

ELSI

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

Diagnóstico de habilidades lingüísticas

**Nivel
Inicial**



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.

Ilustración: Susana Accorsi, Rodrigo Folgueira.

Imágenes: Piqsels

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.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de agosto de 2022.

© 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 Inicial	12
Acciones posibles según los resultados	22
Anexo 1. Hoja de ruta	23
Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas	24
Anexo 3. Ejemplo de diagnóstico	33
Bibliografía	41



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 Inicial no intenta determinar a qué sala 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. 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 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/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.

- a. ¿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.
- b. ¿La escolaridad se vio interrumpida en alguna ocasión? ¿Por cuánto tiempo?
- c. ¿Sabe leer o escribir? ¿En qué lengua/lenguas se alfabetizó?
- d. ¿La escuela anterior estaba en una zona rural o urbana?
- e. ¿Cuántas horas por día asistía a la escuela?
- f. ¿Tenía buena asistencia?
- g. ¿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?
- h. 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 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.

Si los/as niños/as ingresan a sala de 5 años, es relevante conocer también si han tenido alguna experiencia escolar previa. Como en el caso anterior, esta servirá de antecedente y base para su adaptación a la nueva escuela, independientemente de la lengua que hable.

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/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 Nivel Inicial 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 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.

- 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/de la niño/a.
- 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 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 a la/el niña/o que 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/el alumna/o 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.).



Diagnóstico en el Nivel Inicial

Las actividades de diagnóstico para Inicial² tienen el propósito de medir no tanto el nivel de español de la niña o el niño, sino su desarrollo lingüístico general.



Acompañamiento familiar

Para alcanzar este propósito es necesario contar con la presencia y colaboración de la familia. Es preciso, entonces, comunicar con claridad el objetivo del diagnóstico: las observaciones realizadas durante las actividades permitirán precisar las intervenciones pedagógicas posteriores que promuevan el progreso lingüístico, cognitivo y social de los niños y las niñas.

Si se estima que la familia del niño/a tiene un nivel de español que no resultará suficiente para comprender objetivos y asegurar una participación significativa durante el o los encuentros diagnósticos, se deberá considerar la colaboración de un/a intérprete. Esta persona adulta, hablante de la lengua de la familia, servirá de mediadora y podrá acompañar la realización de algunas de las tareas propuestas para que los/as niños/as realicen con sus padres o algún familiar o conocido. En primera instancia se recomienda recurrir a miembros de la comunidad educativa hablantes de la lengua de la familia: personal docente y no docente, padres o madres de otros niños/as. Es posible que estas personas, además de ser bilingües, cuenten con una valiosa experiencia en el sistema educativo de la Ciudad. Esta experiencia les permitirá adaptar la información que se intercambia a los distintos esquemas culturales y culturas de aprendizaje.

El área Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI) puede colaborar con el equipo directivo de la escuela en la búsqueda de un/a intérprete que actúe como mediador neutral entre los/as docentes, el/la niño/a y sus familiares.

² Estas actividades y rúbricas fueron elaboradas sobre la base de dos documentos, uno redactado por el consejo escolar del distrito de York, en Canadá: *English Language Learner (ELL) Profiles* (2008); el otro, una investigación promovida por EAL Nexus y financiada por el British Council: *First Language Assessment of Young EAL Learners* (2015), de Sarah Coles. El primero ofrece rúbricas para evaluar el progreso de los/as estudiantes en las cuatro habilidades en su segunda lengua y define el perfil estudiantil como necesario para decidir, luego, en qué debe centrarse la instrucción. El segundo documento sirve como modelo de diagnóstico de conductas y saberes que los/as niños/as traen a la escuela en su primera lengua. También proporciona un ejemplo de trabajo de diagnóstico en conjunto con las familias.



La interacción social, la atención prestada a lecturas de cuentos o videos, la posibilidad de conversar sobre lo visto o leído en su primera lengua y su aproximación a la escritura son indicadores del desarrollo lingüístico general del niño o la niña, fundamental para seguir creciendo en su lengua primera y adquirir una lengua segunda para la vida y para la escuela. En Inicial se trabaja especialmente con la destreza oral, fomentando el habla y la escucha de las niñas y los niños. Estas destrezas se retoman en el diagnóstico. Aun en el trabajo con niños/as monolingües en su lengua materna, las actividades planteadas deberían ser entendidas sin mayores inconvenientes. Siempre que sean propiamente contextualizadas permitirán evaluar lo comprendido y la producción sobre lo comprendido.

Los niños y las niñas pueden ingresar a las salas de Inicial con un mayor o menor grado de bilingüismo, dentro de un rango que va de monolingües a bilingües con un dominio alto de su lengua materna y del español. **El diagnóstico se propone evaluar el caudal lingüístico total de los niños y las niñas, en una y otra lengua, según sean sus conductas y estrategias en respuesta a las actividades planteadas.** Es por esto que en las rúbricas se incluye una columna para lengua materna y una para español, de manera que pueda consignarse si la conducta, estrategia o contenido está presente en una, en ambas lenguas o en ninguna. **Cuanto más alto el estadio alcanzado en cada una de las cuatro habilidades, mejor preparado está el niño o la niña para continuar desarrollándose cognitiva y lingüísticamente en la lengua que más domina. Este desarrollo eventualmente facilitará la adquisición de una segunda lengua, en este caso el español.** En los casos de niños/as bilingües, es probable que los comportamientos observados en una y otra lengua estén en diferentes estadios, y puedan llevar a cabo algunas actividades en sus lenguas maternas, otras en español y algunas en ambos idiomas.

