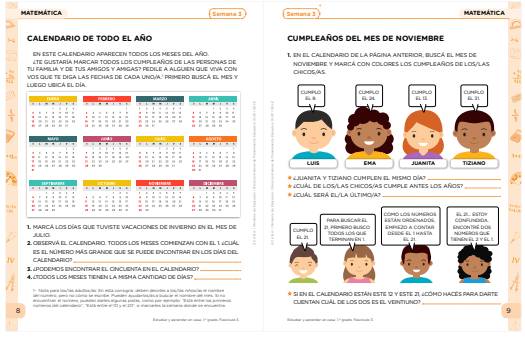

Observar que en esta tarea se incluyen ítems con mayor y menor frecuencia de uso. Esto permite evaluar vocabulario tanto en amplitud como en profundidad.



REGLA - HERMANA - MOCHILA - MANZANA - PERRO - ABUELO - ARROZ - SOPA - CUADERNO - ELEFANTE - PRIMO - SACAPUNTAS - RINOCERONTE - TÍA - ENSALADA - PEGAMENTO - HAMBURGUESA - OVEJA - PADRE - LÁPIZ

² Al presentar esta imagen, se sugiere aclarar que se trata de una clase. Algunos/as alumnos/as HaLeDiEs podrían relacionar la presencia de una silla de ruedas con un ámbito hospitalario y resultarles confuso el contexto. La aclaración sugerida evitará la posibilidad de una respuesta basada en una interpretación incorrecta.

Textos sugeridos para el trabajo sobre escritura y lectura comprensiva

TIPO TEXTUAL	GRADO	TÍTULO
Textos literarios	1° grado	Lectura, a cargo de la/el docente, de un texto disponible en el aula que, en la medida de lo posible, observe los criterios sugeridos en la sección "Recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de comprensión lectora" .
	2° grado	
	3° grado	
Textos expositivos, instructivos y otros soportes	1°, 2° y 3° grado	<p>"Calendario de todo el año", en <i>Estudiar y aprender en casa. 1.º grado, Nivel Primario, Primer ciclo. Unidad Pedagógica. Fascículo 3.</i></p> 
		<p>"Descubriendo los tesoros familiares", en <i>Tomo 1. Aprender en el Jardín y en casa. Salas de 4 y 5, Nivel Inicial. GCABA.</i></p> 
		<p>"Diferentes, pero no tanto" en <i>Reencuentros 2º y 3º grado, Primer trimestre. Cuadernos para alumnos y alumnas. Educación Primaria. Educ.ar. (Pág. 57).</i></p>

Diagnóstico en segundo ciclo

Los/as alumnos/as HaLeDiEs que llegan a la escuela con la edad correspondiente a cuarto grado o superior y han sido escolarizados/as hasta antes de su arribo a la Argentina tienen la ventaja de estar ya alfabetizados/as en su primera lengua. La dificultad que se les plantea en el segundo ciclo es la mayor complejidad de los textos, tanto orales como escritos, que se manejan en Prácticas del Lenguaje y en la enseñanza-aprendizaje de los demás contenidos.

Como en el diagnóstico de primer ciclo, se ofrecen sugerencias para cada una de las destrezas, graduadas en su complejidad para poder ser evaluadas según la rúbrica. A diferencia del primer ciclo, las tareas son prácticamente las mismas para todos los grados, pero los materiales de lectura propuestos y el nivel de resolución de esas tareas van progresando de grado en grado. Para presentar estas sugerencias, fueron comparadas las tareas especificadas con los objetivos de cada grado establecidos en el documento *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad de Buenos Aires*, (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2014.)³ De esa comparación se concluye lo siguiente en relación con lo que debe poder hacer un/a alumno/a durante el ciclo y al finalizarlo, desde cuarto hasta séptimo grado, y en ese orden:



Hablar en la escuela

- Narrar historias, cuentos, experiencias.
- Comentar y participar en discusiones de grupos grandes y pequeños sobre diversos temas.
- Exponer frente a diferentes audiencias.
- Preparar entrevistas.
- Participar en debates.



Leer en la escuela

- Sustener la lectura autónoma de textos literarios progresivamente más extensos y complejos.
- Comentar las distintas características y elementos de una obra literaria leída.
- Apelar a la relectura para sostener sus interpretaciones.
- Consultar distintas fuentes de información según el propósito de búsqueda.
- Identificar recursos específicos de las noticias, la publicidad y los medios de comunicación.
- Interpretar gráficos, mapas, tablas, estadísticas.
- Hacer un uso eficaz y autónomo de la biblioteca.

