

El español en y para la escuela: experiencias y propuestas

LUCÍA BAIGORRÍ HAÜEN
lu.baigorri@gmail.com

EVELIA ROMANO¹
paraevelia@gmail.com

Español como Lengua Segunda para la Inclusión
Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación
Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires

Recibido: 9 de octubre de 2019 – Aceptado: 23 de octubre de 2019

Resumen: ELSI –Español como Lengua Segunda para la Inclusión– se enmarca dentro de los equipos de trabajo de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como un mecanismo de apoyo y orientación para directivos y docentes que reciben en el aula estudiantes cuya lengua materna es distinta del español. Si bien la coexistencia de múltiples lenguas en el territorio argentino en general y en el ámbito escolar en particular no es un fenómeno novedoso, sí es preciso observar que la discusión sobre el reconocimiento, representaciones, funciones y ámbitos de uso (solo por mencionar algunos aspectos) de las distintas lenguas que circulan en nuestro país es relativamente reciente. La diversidad que permea la cotidianeidad del aula también incluye la diversidad lingüística y cultural de los actores que la habitan; estar atento a esta realidad implica tomar decisiones en la planificación, didáctica y evaluación de los contenidos curriculares en cada nivel. En este trabajo se desarrollarán algunas de las particularidades del aprendizaje de una lengua segunda en el ámbito escolar, se

¹ Lucía Baigorri Haüen es profesora de inglés egresada del ISP Joaquín V. González. Se ha desempeñado como docente en escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y como asistente de español en la Universidad Willamette a través de una beca Fulbright. Actualmente se está especializando en interculturalidad y la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández") y es parte del equipo ELSI de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.

La doctora Evelia Romano tiene una amplia trayectoria relacionada con distintos aspectos de la literatura y la enseñanza de segundas lenguas. Se desempeña como docente, traductora, y ensayista. Entre sus publicaciones más recientes, es la compiladora de *Enseñar español a sinohablantes, reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (Buenos Aires, ed. Hub, 2013). Fue catedrática en la Universidad de Evergreen, en EEUU, donde desarrolló e implementó un programa sobre educación bilingüe, preparatorio para la enseñanza de segundas lenguas en el marco escolar y académico, incluida la lengua de señas. En la actualidad, trabaja como asesora de bilingüismo en la escuela bilingüe argentino-china de la ciudad de Buenos Aires, y coordina el área de Español Lengua Segunda para la Inclusión en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

presentarán las características del trabajo que lleva adelante el área ELSI, y finalmente se reflexionará sobre los aprendizajes que se desprenden del camino recorrido, los que a su vez marcan el rumbo de futuras acciones.

Palabras clave: lenguas en la educación - diversidad lingüística y cultural - español como lengua segunda - lengua y currículum

Spanish in the school and for the school: experiences and proposals

Abstract: Spanish as a Second Language for Inclusion is an area of the Direction of Languages in Education of the Ministry of Education of the City of Buenos Aires that provides guidance and support to principals and teachers of schools that have students who speak languages other than Spanish in their classrooms. Although the coexistence of multiple languages in Argentina in general, and in the school realm in particular, is not a new phenomenon, we should note that the debate on the recognition, representation, functions and usage (to mention just a few aspects) of the different languages spoken in our country is relatively recent. The diversity that permeates the dynamic of school classes includes also the linguistic and cultural diversity of the participants; to pay attention to this reality implies to make decisions on the planning, teaching and evaluation of the curricular contents for each level of the educational system. In our article, we address some of the issues related to the learning of a second language for school, present the work that is carried out by the Spanish as a Second Language for Inclusion area, and reflect upon the experiences accrued up to the present, which serve as an orientation for future actions.