■ Estructura general

Como la toma del diagnóstico puede llevar varias horas, es conveniente llevarla a cabo por etapas, en distintos momentos.

- **Etapas A.** Entrevista con familias y niños/as.
- **Etapas B.** Actividades de comprensión y expresión oral en lengua materna y español y actividades de lectoescritura. Esta etapa puede dividirse en un período centrado en actividades orales y otro en actividades de aproximación a la lectura y escritura.

A continuación se presenta la descripción de cada etapa y recomendaciones para su implementación. Se facilitan, a su vez, los materiales que guiarán la observación y facilitarán la toma de notas durante el desarrollo del diagnóstico y la elaboración de propuestas pedagógicas en un momento posterior.

[“Anexo 1. Hoja de ruta”](#), incluye todas las etapas del diagnóstico.

[“Anexo 2. Formulario para el registro de las observaciones y rúbricas”](#), para la evaluación de distintos niveles de competencia en cada destreza.

[“Anexo 3. Ejemplo de diagnóstico”](#), ilustra los principios que informan este tipo de evaluación.



Etapa A. Entrevista con familia y niños/as

La información sobre los/as niños/as y el ambiente familiar que se pueda recoger en esta entrevista inicial es fundamental para interpretar comportamientos durante el diagnóstico y también para luego intercambiar con las familias sugerencias e ideas para fomentar el progreso lingüístico y escolar de los niños y las niñas.

En el [“Anexo 2. Formulario para el registro de observaciones y rúbricas”](#) se incluye un formulario de registro de observaciones cuya primera parte detalla los datos sobre la situación familiar y la experiencia escolar previa que, se espera, recogerá la entrevista. Los niños y las niñas deberán estar presentes y colaborar con algunas respuestas, para ello pueden interactuar con su familia. Esto también da una oportunidad de observar su actitud y el caudal expresivo con el que cuentan para participar en una conversación.

■ Recomendaciones

Tal como se indicó en las [“Recomendaciones y observaciones específicas”](#), la familia debe estar al tanto del propósito del encuentro de diagnóstico. Es importante comunicar que su privacidad está protegida: la información solicitada tiene como único objetivo elaborar un perfil del niño o niña lo más completo posible.

Los puntos que se detallan en el formulario pretenden ser una guía para la interacción. Como se mencionó anteriormente, las experiencias migrantes suelen estar acompañadas de vulneraciones de distintos tipos. Con atención a esto, se sugiere:

- Dirigirse directamente a la familia, aun cuando se cuente con la presencia de un intérprete.
- Evaluar cuál es la distancia física que la familia considera apropiada y adaptarse a ella.
- Mostrar disponibilidad para la escucha: dar tiempo para la respuesta, respetar silencios, no interrumpir o proveer respuestas basadas en asunciones personales.
- Emplear vocabulario y estructuras simples. No utilizar expresiones técnicas y presentar una pregunta por vez.
- No presionar el relato de historias o circunstancias personales que no se desea compartir.

Etapa B. Actividades de comprensión y expresión oral en lengua materna y español. Habilidades de lectura y escritura

Como se estableció anteriormente, estas sugerencias están sujetas al tiempo, recursos humanos y materiales disponibles para la realización del diagnóstico. Los/as docentes seleccionarán cuál de estas dinámicas emplearán, según el contexto en el que se desarrolle el encuentro. En la sección [“Ejemplos de Materiales”](#) se ofrecen ejemplos de recursos y preguntas guía para los momentos de interacción con los niños y niñas.



Interacción en lengua materna

Sala de 4 y sala de 5.

- **Descripción de una imagen:** invitar a la persona adulta acompañante a que inicie un intercambio que genere en el niño o la niña la producción de descripciones e impresiones a partir del contenido visual de la imagen.
- **Renarración de una secuencia narrativa gráfica:** en caso de considerarse apropiado, la renarración puede estar precedida por el ordenamiento de los episodios de dicha secuencia.
- **Renarración de un video sin texto oral:** el niño o la niña ve un video de una duración aproximada de tres minutos. Se le solicita que luego le relate a su madre, padre o familiar lo que acaba de ver. Por último, se le muestra el material a la persona adulta, quien deberá hacer una devolución del relato inicial del/de la niño/a: ¿el relato se ajusta al contenido del video? ¿Se omitieron algunas partes? ¿Cuáles?
- **Lectura a cargo de una persona adulta de texto literario en lengua materna.** Es conveniente solicitar a la madre, padre o responsable que, de ser posible, traigan materiales literarios que tengan en casa. Si esto fuera posible, se le solicitará a la/el niño/a que elija un libro cuya lectura estará a cargo de la persona adulta.