³ En el Anexo 4 se incluyen los accesos a este documento y a otros documentos utilizados para la elaboración de las rúbricas. Es importante contar con este material como referencia para eventuales modificaciones que sean consideradas necesarias en distintas situaciones y contextos. Lo importante es que las rúbricas guarden una correspondencia con las metas y objetivos de los distintos grados y niveles de la educación formal.

- 4 Te voy a leer un texto breve. Escuchá con atención porque me lo vas contar después.
- 5 ¿Tuviste alguna experiencia parecida a la del cuento? ¿Cuándo y cómo fue?

■ Descripción de una imagen

Según el nivel de español que el/la docente registre, se le puede pedir al alumno o alumna 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.

Considerar las [recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de comprensión y la producción oral](#).

Actividades para evaluar lectura y escritura



■ Lectura

Las actividades se presentan en una progresión que se corresponde con la rúbrica, por lo que se sugiere seguir el orden propuesto.

- Leer en voz alta un texto breve (fragmento de un cuento, canción). Prestar atención a estrategias de anticipación.
- Leer una historieta de una página. Discutir las características de los personajes e inventar la situación siguiente.
- Leer una noticia breve. Prestar atención a estrategias de comprensión a partir del paratexto. Presentar preguntas que requieran de una comprensión global y local.
- Leer un breve texto expositivo de manual sobre el cuidado del cuerpo, sobre las características de los animales o de las plantas. Responder preguntas específicas sobre el texto.

Además de las [recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de comprensión lectora](#) para primer ciclo, tener en cuenta las siguientes sugerencias para el segundo ciclo:

- Activar el conocimiento previo y trabajar el vocabulario si se tratara de términos muy específicos o de baja frecuencia.
- Establecer, al principio, cuál es la tarea de comprensión esperada.
- Solicitar la lectura silenciosa y en voz alta de fragmentos. Si, durante una primera lectura autónoma, el niño o la niña manifiesta no entender una serie de palabras, realizar las intervenciones que se consideren necesarias para que el texto sea accesible (elegir otro texto, solicitar la lectura de frases o de un párrafo, estar a cargo de la lectura del texto, etc.).

- Observar el comportamiento que despliega en su interacción con el texto y la familiaridad que demuestra en la resolución de tareas de comprensión (identificación de ideas principales, localización de información puntual, apoyo en elementos paratextuales, tiempo requerido para la resolución de la tarea, disponibilidad para expresar dificultades en la lectura, entre otras).

■ Escritura

Las actividades están graduadas según su complejidad en correspondencia con los distintos grados del ciclo.

- Cambiar el final de un cuento breve o historieta. Puede ser el mismo cuento o historieta que se usó para la lectura. Orientar al alumno o alumna dándole ejemplos y pidiéndole que resuma oralmente su idea (4° grado).
- Leer un breve texto de manual sobre el cuidado del cuerpo, características de los animales o de las plantas. Escribir una lista de las ideas principales (4° y 5° grado).
- A partir de una noticia leída, proponerle que escriba un párrafo. Puede consistir en la descripción de uno de los protagonistas de la noticia o una experiencia personal que se relaciona a lo que cuenta la noticia. Para el texto elegido, el/la docente provee una serie de tres o cuatro preguntas para orientar la producción del texto (5°, 6°, y 7° grado).
- A partir del texto de manual leído, armar un párrafo que explica algunas de las ideas principales (6° y 7° grado).

Producción en lengua materna

Se recomienda que esta instancia de evaluación diagnóstica incluya una muestra escrita producida en la lengua materna del niño o la niña. Se puede regresar a las consignas para la producción de un texto en español y solicitar la reescritura de algunas frases en lengua materna. Una consigna de escritura significativa puede consistir, por ejemplo, en escribir una carta o correo electrónico que le enviarán a un/a amigo/a o familiar que vive en su país de origen. Se les puede pedir que en ese texto describan sus vidas en la ciudad, su experiencia en la escuela, aspectos positivos y negativos de la vida en un nuevo país.

Aún si el/la docente o el equipo evaluador no tuviera acceso a una persona hablante adulta de esa lengua que pudiera hacer algún tipo de comentario sobre la producción escrita, la observación atenta durante el momento de elaboración del texto proveerá información valiosa acerca del grado de desarrollo de la lectoescritura.

Considerar las [recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas de producción escrita](#).