Keywords: Languages in Education - Linguistic and Cultural Diversity - Spanish as Second Language - Language and Curriculum

Lenguas en la escuela

La percepción de Argentina como un país monolingüe suele ser un lugar común y erróneo. Pese a que nuestro país no tiene una lengua oficial (no existe normativa alguna que así lo establezca), el castellano se constituye como una lengua oficial *de hecho*: es la lengua de instrucción en la mayoría de las instituciones escolares formales del territorio, se utiliza en la redacción de documentos oficiales, y es el idioma con mayor presencia en medios de comunicación, señalética, rotulado de productos y prospectos medicinales, etc. Especialmente en algunos ámbitos urbanos, esta realidad invisibiliza el diverso escenario lingüístico integrado por lenguas originarias, lenguas de inmigración, la lengua de señas argentina y las variedades que surgen a partir del contacto entre lenguas.

Para arribar a una aproximación al mapa lingüístico de nuestro país en general y de la ciudad de Buenos Aires en particular, la información estadística sobre cantidad y origen de personas extranjeras parece ser el dato más accesible. Según estimaciones de la ONU², el porcentaje de extranjeros que reside en la Argentina es 4,9% sobre la población total. Los datos más recientes también señalan que los destinos más elegidos por los migrantes son la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, jurisdicciones que recibieron el 80,8% de las radicaciones permanentes y temporarias resueltas en 2018. En lo que refiere a los países de origen de esta población, el Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda arroja que el 94,7% de los extranjeros que solicitaron residencia en 2018 provienen de países de América, seguidos por otros países en un 2,75%, Europa (1;44%) y China (1,03%)³. Por otro lado, con respecto a la cuestión indígena, el censo 2010 indica que de 955.032⁴ personas que se reconocen pertenecientes o descendientes de un pueblo originario, el 26% reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

Mientras que la información cuantitativa sobre la población extranjera e indígena puede darnos una idea de la configuración del escenario lingüístico de nuestro país, no se trata de un indicador suficiente. Al no existir estadísticas recientes administradas por organismos oficiales que tomen la lengua como variable central de análisis, cuando se trata de relevar información más actualizada con respecto a la presencia de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad, el panorama resulta ser menos claro. Según Bordegaray⁵ (2015), las comunas 1, 4 y 8 de la Ciudad de Buenos Aires son las mayores receptoras de población migrante y en consecuencia, “no es extraño escuchar el quechua, el aymara y el guaraní”. En la medida en que sea posible identificar las lenguas presentes en el aula, se podrán destinar recursos adecuados para la atención de las necesidades de una población que se integra a nuestra sociedad desde y con una cultura y una lengua diferentes.

² Estimaciones para el año 2017, según se registra en el *Informe sobre Migraciones* elaborado por la Cámara Argentina de Comercio y Servicios, disponible en https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf

³ Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda (2018). *Radicaciones resueltas*. Disponible en http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2018.pdf. Este informe también indica que el 28% de las personas con residencia temporal y permanente (residencias resueltas en 2018) se encuentran en edad escolar.

⁴ En la nota del 2012 “Lo que el censo ayuda a visibilizar”, Pedro Lipcovich observa que la identificación con un pueblo originario experimentó un claro aumento con respecto a lo revelado por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) relevada durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)¹. Será interesante observar si esta tendencia se mantiene y se registra en el censo poblacional a desarrollarse en 2020.

⁵ Citada en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*, página 10.

El área de Español como Segunda Lengua para la Inclusión (ELSI) nace de una iniciativa de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. Lo hace, precisamente, en respuesta a esas necesidades y es pionera en la región, por su trabajo con el español como lengua segunda en contextos escolares y en el marco de la enseñanza obligatoria. Hay precedentes en la Argentina misma, así como en Bolivia, Perú y Paraguay de programas destinados a la enseñanza-aprendizaje del español en y para la escuela en contextos donde convive con lenguas originarias. En Bolivia, por ejemplo, en 1989 se inició el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), cuyos buenos resultados propiciaron su desarrollo y expansión a una política pública de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) promulgada en 1994 con la Ley de Reforma Educativa. EIB garantiza el derecho de todos los alumnos a lo siguiente:

(1) la consolidación de las competencias lingüísticas en la lengua materna originaria, utilizada también para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; (2) el aprendizaje del castellano como segunda lengua, primero en forma oral desde el comienzo del primer ciclo y, a medida que se va conociendo la lengua, también en forma escrita; y (3) el desarrollo ulterior del proceso educativo en ambas lenguas: la indígena materna y el castellano (Albó y Anaya, 2004: pp. 285-286).