Interacción en español

Para evaluar la **producción oral** en lengua segunda se sugieren las siguientes actividades:

- **Presentación personal** a partir de la interacción con títeres “que solo hablan español”. Se intenta crear una situación lo más auténtica y significativa posible. Se comienza con preguntas frecuentes relacionadas al contexto inmediato del niño o niña y se avanza hacia temas más alejados de su cotidianeidad (ver ejemplo de entrevista en la sección [“Ejemplos de materiales”](#)).
- **Participación en juegos** que implican una mínima producción lingüística (*UNO, ta-te-ti, veo-veo, etc.*). Si el niño o la niña no se encuentra familiarizado con la dinámica del juego, secuenciar la explicación y acompañarla con acciones. Durante el juego propiamente dicho, evaluar la comprensión de lo explicitado y el modo en que se desempeña en la interacción. ¿Se encuentra atento/a a las reglas planteadas? ¿Respeto los turnos? ¿Acompaña sus acciones y reacciones de algún tipo de producción lingüística? ¿En qué lengua?
- **Descripción de una imagen:** en este caso la imagen presenta una situación que corresponde a la cotidianeidad escolar o doméstica. Observar si el niño o niña se limita a nombrar objetos o si comprende y responde preguntas abiertas que estimulan la descripción y la argumentación (¿Quién, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?). Para dejar un registro escrito de la descripción, el/la niño/a puede dictarle a la/el docente lo observado en la imagen.



■ Recomendaciones para el diseño e implementación de tareas de 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 (*¿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.
- 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.
- Si se cuenta con la presencia de familiares o conocidos del alumno/a, limitar las instancias en las que las personas adultas intervengan para proveer respuestas en nombre del niño/a.



Evaluación de habilidades de lectura

Con el fin de evaluar el acercamiento que el niño o la niña tiene a la lectura y observar sus hábitos lectores, se sugiere presentarle, en un primer momento, una serie de textos literarios y expositivos en español y permitirle que los explore (revisar los criterios de selección recomendados en la sección siguiente). Se observará:

- El tipo de contacto que tiene con los libros, cómo los manipula y recorre (direccionalidad del texto).
- Si hace preguntas y comentarios sobre lo que observa.

Una vez que el niño o la niña seleccione un texto de su preferencia, la persona adulta hispanohablante procederá a narrarlo, con las adaptaciones que considere pertinentes. Ya sea que el/la niño/a se desempeñe en lengua primera o segunda, se evaluará la capacidad de:

- Prestar atención por un tiempo determinado.
- Recuperar información puntual para responder preguntas simples.
- Describir imágenes y personajes.
- Establecer relaciones entre los distintos personajes, eventos y lugares presentados en la secuencia narrativa o expositiva (motivaciones de los personajes, relaciones causa-consecuencia entre distintos episodios, etc.).
- Anticipar contenido.

Además de registrar el repertorio de quehaceres lectores con relación a textos literarios o expositivos, se sugiere facilitar una instancia en la que sea necesario recorrer distintos soportes textuales presentes en el aula. Con la intención de encontrar información específica, se le solicitará al niño o niña que interactúe con



calendarios, listas de nombres, índices de cancioneros y otros materiales que ordenen la cotidianidad del trabajo en la sala. Algunos aspectos para observar: ¿se reconoce el propósito que el soporte tiene en el aula? ¿Produce anticipaciones a partir de imágenes, ilustraciones, íconos o gráficos?

■ 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 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 su perfil lingüístico y sociocultural, 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 preguntas con distintos propósitos de lectura: lectura analítica, lectura exploratoria, lectura inferencial, etc.
- Observar con atención el comportamiento lector de la/el alumna/o: 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.



Evaluación de habilidades de escritura

Con el fin de evaluar el acercamiento que el niño o la niña tiene a la escritura, se trabajará con objetos manipulables tales como letras y números de goma eva. Se le pedirá que seleccione los elementos que le permitan dejar registro de su nombre, su edad o de cualquier otro dato que haya surgido durante la entrevista (animal favorito, nombres de hermanos, puntos obtenidos durante la actividad de juego planteada durante la interacción oral, etc.), en español o en lengua materna. Recordar que aun cuando el/la evaluador/a no sea usuario/a de la lengua en cuestión, la observación de la actitud y comportamiento del niño o la niña frente a la tarea puede arrojar importante información sobre los alcances de su escolaridad y grado de alfabetización.



Ejemplos de materiales

■ Interacción en lengua materna y en español. Materiales y preguntas guía³

Se destaca la importancia de seleccionar material que:

- No asuma conocimientos previos anclados en saberes idiosincráticos de la cultura que recibe a la comunidad hablante de una lengua distinta del español.
- Represente o evoque, en la medida de lo posible, aspectos de la realidad cotidiana más próxima a la/el niña/o.
- Sea lo suficientemente rico como para suscitar un discurso simple (nombrar objetos) o complejo (inferir sentimientos, motivaciones, etc.).

Imágenes

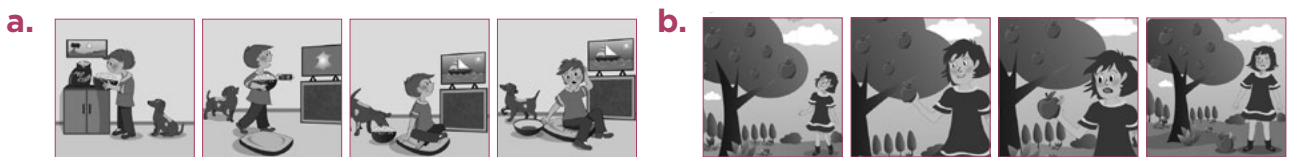
Para cualquiera de estas tres imágenes, se sugiere que el/la interlocutor/a (ya sea en la lengua primera del niño/a o en el español) presente preguntas tales como:

- ¿Qué ves en la imagen?
- ¿Qué están haciendo los/as niños/as?
- ¿Cómo se sienten?