Ejemplos de materiales

■ Textos sugeridos para el trabajo sobre escritura y lectura comprensiva

TIPO TEXTUAL	TÍTULO
Textos expositivos, instructivos y otros soportes	Folleto: Podemos prevenir el coronavirus , en <i>Seguimos Educando. Cuaderno 9</i> , 6 ^{to} y 7 ^{mo} grado. (Pág. 48). Folleto: Diferentes modos de clasificar seres vivos , en <i>Estudiar y Aprender. Tomo 2</i> , 4 ^{to} grado. Folleto: Parecidos pero diferentes , en <i>Analizar las variedades que usamos</i> , 6 ^{to} grado.
	Actividad: Elegir un texto para recomendar , en <i>Seguimos Educando, Cuaderno 9</i> , 4 ^{to} y 5 ^{to} grado. (Pág. 47). Actividad: Pequeñas crueldades , en <i>Estudiar y Aprender. Tomo 1</i> , 6 ^{to} grado.
	Actividad: “Sorprendente hallazgo: un niño encontró una carta en una botella arrojada al mar hace 50 años” , en <i>Seguimos Educando. Cuaderno 6</i> , 4 ^{to} y 5 ^{to} grado. (Pág. 6).

¿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 los/as alumnos/as 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 del niño o la niña 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 acceder a 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 alumnos/as, más fácil será que desarrollen estrategias de adquisición y comprensión que se apoyen en sus conocimientos de la L1 y en dicha lengua. 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 alumnos/as HaLeDiEs que alcanzan el nivel 1 o 2 en el diagnóstico. Si ya están alfabetizados/as en su L1, es recomendable que continúen escribiendo y leyendo en esa lengua mientras desarrollan su español. Si no están alfabetizados/as en la L1, es importante que continúen realizando actividades de pre-alfabetización y alfabetización en esa lengua mientras son alfabetizados/as en español. Todo lo aprendido y practicado en la L1, aquella que más dominan, puede transferirse y aplicarse al aprendizaje del español y en español. En este punto, poder comunicar a las familias expectativas de acompañamiento en el hogar es fundamental. Véanse como ejemplo las sugerencias incluidas en el ejemplo de diagnóstico de un niño en segundo grado con un nivel emergente en sus habilidades en español, incluido en el [“Anexo 3. Ejemplos de diagnósticos”](#).

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 del alumno o alumna, 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 la [Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad](#) y en el [Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión](#) (página 38 en adelante).

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 grado en curso. De todas formas, debe prestarse atención a sus necesidades 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 al nivel del grado que cursan. El trabajo en las destrezas de lectura y escritura debe incorporar la enseñanza explícita de vocabulario, estructuras y estrategias acordes a los tipos textuales, con múltiples oportunidades para la práctica y la promoción del uso de ejemplos leídos como modelos válidos para la práctica de la escritura. En el [“Anexo 3. Ejemplos de diagnósticos”](#) incluimos el ejemplo de una alumna con un nivel 4 en todas las destrezas. A pesar de estar casi al nivel recomendado para su grado, se hacen sugerencias específicas para seguir desarrollando su español en cada habilidad, con especial énfasis en el trabajo progresivo y pautado en lectura y escritura, con un seguimiento cuidadoso de avances y dificultades.

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](#)

Primer ciclo

Hoja de ruta para el diagnóstico de:

Destreza	Actividad	Materiales/recursos	Comentarios
Comprensión y producción oral	Descripción de una imagen		
Lectura comprensiva	Observación de comportamientos lectores		
	Actividad de lectura comprensiva		
Escritura	Ver actividades sugeridas según grado		
Producción en lengua materna	Producción oral		
	Producción escrita		

Segundo ciclo

Hoja de ruta para el diagnóstico de:

Destreza	Actividad	Materiales/recursos	Comentarios
Comprensión y producción oral	Entrevista		
	Descripción de imagen		
	Descripción de secuencia narrativa		
Lectura comprensiva	Observación de comportamientos lectores		
	Actividad de lectura comprensiva		
Escritura	Ver actividades sugeridas según grado		
Producción en lengua materna	Producción oral		
	Producción escrita		

Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas



Información del alumno o alumna
<ul style="list-style-type: none">• Nombre: _____• Apellido: _____• Edad: _____• Fecha de nacimiento: ___ / ___ / ___• Primera lengua: _____• Otras lenguas que habla: _____• País de procedencia: _____• Fecha de arribo del alumno o alumna a la Argentina: ___ / ___ / ___• Institución: _____• Nº de CUE: _____• Nivel: _____ Grado en curso: _____• Fecha de ingreso a la institución: ___ / ___ / ___• Modalidad: _____
Otra información relevante
<p>Unidad familiar (miembros de la familia próxima, nivel socioeducativo, relación con las comunidades propia y local):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Lenguas que el/la alumno/a habla en casa y en otros ámbitos extraescolares:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Escolaridad previa (en la Argentina o en otro país):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Desempeño escolar en la institución escolar en la que cursa (apreciaciones de docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>



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

[Empty box for written sample]

Recomendaciones para el equipo docente:

Entrevistador/a: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Lugar y establecimiento: _____



Rúbricas

Rúbricas para primer ciclo

Las rúbricas para evaluar las habilidades de comprensión y producción oral son comunes para los tres primeros grados. Durante el proceso de adquisición de la lengua oral generalmente se da un período que puede ir de un mes a seis meses de silencio. Las primeras producciones son breves, con palabras y frases de uso frecuente, y muy contextualizadas, tanto en la comunicación social como la propiamente escolar.

En la rúbrica se describen los quehaceres que como lectores/as, escritores/as, hablantes y oyentes deben tener los/as alumnos/as para demostrar su nivel de español. Cuanto mayor el nivel de lengua, mayor variedad de funciones y discursos pueden desempeñar con propiedad.

Por otro lado, la rúbrica de lectoescritura se elaboró para cada grado teniendo en cuenta el proceso de alfabetización y tomando como referencia los objetivos de prácticas del lenguaje del año inmediato anterior. Así, por ejemplo, la rúbrica de primer grado considera aquellas habilidades con las que el/la niño/a egresa del Nivel Inicial (4-5 años).

Para cada destreza, se describe lo que el/la alumno/a puede hacer según cinco niveles, donde el nivel 1 corresponde 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 grado 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.

■ Alumnos/as que ingresan a 1.º, 2.º y 3.º grado: escuchar y hablar

Nivel	Comprensión	Producción
1	Presta atención a lo que se le dice o pregunta.	Prácticamente no habla en español.
	Identifica palabras aisladas.	Usa su primera lengua y gestos para darse a entender.
	Puede seguir instrucciones simples, si están propiamente contextualizadas.	Conoce y usa apropiadamente algunas palabras/frases de saludo y cortesía.
2	Comprende preguntas e instrucciones simples, apoyándose en el contexto que le provee su interlocutor (imágenes, gestos, palabras en su lengua materna).	Responde a instrucciones y preguntas con palabras o frases simples, recurriendo eventualmente a su lengua primera o a gestos.
		Recorre al silencio si no comprende algo que se le pregunta.

3	Comprende preguntas e instrucciones simples sin mayor reformulación o apoyo.	Responde a preguntas e instrucciones con frases y oraciones simples.
	Puede seguir una secuencia narrativa o relato con atención.	Pide clarificación o reformulación si no entiende. Interviene con palabras o comentarios breves pero apropiados sobre una secuencia narrativa o relato.
4	Comprende enunciados e instrucciones sin reformulación o apoyo.	Responde y hace preguntas usando vocabulario y estructuras apropiadas.
	Pide clarificación si la necesita.	Comete errores esporádicos, pero que no interfieren en la comunicación.
5	Comprende enunciados con distintos propósitos: pedir, informar, ordenar, convencer, etc.	Puede narrar una experiencia personal, un cuento o crear una historia a partir de una secuencia, con algunas limitaciones de vocabulario.
	Puede seguir una secuencia narrativa y hacer anticipaciones.	Pregunta, comenta, pide, informa, adecuando su lenguaje a la situación comunicativa.
5	Comprende distintos géneros de circulación social.	Produce distintos géneros discursivos de circulación social.

■ Alumnos/as que ingresan a 1.º grado: leer y escribir

Nivel	Lectura	Escritura
1	No parece estar familiarizado con textos escritos, libros, y otros portadores de texto.	Dibuja y hace garabatos, pero no parece estar familiarizado con las letras propiamente dichas.
		No identifica textos escritos.
2	Presta atención a las ilustraciones en un libro o texto, pero no a las palabras escritas.	Puede copiar algunas letras y escribir otras de manera espontánea.
3	A partir de las ilustraciones de un texto, puede anticipar lo que sucede.	Su escritura se aproxima al sistema convencional.
	Puede relacionar algunas palabras con el objeto que identifican aunque no pueda leerlas (esto es, asume que lo escrito se relaciona con la imagen).	Relaciona el texto con las imágenes o secuencia.
4	Relaciona imagen y texto.	Escribe de manera aproximada su nombre.
	Identifica distintos textos según su función y contexto.	Traza algunas letras de manera convencional.
5	Puede reconocer algunas palabras con apoyaturas visuales, a partir de la identificación de la letra inicial y otras letras.	