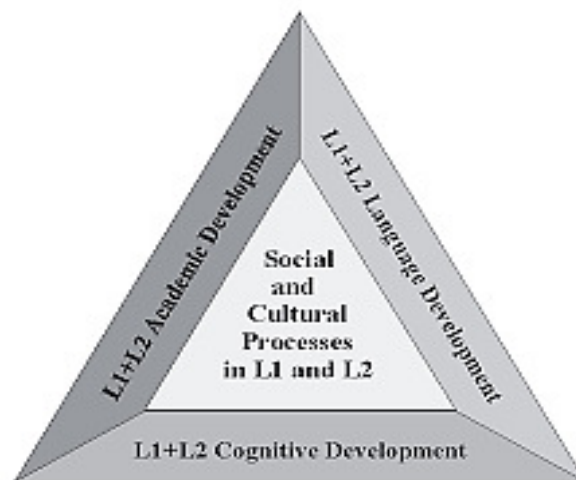
En Argentina, EIB se institucionaliza como una de las ocho modalidades del sistema con la Ley de Educación General de 2006; en Perú, EIB es el capítulo IV del Título II de la Ley General de Educación de 2003. Paraguay, por su parte, extendió el alcance de la Ley de Lenguas de 2010 a un Plan Nacional de Educación Bilingüe, que se implementará gradualmente hasta el 2030 para incluir todos los niveles y escuelas del sistema educativo.

El área de ELSI tiene por objetivo integrar a los hablantes de todas las lenguas distintas del español que han venido a enriquecer el panorama lingüístico urbano y trabaja en articulación con el programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero abarca y enfoca un fenómeno con características propias. Lenguas más próximas como el portugués y más distantes o menos frecuentes como el chino, el wolof o el pastún se hacen presentes en nuestro sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el secundario. Estos hablantes son argentinos o están en camino de serlo y traen consigo tradiciones, valores y una cultura que debe ocupar un lugar en la escuela para que los aprendizajes —tanto del español como de los contenidos— sean no solo eficientes, sino también significativos. Antes de describir las funciones específicas del área, es relevante realizar algunas consideraciones con respecto a lo que significa ser escolarizado en una lengua segunda y en una cultura de aprendizaje que puede resultar muy distante de la ya recorrida con anterioridad.

Ser y aprender entre culturas

Dos principios rigen las acciones del área de Español como Lengua Segunda. En primer lugar, según las orientaciones para la planificación lingüística que en su artículo de 1984 discutiera Richard Ruiz, se concibe a las lenguas y su diversidad como un recurso, trascendiendo la noción legal de la lengua como un derecho y alejándonos de la perspectiva de la lengua como un problema a resolver o una barrera a eliminar. Si bien el español es la lengua de acceso y de “progreso” en nuestros contextos escolares, el reconocimiento del espacio y los aportes de las demás lenguas solo puede redundar en una mejor adquisición del español y en la posibilidad de que todos los integrantes de la sociedad puedan ser ciudadanos plenos y activos en un mundo que exige habilidades multilingües y competencias multiculturales (al punto que Roberts, Leite y Wade, en un reciente artículo de 2018, sentencian que el monolingüismo es el analfabetismo del siglo XXI desde el título mismo). El otro principio es la concepción de la lengua como una marca identitaria que debe ser respetada y preservada para que el intercambio cultural, o la tan mentada interculturalidad, sea legítimo y no perpetúe inequidades.