Con respecto a la riqueza discursiva que pueden suscitar, cada una de estas imágenes puede dar lugar a un intercambio sobre rutinas y preferencias en la alimentación (imagen a.), amigos, hermanos, juegos, estados de ánimo (imágenes b. y c.).



Secuencias narrativas



Videos sin texto oral

Además de los criterios sugeridos para la selección de imágenes y secuencias, en el trabajo con videos es importante:

- Elegir cortos animados breves de no más de tres minutos.
- Con el objetivo de propiciar intercambios lingüísticamente ricos, elegir un video que contenga los elementos presentes en todo discurso narrativo: personajes



³ Estos materiales se presentan como ejemplos, cada docente considerará si son más o menos apropiados a su contexto de interacción.



con motivaciones que promueven la acción en un tiempo y espacio determinados, un conflicto y un desenlace. Por el contrario, no considerar aquellas animaciones que presentan una simple sucesión de episodios con relaciones causales poco desarrolladas.

- Se sugiere que el/la interlocutor/a (ya sea en la lengua primera del niño o de la niña o en español) presente preguntas tales como:
 - › ¿Quiénes aparecen en el video?
 - › ¿Qué hacen?
 - › ¿Cómo se sienten?
 - › ¿Qué pasó al final?
 - › ¿Cómo te sentiste mientras veías el video?

Se propone explorar los recursos alojados en:

- [Leon - Channel Official](#): episodios animados breves que presentan las aventuras de un león que no logra atemorizar a nadie.
- [Films Pour Enfants](#): curaduría de cortos animados clasificados por temática y edad. Algunas recomendaciones puntuales:

Película	Temas posibles
"Brocoli" , en el canal Vimeo.	Familia, gustos personales, hábitos alimentarios, alimentación saludable.
"El hésped perfecto" , en el canal Vimeo.	Orden del espacio propio, higiene personal.
"Te ves atemorizante" , en el canal Vimeo.	Cuidado del cuerpo, miedos.

Interacción en español. Guía de preguntas

Las preguntas a continuación están agrupadas por tópico y ordenadas por su creciente complejidad. Quien se encuentre a cargo de conducir la entrevista de diagnóstico deberá determinar qué progresión resulta apropiada, recurrir a apoyaturas gestuales y visuales, a la paráfrasis⁴ o desglose del tópico en cuestión y reorientar la conversación en caso de haber solicitado información que el niño o la niña no quiere compartir. Por otro lado, es importante contemplar (e incentivar) que las respuestas esperadas pueden tomar distintas formas: palabras en español, palabras en la lengua materna del niño o de la niña, gestos, dibujos.

Preguntas personales:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tenés?
- ¿Cuándo es tu cumpleaños?



⁴ Por ejemplo, si la pregunta "¿Cómo te llamas?" no es comprendida, el/la interlocutor/a puede obtener la información esperada a través de una versión más simple como "¿Tu nombre?". Aún más satisfactorio será el intercambio si modela la presentación: "Mi nombre es... ¿Tu nombre?".



Preguntas referidas a la vida escolar:

- ¿Cómo se llama tu maestra o maestro?
- ¿Qué te gusta hacer en el jardín? ¿Por qué?
- ¿Cómo se llaman tus amigos y amigas?

Preguntas referidas a la vida familiar, gustos e intereses:

- ¿Con quién vivís?
- Dibujá a tu familia (seguir la conversación a partir del dibujo).
- ¿Tenés hermanos o hermanas? ¿Cómo se llaman? ¿Cuántos años tienen?
- ¿Qué te gusta comer?
- ¿A qué te gusta jugar?



Acciones posibles según los resultados

Uno de los principales aspectos para tener en cuenta una vez realizado el diagnóstico es el nivel lingüístico y estratégico en la primera lengua o lengua materna.

En términos de la rúbrica, cuanto más alto sea ese nivel, más posibilidades hay de transferir comportamientos o estrategias al español. Es decir, en la lectura de la rúbrica, se le debe prestar atención primero a la columna destinada a la lengua materna y comparar esos comportamientos con los esperados según el currículum de Inicial para la sala correspondiente.

En el “Anexo 3. Ejemplo de diagnóstico” incluimos un ejemplo que ilustra precisamente la correlación entre las habilidades observadas y las sugerencias propuestas para continuar trabajando con el niño o la niña. El/la niño/a demuestra habilidades consolidadas en su lengua materna para su edad, lo cual constituirá una base conceptual y lingüística sólida para la adquisición de la segunda lengua. Si esas habilidades estuvieran menos consolidadas, es decir, si se observaran conductas en los estadios iniciales en la lengua materna, las sugerencias deben estar encaminadas a promover la oralidad, la riqueza conceptual y la aproximación a la lectura y a la escritura en esa lengua en el contexto familiar. Todas las estrategias adquiridas en ese proceso, con las intervenciones adecuadas, facilitarán y promoverán la adquisición del español.