5	Puede seguir la lectura de una persona adulta tanto de textos literarios como no literarios.	Puede escribir por sí mismo/a listas de palabras con sentido (lista de lo que lleva Caperucita en su canasta, lista de útiles que necesita llevar a la escuela, etc.).
	Comenta lo que se está leyendo (textos literarios y no literarios).	Escribe por sí mismo/a descripciones breves de un personaje de cuentos leídos o renarra un episodio de un cuento conocido o evento pasado.
	Localiza una palabra o un fragmento en un texto con el que tiene cierta familiaridad.	Escribe por dictado al docente textos con distintos propósitos (cuentos, invitaciones, recomendación de un cuento, reglamento del aula, etc.).
	Recorre a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer.	Recurre a su propia escritura o a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas.

■ Alumnos/as que ingresan a 3.º grado: leer y escribir

Nivel	Lectura	Escritura
1	Puede leer textos breves en su lengua materna (L1). Anticipa (usando también su L1) lo que dice un texto a partir del paratexto.	Escribe listas de palabras y oraciones breves en su lengua primera.
		Copia textos en español con exactitud.
2	Identifica distintos portadores (libros, carteles) y algunos de los elementos del paratexto (sabe cuál es el título y el autor, por ejemplo).	Escribe su nombre y algunas palabras sueltas.
	Intenta leer palabras y frases a partir de indicios (letras iniciales, imágenes) pero no siempre sus anticipaciones son correctas.	Puede copiar un texto de varias oraciones e identificar algunas palabras conocidas.
3	Comprende preguntas e instrucciones simples sin mayor reformulación o apoyo.	Con asistencia docente, puede escribir listas y frases breves con sentido.
	Puede seguir una secuencia narrativa o relato con atención.	
4	Comprende enunciados e instrucciones sin reformulación o apoyo.	De manera autónoma puede escribir listas de palabras con sentido.
	Puede seguir una secuencia narrativa y hacer anticipaciones.	Puede escribir oraciones sobre el personaje de un texto leído o para narrar un episodio de una historia o texto instructivo.
	Pide aclaración si la necesita.	



5	Puede comentar con otros/as lo que se está leyendo.	Puede producir textos breves en los que considera el propósito y el destinatario (por ejemplo, presentaciones de personajes, renarraciones de un episodio de un cuento leído o de cuentos completos, instructivos, etc.).
	Lee por sí mismo/a fragmentos de textos previamente leídos con una persona adulta.	Anota información relevante localizada luego de la lectura.
	Apela a la relectura del texto para sostener sus interpretaciones.	Participa, con ayuda del docente, del proceso de escritura (planifica el texto).
	Localiza, con intervención de la/el docente, información buscada a partir de la lectura exploratoria de índices, tapas, títulos o del cuerpo del texto.	Revisa los escritos y modifica aquello que se considera necesario en virtud de las sugerencias recibidas. Tiene en cuenta la organización global del contenido del texto. Revisa y corrige el texto, demuestra conocimiento ortográfico (uso de mayúsculas y algunos signos de puntuación, segmentación de palabras).

Rúbricas para segundo ciclo

Tal como se observó en la presentación de la dinámica de diagnóstico para aquellos/as alumnos/as que ingresan a segundo ciclo, los documentos curriculares presentan quehaceres y estrategias similares para toda tarea de habla, lectura y escritura en la escuela. Como es esperable, sin embargo, en cada grado se trabajará para alcanzar un mayor grado de profundización y precisión en el uso de la lengua. Con estas consideraciones en mente se elaboró una rúbrica para las distintas destrezas lingüísticas que unifica los cuatro grados de este ciclo.

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.

■ Segundo ciclo: escuchar y hablar

Nivel	Comprensión	Producción
1	Comprende palabras y frases de uso frecuente en situaciones altamente contextualizadas.	Conoce y usa apropiadamente algunas palabras/frases de saludo y cortesía. Recurre a su primera lengua y utiliza otras estrategias (dibujos, gestos) para demostrar su comprensión de preguntas y consignas.