En segundo término, al analizar los resultados del desempeño del niño o la niña en español, se sugiere hacer una lista de todas las habilidades observadas en español y ver su correspondencia con esa habilidad en su lengua materna. De existir esa correspondencia, se puede definir qué vocabulario y estructuras necesita para comprender y producir en español, recordando que la comprensión oral precede y excede a la expresión. Por ejemplo: si en el ítem de comprensión *Entiende preguntas simples* (“¿Quién?”, “¿Qué?”, “¿Dónde?”) la observación confirma que la niña o el niño entiende esas preguntas en su lengua materna, pero no en español, en las interacciones en español se pondrá énfasis a la práctica de este tipo de preguntas, siempre garantizando que la situación sea concreta y el contexto claro. En cambio, si se evidencia dificultad frente a estas preguntas en la lengua materna, se puede sugerir a la familia que las incluyan en sus interacciones cotidianas (situaciones de comida, lecturas de cuentos, conversaciones a partir de la visualización de videos, etc.) para afianzarlas en la primera lengua. En la escuela, por su parte, se deberá explicitar el concepto (persona, cosa, lugar) relacionado con cada pronombre (quién, qué y dónde, respectivamente), repetir en distintos contextos, y multiplicar las oportunidades de práctica.

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:

	Actividad	Materiales - Recursos	Comentarios
Etapa A: entrevistas con familia y niños/as.	Entrevista	Formulario de registro de observaciones y rúbricas	
Etapa B: Actividades de comprensión y expresión oral y habilidades de lectoescritura en lengua materna y en español			
Destreza	Actividad	Materiales/recursos	Comentarios
Comprensión y producción oral en lengua materna	Descripción de una imagen		
	Renarración de una secuencia narrativa gráfica		
	Renarración de un video sin texto oral		
Comprensión y producción oral en español	Presentación personal		
	Juegos		
	Descripción de imagen		
Lectoescritura en español o lengua materna	Observación de comportamientos lectores		
	Observación de comportamientos para la escritura		
Registro de observaciones		Formulario de registro de observaciones y rúbricas	



Anexo 2. Formulario de registro de observaciones y rúbricas

Entrevista a familia y a niños/as					
La entrevista se condujo en (señalar lo que corresponda):					
Español		Otra(s) lengua(s)		Especificar:	
Fecha de la entrevista:					
Información sobre la familia					
	MADRE / PADRE / TUTOR (señalar lo que corresponda)		MADRE / PADRE / TUTOR (señalar lo que corresponda)		
Nombre y apellido					
País de procedencia					
Fecha de arribo a la Argentina					
Primera lengua					
Otras lenguas que habla					
Ocupación					
Estudios cursados	<input type="checkbox"/> Primario	<input type="checkbox"/> Secundario	<input type="checkbox"/> Universitario	<input type="checkbox"/> Postuniversitario	
	<input type="checkbox"/> Secundario	<input type="checkbox"/> Universitario	<input type="checkbox"/> Postuniversitario		
Unidad familiar (miembros de la familia próxima, relación con las comunidades propia y local):					
<hr/> <hr/>					
Distribución del uso de lenguas en el ámbito familiar:					
<hr/> <hr/>					
Alguna preocupación o comentario sobre el desempeño escolar de su hijo/a:					
<hr/> <hr/>					
Alguna preocupación o comentario sobre la dinámica escolar y relación familia-escuela:					
<hr/> <hr/>					



Información de la/el niña/o	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre: _____ ▪ Apellido: _____ ▪ Edad: _____ ▪ Fecha de nacimiento: ___ / ___ / ___ ▪ País de procedencia: _____ ▪ Fecha de arribo a la Argentina: ___ / ___ / ___ ▪ Primera lengua: _____ ▪ Otras lenguas que habla: _____ ▪ Institución: _____ ▪ Nº de CUE: _____ ▪ Sala: 2 / 3 / 4 / 5 años ▪ Fecha de ingreso a la institución: ___ / ___ / ___ ▪ Escolaridad previa (en la Argentina o en otro país): _____ _____ _____ ▪ Comentarios sobre su desempeño actual (indicar quién comenta: madre, padre, docentes, etc.): _____ _____ _____ 	

Diagnóstico de habilidades lingüísticas; descripción de tareas y observaciones	
Lengua materna: Indicar quién asiste al niño/a durante el diagnóstico	Español:
Padre/madre	- Docente entrevistador/a: - Docente entrevistador/a:
Intérprete	
Otro:	
No fue posible realizar las actividades en la lengua materna del niño/a.	
Escucha comprensiva y producción oral	Escucha comprensiva y producción oral
Lectura	Lectura
Escritura	Escritura



Muestra escrita

[Empty box for writing sample]

Recomendaciones para el trabajo en el aula

[Lined area for writing recommendations]



Rúbricas



[Link para
descargar](#)

Las rúbricas señalan distintos niveles de apropiación de las prácticas de oralidad, lectura y escritura que se propician en la educación inicial. Mientras que algunos saberes y estrategias serán observables durante el diagnóstico, otros ítems que señalan destrezas del niño o la niña en su lengua materna deberán ser informados por la persona adulta que acompaña y conoce su desempeño en el ámbito del hogar.

En este modelo de rúbricas las columnas “lengua materna” y “español” servirán para marcar con una tilde o con una cruz la observación del comportamiento correspondiente en esas lenguas. Las secciones “ejemplos”, “observaciones” y “muestra de lengua” invitan a los/as docentes a dejar un registro más puntual de lo ocurrido durante el diagnóstico.

Nivel Inicial: Escucha atenta				
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español	Ejemplos
1	Escucha con atención intermitente en una limitada variedad de situaciones.			
2	Escucha con atención limitada en situaciones variadas.			
3	Escucha atentamente en una amplia variedad de situaciones.			
Observaciones				



Nivel Inicial: Comprensión oral			
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español
1	Se detiene y mira cuando escucha su nombre.		
	Comienza a entender señales del contexto (gestos, palabras o sonidos familiares).		
2	Puede seguir el lenguaje corporal de otras personas, incluyendo señalar y gesticular.		
	Comprende algunas palabras sueltas en contexto.		
3	Identifica objetos conocidos por su nombre y puede ir a buscarlos cuando se le pide que lo haga.		
	Entiende oraciones simples.		
4	Señala la imagen correcta para identificar acciones, objetos, personas y lugares.		
	Entiende oraciones más largas o complejas (coordinadas).		
	Entiende preguntas simples ("¿Quién?", "¿Qué?", "¿Dónde?").		
	Comienza a comprender conceptos simples (secuencia temporal, tamaño, cantidad, etc.).		
5	Responde apropiadamente a instrucciones simples.		
	Comienza a entender preguntas que requieren mayor elaboración ("¿Por qué?", "¿Cómo?").		



5	Responde a instrucciones más complejas que implican una secuencia de pasos.		
6	Comprende el uso de la lengua con una finalidad humorística (juegos de palabras, chistes).		
	Puede seguir una historia sin imágenes u otro tipo de apoyo visual.		
	Escucha y responde a las ideas expresadas por otros/as en conversaciones o discusiones.		
Observaciones			



Nivel Inicial: Producción oral				
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español	Muestra de lengua
1	Comunica sus necesidades y sentimientos con gestos y sonidos.			
	Usa palabras sueltas.			
	Imita palabras y sonidos.			
	Inventa palabras.			
2	Imita expresiones de uso frecuente.			
	Produce mensajes breves adecuados a la situación comunicativa.			
	Hace preguntas simples.			
	Habla sobre personas y cosas que no están presentes.			
3	Usa el lenguaje como un instrumento más o menos efectivo para compartir sus experiencias, sentimientos y pensamientos.			
	Mantiene una conversación cambiando de tema con frecuencia.			
	Aprende nuevas palabras rápidamente y puede usarlas en su propio discurso.			
	Usa una variedad de preguntas.			
	Usa oraciones simples.			
4	Empieza a usar oraciones más complejas para relacionar sus ideas.			
	En su discurso conecta ideas, explica lo que sucede y se anticipa a lo que puede suceder.			
	Recuerda y revive experiencias pasadas.			
	Usa una variedad de tiempos verbales.			
	Inicia intercambios.			



Nivel Inicial: Escritura		
Comportamiento	Lengua materna	Español
Demuestra buena motricidad fina.		
Utiliza distintos soportes de escritura (lápiz, tiza, marcador, papel, pizarra).		
Traza algunas letras y números.		
Utiliza un repertorio amplio de grafías.		
Escribe su nombre de manera legible y convencional.		
Su escritura responde al propósito sugerido.		
Participa en tarea de dictado a docente o a otra persona adulta.		
Revela en su escritura una incipiente conciencia fonológica (relación sonido-letra).		
Imita el comportamiento de escritores/as más experimentados (planifica y revisa lo escrito, solicita colaboración durante la tarea de escritura).		
Observaciones		



Anexo 3. Ejemplo de diagnóstico⁵

Entrevista a familia y a niños/as						
La entrevista se condujo en (señalar lo que corresponda):						
Español	<input checked="" type="checkbox"/>	Otra(s) lengua(s)	<input checked="" type="checkbox"/>	Especificar: <i>Inglés</i>		
Fecha de la entrevista: <i>mayo de 2017</i>						
Información sobre la familia y niños/as						
	MADRE / PADRE / TUTOR (señalar lo que corresponda)			MADRE / PADRE / TUTOR (señalar lo que corresponda)		
Nombre y apellido	<i>Elif K.</i>			<i>Yusuf K.</i>		
País de procedencia	<i>Irak</i>					
Fecha de arribo a la Argentina	<i>02</i>	<i>10</i>	<i>2019</i>	<i>02</i>	<i>10</i>	<i>2019</i>
Primera lengua	<i>turco</i>			<i>turco</i>		
Otras lenguas que habla	<i>inglés, árabe</i>			<i>inglés, árabe</i>		
Ocupación	<i>ama de casa</i>			<i>comerciante</i>		
Estudios cursados	<input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input checked="" type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Postuniversitario			<input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input checked="" type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Postuniversitario		
<p>Unidad familiar (<i>miembros de la familia próxima, relación con las comunidades propia y local</i>): <i>Se relacionan con otras familias turcas cuyos niños asisten a la misma escuela, y también cuentan con el apoyo de familias locales para relacionarse con la escuela.</i></p> <p>Distribución del uso de lenguas en el ámbito familiar: <i>Hablan en turco durante la mayoría del tiempo. Acompañan a Ahmet en la adquisición del español con la lectura de cuentos breves y la exploración de diccionarios ilustrados bilingües. Miran juntos programas infantiles del canal Paka Paka.</i></p> <p>Alguna preocupación o comentario sobre el desempeño escolar de su hijo/a: <i>La madre expresa preocupación por el proceso de transición a 1^{er} grado.</i></p> <p>Alguna preocupación o comentario sobre la dinámica escolar y relación familia-escuela: ----</p>						