[Link para descargar](#)



2	Comprende preguntas e instrucciones simples, sobre temas relacionados con su entorno inmediato y actividades cotidianas.	Responde a instrucciones y preguntas con palabras o frases simples, recurriendo eventualmente a su lengua primera o a gestos.
	Necesita frecuentes reformulaciones y apoyo de su interlocutor.	Recorre al silencio si no comprende algo que se le pregunta.
3	Comprende preguntas, instrucciones simples y textos de extensión breve referidos a temas de su entorno inmediato y su experiencia. Puede seguir la explicación de un concepto simple si está contextualizada con imágenes y otras apoyaturas visuales. Puede necesitar eventualmente alguna aclaración o reformulación.	Responde a preguntas e instrucciones con frases y oraciones simples y pide aclaración o reformulación si no entiende.
		Hace preguntas o comentarios breves sobre un texto oral referido a temas cotidianos.
		Puede narrar con oraciones simples (generalmente en presente) una experiencia propia.
		Puede explicar algún concepto aprendido en la escuela, con ayuda del docente y recurriendo a estrategias paratextuales (dibujos, esquemas, gestos).
4	Comprende textos orales de extensión breve e intermedia (de frases a uno o dos párrafos), referidos a temas de su entorno inmediato, su experiencia, y algunos conceptos simples aprendidos en la escuela.	Comete errores frecuentes, pero la mayoría no interfiere en la comprensión.
		Responde y hace preguntas y comentarios usando vocabulario y estructuras apropiadas.
5	Comprende enunciados con distintos propósitos: pedir, informar, ordenar, convencer, etc. Comprende textos de extensión intermedia (dos párrafos), tanto los relacionados con el contexto inmediato como los referidos a experiencias y contenidos escolares.	Puede narrar una experiencia propia (utiliza presente y pasado con bastante consistencia, pero puede cometer errores) y explicar un concepto simple de los aprendidos en la escuela.
		Pregunta, comenta, pide, informa, adecuando su lenguaje a la situación comunicativa. Produce distintos géneros discursivos de circulación social. Puede narrar una historia (leída o escuchada), comentar ideas de un texto, exponer (2-3 minutos) un tema de su interés. Los errores son esporádicos y no interfieren en la comunicación.

5	Comenta con otros lo que está leyendo o lo que le leen, con apoyo y guía del docente.	Puede producir un texto de un párrafo sobre un tema dado o un texto leído, usando con precisión convenciones y vocabulario.
	Lee por sí mismo textos de extensión media, literarios y no literarios: localiza información, distingue ideas centrales y puntos de vista, describe personajes, justifica sus interpretaciones con pasajes del texto.	Apela a la escritura para registrar información de textos según las pautas y la guía de la/el docente: toma nota de ideas principales, arma cuadros, elabora fichas.
	Aplica estrategias para la comprensión de manera sistemática: relee, utiliza el paratexto, busca en el diccionario, etc.	Puede revisar lo que escribe para detectar problemas y resolverlos con una autonomía creciente.

Información del alumno o alumna
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre: <i>Sebastián</i> ▪ Apellido: <i>Liu</i> ▪ Edad: <i>7</i> ▪ Fecha de nacimiento: <i>---</i> ▪ Primera lengua: <i>fujianés</i> ▪ Otras lenguas que habla: <i>castellano</i> ▪ País de procedencia: <i>China</i> ▪ Fecha de arribo a la Argentina: <i>---</i> ▪ Nivel: <i>Primario</i> ▪ Grado en curso: <i>segundo</i> ▪ Fecha de ingreso a la institución: <i>marzo 2020</i>

Otra información relevante
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad familiar (miembros de la familia próxima, nivel socioeducativo, relación con las comunidades propia y local): <i>Vive con sus padres y sus dos hermanas.</i> ▪ Lenguas que el/la alumno/a habla en casa y en otros ámbitos extraescolares: <i>Sebastián habla en chino con sus padres y sus hermanas, y según testimonio de una de sus hermanas, a veces usan el español.</i> ▪ Escolaridad previa (en la Argentina o en otro país): <i>Completó sala de 5 en otra escuela. Parece bien adaptado a la dinámica escolar y con buenas destrezas preparatorias para la alfabetización.</i> ▪ Desempeño escolar en la institución escolar en la que cursa (apreciaciones de docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico): <i>No tenemos información.</i>

Diagnóstico de habilidades lingüísticas

La entrevista se condujo en (señalar lo que corresponda):

Español	x	Otra(s) lengua(s)		Especificar:
---------	---	-------------------	--	--------------