⁵ 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 de la/el niña/o

- **Nombre:** Ahmet
- **Apellido:** K
- **Edad:** 5 años
- **Fecha de nacimiento:** 15/03/2012
- **País de procedencia:** Turquía
- **Fecha de arribo a la Argentina:** mayo de 2017
- **Primera lengua:** turco
- **Otras lenguas que habla:** español, inglés
- **Sala:** 2 / 3 / 4 / 5 años
- **Fecha de ingreso a la institución:** julio de 2017
- **Escolaridad previa (en la Argentina o en otro país):** en Irak completó los años lectivos correspondientes a las salas de 3 y 4 años.
- **Comentarios sobre su desempeño actual (indicar quién comenta: madre, padre, docentes, etc.):** Las docentes destacan lo participativo que es Ahmet y su capacidad de negociar significado, tanto en turco como en español.

Diagnóstico de habilidades lingüísticas; descripción de tareas y observaciones

Lengua materna: turco Indicar quién asiste al niño/a durante el diagnóstico		Español:
x	Padre/madre	- Docente entrevistador/a: <i>María Pérez.</i> - Docente entrevistador/a: <i>Santiago González .</i>
	Intérprete	
	Otro:	
	No fue posible realizar las actividades en la lengua materna del niño/a.	
Escucha comprensiva y producción oral		
<p>La madre le explica a Ahmet que verán juntos un video breve y luego conversarán sobre lo que vieron. Ahmet atiende a las instrucciones con atención y se muestra entusiasmado, hace comentarios en turco (se infiere que son preguntas o anticipaciones del material). Mira con atención y tiene reacciones acompañadas por lengua (se muestra sorprendido, sus enunciados buscan la interacción con su madre). Se le pide dar su opinión sobre lo que acaba de ver: Ahmet produce un discurso fluido acompañado por cambios en el timbre de voz y una gestualidad que intenta reproducir las acciones de los personajes del video. Inicia intercambios con su mamá, le interesa saber qué opina ella.</p>		<p>Se presenta un juego de cartas (UNO) en el que es importante distinguir números, colores y cambios en la dinámica grupal. El apoyo de la madre en esta instancia es mínimo. Ahmet comprende las reglas (la explicación siempre acompañada de una demostración), y durante el juego se lo ve a gusto. Emplea frases breves en español (colores, números, saludos).</p>
Lectura		Lectura
<p>Dialoga con su madre sobre algunos pasajes del libro (material en turco aportado por la familia). Los intercambios son breves y sus respuestas son guiadas por su mamá. Mantiene el interés por un tiempo limitado.</p>		<p>Sigue la lectura de un cuento en español, "La oruga hambrienta", con cierto interés sostenido por un tiempo limitado.</p>



Escritura

Se le presenta a Ahmet una actividad en la que debe escribir su nombre, el nombre de su mamá y el nombre de la entrevistadora a partir de la selección de letras de goma eva que se adhieren a una pizarra. Reconoce letras y manifiesta una conciencia fonológica en desarrollo. Se lo ve atento durante toda la dinámica. Distingue, además, números de letras.

Muestra escrita

No disponible para la entrevista.

Recomendaciones para el trabajo en el aula

Ahmet es un niño muy activo. Durante la primera parte del encuentro se lo vio silencioso y serio, observaba los distintos elementos y personas adultas desconocidas en un ámbito físico poco familiar. Su producción en turco es muy fluida: fue notable lo cómodo que se sentía hablando en su lengua materna, incluso frente a desconocidos, y cómo respetaba los turnos de habla al comprender que su madre estaba actuando como un puente entre él y los/as interlocutores/as hispanohablantes.

Ahmet está adaptándose de manera progresiva y efectiva a su entorno: en la medida que se sienta contenido socioafectivamente, se sentirá motivado a interactuar más en español. De todas formas, la producción siempre es posterior, y en general, mucho menor a la comprensión. Con tiempo y exposición constante a un ambiente lingüísticamente rico y significativo, su producción será mayor.

Se sugiere que siga trabajando en casa en su primera lengua para ampliar su horizonte léxico y conceptual, de modo que esto sirva de base para su alfabetización en turco y en español. Un ambiente lingüísticamente rico, donde la interacción oral es abundante y significativa, y la exposición a la lectura y escritura frecuentes en la lengua que mejor domina, es la mejor preparación para las tareas escolares, aun si estas son en español. Esa riqueza proveerá estrategias y un desarrollo cognitivo y conceptual que facilitará la adquisición del español como lengua segunda.

Se le sugirió a la mamá compartir actividades de aprendizaje del español en el ámbito familiar, de modo que mamá y papá se conviertan en modelos para la adquisición del español.

En el aula, recomendamos acompañar todas las acciones con descripciones o explicaciones orales de lo que se está haciendo, contextualizar con imágenes y gestos todo lo que se dice, constatar comprensión a partir de lo que hace Ahmet en respuesta a las consignas y no a partir de lo que dice o debería decir. Utilizar todas las instancias, tanto sociales como de instrucción, como oportunidades para ampliar su vocabulario y su mundo conceptual.



Rúbricas

Las rúbricas señalan distintos niveles de apropiación de las prácticas de oralidad, lectura y escritura que se propician en la educación inicial. Mientras que algunos saberes y estrategias serán observables durante el diagnóstico, otros ítems que señalan destrezas del niño o la niña en su lengua materna deberán ser informados por la persona adulta que acompaña y conoce su desempeño en el ámbito del hogar.

Nivel Inicial: Escucha atenta				
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español	Ejemplos
1	Escucha con atención intermitente en una limitada variedad de situaciones.			
2	Escucha con atención limitada en situaciones variadas.		X	
3	Escucha atentamente en una amplia variedad de situaciones.	X		<i>Escucha con atención las explicaciones presentadas por su madre.</i>
Observaciones				

Nivel Inicial: Comprensión oral			
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español
1	Se detiene y mira cuando escucha su nombre.		
	Comienza a entender señales del contexto (gestos, palabras o sonidos familiares).		
2	Puede seguir el lenguaje corporal de otras personas, incluyendo señalar y gesticular.		X
	Comprende algunas palabras sueltas en contexto.		X



3	Identifica objetos conocidos por su nombre y puede ir a buscarlos cuando se le pide que lo haga.		X
	Entiende oraciones simples.		X
4	Señala la imagen correcta para identificar acciones, objetos, personas y lugares.		
	Entiende oraciones más largas y/o complejas (coordinadas).		
	Entiende preguntas simples (“¿Quién?”, “¿Qué?”, “¿Dónde?”).		
	Comienza a comprender conceptos simples (secuencia temporal, tamaño, cantidad, etc.).		
5	Responde apropiadamente a instrucciones simples.		
	Comienza a entender preguntas que requieren mayor elaboración (“¿Por qué?”, “¿Cómo?”).		
	Responde a instrucciones más complejas que implican una secuencia de pasos.		
6	Comprende el uso de la lengua con una finalidad humorística (juegos de palabras, chistes).	X	
	Puede seguir una historia sin imágenes u otro tipo de apoyo visual.		
	Escucha y responde a las ideas expresadas por otros/as en conversaciones o discusiones.	X	
Observaciones			



Nivel Inicial: Producción oral				
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español	Muestra de lengua
1	Comunica sus necesidades y sentimientos con gestos y sonidos.			
	Usa palabras sueltas.			
	Imita palabras y sonidos.			
	Inventa palabras.			
2	Imita expresiones de uso frecuente.		X	"¡Hola!" "Chau" "¡Muy bien!"
	Produce mensajes breves adecuados a la situación comunicativa.		X	
	Hace preguntas simples.			
	Habla sobre personas y cosas que no están presentes.			
3	Usa el lenguaje como un instrumento más o menos efectivo para compartir sus experiencias, sentimientos y pensamientos.			
	Mantiene una conversación cambiando de tema con frecuencia.			
	Aprende nuevas palabras rápidamente y puede usarlas en su propio discurso.		X	
	Usa una variedad de preguntas.			
	Usa oraciones simples.			
4	Empieza a usar oraciones más complejas para relacionar sus ideas.			
	En su discurso conecta ideas, explica lo que sucede y se anticipa a lo que puede suceder.			



Nivel Inicial: Lectura			
Estadio	Comportamiento	Lengua materna	Español
1	Manipula adecuadamente distintos soportes textuales (libros, folletos, recetarios, listas, etc.).		X
	Distingue letras y números.		X
2	Utiliza distintos soportes textuales para encontrar información específica.		
	Sigue con atención la lectura a cargo de un adulto.	X	
	Muestra interés por la lectura.	X <i>(por períodos reducidos)</i>	
3	Imita el comportamiento de lectores más experimentados (anticipa eventos, hace preguntas y comentarios pertinentes, busca información).	X	
	Inventa historias a partir de soportes visuales.		
Observaciones			

Nivel Inicial: Escritura		
Comportamiento	Lengua materna	Español
Demuestra buena motricidad fina.		
Utiliza distintos soportes de escritura (lápiz, tiza, marcador, papel, pizarra).		
Traza algunas letras y números.		
Utiliza un repertorio amplio de grafías.		
Escribe su nombre de manera legible y convencional.		
Su escritura responde al propósito sugerido.	X	X
Participa en tarea de dictado a docente o a otra persona adulta.		
Revela en su escritura una incipiente conciencia fonológica (relación sonido-letra).		X
Imita el comportamiento de escritores/as más experimentados (planifica y revisa lo escrito, solicita colaboración durante la tarea de escritura).		
Observaciones	<i>Se trabaja con letras imantadas, no es posible observar el manejo de lápiz y escritura en papel.</i>	



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.
- 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.
- Linerós 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*.

Imágenes:

- Página 19. Desayuno familiar, Piqsels, <https://bit.ly/3C9Hz3s>.
Niñas jugando con agua, Piqsels, <https://bit.ly/3pzL5ix>.
Niño con burbujas, Piqsels, <https://bit.ly/3MmLGhi>.



**Buenos
Aires
Ciudad**



[/educacionba](#)

buenosaires.gob.ar/educacion