Habilidad	Nivel	Observaciones
Comprensión de textos orales	2	<p><i>Presta atención a lo que se le dice o pregunta.</i></p> <p><i>Identifica palabras aisladas.</i></p> <p><i>Puede seguir instrucciones simples, si están propiamente contextualizadas.</i></p> <p><i>Comprende preguntas e instrucciones simples, apoyándose en el contexto que le provee su interlocutor (imágenes, gestos, palabras en su lengua materna).</i></p>
Producción oral	2	<p><i>Conoce y usa apropiadamente algunas palabras / frases de saludo y cortesía.</i></p> <p><i>Responde a instrucciones y preguntas con palabras o frases simples, recurriendo eventualmente a su lengua primera o a gestos.</i></p> <p><i>Recorre al silencio si no comprende algo que se le pregunta.</i></p>

Comprensión de textos escritos	1/2	<i>Puede identificar algunas palabras o frases a partir de indicios visuales (imágenes, inicio de palabras) pero de manera muy irregular o limitada. Sigue la lectura de una persona adulta con dificultad, siempre que se trate de un texto corto y se acompañe la lectura con gestos e imágenes. Hay que dirigir su atención a distintos portadores de texto para identificar algunas palabras de uso frecuente.</i>
Producción escrita	2	<i>Escribe su nombre. Puede escribir el nombre de algunas cosas con ayuda del docente.</i>

Muestra escrita:



Recomendaciones para el equipo docente:

La rúbrica que utilizamos para evaluar el nivel de Sebastián considera y refiere a los aprendizajes que se suponen alcanzados al finalizar 1^{er} grado. Sebastián respondió a todas las actividades con una gran disponibilidad y se mantuvo atento e interesado durante todo el diagnóstico. Su nivel 2 en la mayoría de las destrezas indica que su español le permite realizar tareas y resolver actividades tanto orales como escritas propias del inicio de primer grado. Su motricidad fina, su reconocimiento de letras y números, su nivel de atención y aplicación de estrategias para entender enunciados y estrategias suponen un desempeño exitoso en Inicial. Dado que Sebastián está iniciando el segundo grado, tiene que recuperar aprendizajes y seguir desarrollando su oralidad como base de su alfabetización en castellano.

Sebastián demuestra una gran disponibilidad para la interacción en español, sobre todo cuando median objetos manipulables e imágenes. Sugerimos trabajar con él utilizando esos medios de contextualización para que fortalezca y desarrolle su oralidad en español. Sin esa base oral, la alfabetización será más difícil. Todas las instancias de interacción con Sebastián pueden ser situaciones de aprendizaje/adquisición del castellano: acompañar palabras con gestos, repetir y reciclar términos y expresiones, hacerle responder a las instrucciones con acciones.

En cuanto a la lectura, Sebastián claramente entiende la relación entre la palabra oral y la escrita, pero necesita desarrollar estrategias de decodificación. Ya que su primera lengua es el chino, su familiaridad con los sonidos del español es escasa. Se sugiere practicar y desarrollar la conciencia fonológica en Sebastián para acelerar la decodificación. Sugerimos también acompañar siempre estas prácticas con actividades de

Recomendaciones para el equipo docente:

La rúbrica que utilizamos para evaluar el nivel de Huili considera y refiere a los aprendizajes que se suponen alcanzados al finalizar 3^{er} grado. Huili respondió a todas las actividades con una gran disponibilidad y se mantuvo atenta e interesada durante todo el diagnóstico. El nivel 4 indica que su español le permite realizar tareas y resolver actividades tanto orales como escritas con algunas modificaciones y andamiaje, pero está próxima a alcanzar el nivel 5, el más alto en la rúbrica y que indica que la alumna tiene suficiente español para transitar su trayectoria escolar sin mayores dificultades en el año en curso.

Huili tiene un alto nivel de comprensión oral. Lo que es más interesante es su capacidad de deducir significados a partir del contexto y en la negociación de significado con su interlocutor. Sugerimos aprovechar ese alto nivel de comprensión a través de preguntas abiertas o cerradas en las que las opciones le den el vocabulario para la respuesta, vocabulario que tal vez no recuerde o le cueste recordar sin suficiente tiempo. Tiene un vocabulario frecuente muy amplio y es rápida en asimilar nuevos conceptos y utilizarlos apropiadamente. Muestra un claro interés en aprender nuevas palabras cuando están relacionadas con una actividad que le entusiasma resolver. Recomendamos seguir ampliando su repertorio oral, presentarle nuevos conceptos, trabajar en su uso y definición y practicar sinonimia. Huili no siempre admite no haber entendido, por lo que sugerimos que toda comprobación de su comprensión sea con una tarea que aplica el concepto, y no a partir de una pregunta cuya respuesta sea "Sí, entendí".

Huili lee en voz alta con mucha fluidez. Comprende las ideas principales de la lectura, pero necesita guía y andamiaje para volver a narrar lo leído o hacer inferencias más complejas. Sugerimos presentar con claridad las características genéricas y los propósitos de los textos leídos y la lectura en la etapa de preparación, asociar lo que se va a leer con su experiencia y proveer el vocabulario y las estructuras para poder renarrar o parafrasear, siempre con ejemplos que le sirvan de referencia para la práctica.

En cuanto a la escritura, Huili escribió un párrafo breve sobre su mejor amiga. No vimos un uso espontáneo de los recursos lingüísticos que aparecieron en la lectura y que le hubiera servido reutilizar. Sugerimos relacionar la tarea de lectura con la de escritura y guiar a Huili para desarrollar estrategias que le permitan utilizar los elementos que aparecen en la lectura en su escritura. Necesitó de nuestra intervención para generar más ideas para continuar escribiendo. Sugerimos que las consignas para textos de mediana extensión sean progresivas y pautadas hasta tanto acumule suficiente vocabulario, estructuras y convenciones para escribir más autónomamente. Tanto en la oralidad como en la escritura, demuestra estar desarrollando su conciencia metalingüística: se corrige cuando comete un error o cree haber cometido un error, aún cuando la comunicación no se interrumpe (es decir, le presta atención a la forma y no solo al significado). Esta estrategia puede aprovecharse para que profundice su reflexión sobre la lengua.

Por último, cuando le pedimos que escribiera algo en chino, se mostró muy orgullosa de hacerlo y también lo hizo de manera fluida. Su escritura en chino tiene características similares a su escritura en español: reitera estructuras, no usa un vocabulario variado, comete algunos errores de construcción. A pesar de eso, las ideas que quiere expresar son comprensibles. Podríamos asumir que la primera lengua de Huili, en cuanto al contexto escolar, es el castellano; el chino es lengua de comunicación en el hogar. El hecho de que mantenga un buen equilibrio entre su desarrollo del chino (lengua del hogar) y la lengua de la escuela le permitirá, con el adecuado acompañamiento docente, relacionar conceptos adquiridos y estrategias desarrolladas en una lengua y en la otra.

Entrevistador/a: María Pérez y Pedro López.

Fecha: 20/04/2021

Anexo 4. Documentos curriculares útiles para la elaboración y adaptación de rúbricas

- [Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.](#)

Propósitos y objetivos por sección y por área de Nivel Inicial y Primaria que sirven de guía y orientación para la tarea pedagógica.

“Los propósitos expresan la intencionalidad docente en términos de enseñanza, aquello que la institución y los docentes se comprometen a ofrecer. Los objetivos expresan la intencionalidad docente en términos de aquello que se espera que los niños puedan alcanzar a partir de las acciones docentes. En este sentido, propósitos y objetivos son recíprocamente complementarios, así como lo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (P. 11).

- [Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje](#), Marco de referencia para los contenidos, las habilidades y estrategias que se espera desarrollar en Prácticas del Lenguaje cada grado del primer ciclo.
- [Progresiones de los aprendizajes](#), en Buenos Aires Ciudad, Ministerio de Educación, Calidad y Equidad Educativa, Evaluación.
- [Plataforma progresiones en línea](#), en Buenos Aires Ciudad, Ministerio de Educación.
Las Progresiones ofrecen a los/as docentes herramientas para que puedan responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Toma en cuenta el punto de partida (qué saben) y sugiere recorridos posibles para el alcance de objetivos de enseñanza y aprendizaje. Cuenta con una plataforma para acceder a los documentos y materiales.
- [Contenidos priorizados 2021](#), en Buenos Aires Ciudad, Ministerio de Educación, Procedimientos normativos y documentos de apoyo.
En el contexto de emergencia sanitaria COVID-19, se establecieron contenidos y objetivos prioritarios que pueden servir también de guía para relacionar nivel de lengua con la adquisición de esos contenidos y el alcance de esos objetivos. Están disponibles para todos los niveles: inicial, primario y secundario.

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.



/educacionba

buenosaires.gob.ar/educacion