Entendiendo que el compromiso de toda institución educativa es ofrecer oportunidades equitativas para el desarrollo cognitivo, académico y social de sus estudiantes, atender a las necesidades de aquellos alumnos hablantes de una lengua distinta del español equivale a considerar y trabajar sobre un número de aspectos fundamentales. Primeramente, que los procesos socioculturales están en el centro de todo aprendizaje y que será a partir del reconocimiento del ejercicio de esta identidad lingüística y cultural que los alumnos se desarrollarán académica y cognitivamente al máximo de su potencial, aun en una segunda lengua. Virginia Collier y Wayne Thomas (2007) fueron los primeros en proponer el modelo del prisma para describir el proceso de aprendizaje en una segunda lengua en la escuela. Basados en sus estudios del



biingüismos en contextos escolares, afirman que cuanto más fortalecida y desarrolladas las habilidades en la primera lengua mayor será la proficiencia en la segunda.

Según estos autores, la manera de asegurar el éxito académico y personal de los hablantes de español como lengua segunda en el contexto escolar es asegurar un equilibrio entre el desarrollo académico, lingüístico, cognitivo del individuo en ambas lenguas. Aún más importante es el hecho de que esas dimensiones están atravesadas por procesos socio-culturales que refieren al rol de la comunidad en la creación de un ambiente propicio para la inclusión y a aspectos individuales que juegan también un rol fundamental en el proceso (motivación, autoestima, auto-percepción de su status como usuario de determinada lengua). En lo académico y cognitivo, las habilidades se transfieren de una lengua a la otra; en lo sociocultural, la afirmación de la propia identidad contribuirá a una mayor apertura y diálogo con otras culturas.

En situaciones ideales en las que todos los componentes del prisma reciben la misma atención, se estima que los aprendientes desarrollarán su lengua social⁶ en un período estimado entre 2 y 3 años. Por otro lado, llegar a un grado de dominio de la lengua segunda que permita al estudiante competir en igualdad de condiciones con sus compañeros de clase, llevará un mínimo de 5 años. Este período de tiempo será más extenso cuanto más débiles sean las bases de alfabetización en primera lengua.

En el imaginario colectivo suelen circular varios mitos con respecto al aprendizaje y adquisición de lenguas. Entre los más generalizados se incluyen la idea de que los niños pequeños pueden transitar su incipiente bilingüismo con más facilidad porque aprenden “como esponjas” y la percepción de que la lengua de origen interfiere negativamente en la adquisición de una segunda lengua. Cuando las familias y docentes operan sobre estos preconceptos, aún con las mejores intenciones, en el acompañamiento escolar de los niños, niñas y adolescentes hablantes de otras lenguas, la intervención puede dificultar el camino hacia la inclusión en la escuela y en la sociedad. Lo cierto es que la adquisición de lenguas segundas es un proceso complejo (especialmente en el caso de niños pequeños) y la transferencia que los usuarios puedan hacer de una lengua a la otra será más beneficiosa cuanto más desarrollada y fortalecida se encuentre la lengua materna.

De lo expuesto hasta el momento se desprende que una segunda lengua en la escuela implica el doble desafío de incorporar la variedad académica o escolar y los contenidos

⁶ Es relevante explicitar la distinción que se realiza en la literatura entre lengua cotidiana y lengua académica. La primera supone un nivel de lengua que resulta suficiente para la interacción en contextos informales y cotidianos con mucho apoyo en el contexto inmediato y la comunicación no verbal. Por otro lado, el uso académico de una lengua requiere el uso de vocabulario y estructuras sintácticas complejas que permiten comunicar sentido de manera más sofisticada y llevar a cabo funciones lingüísticas y cognitivas como clasificar, comparar, argumentar, etc.

curriculares y las operaciones cognitivas que corresponden a cierto nivel y grado. A su vez, iniciar o continuar el camino escolar en un contexto nuevo implica conocer actores, prácticas, expectativas y demandas que pueden resultar extrañas o desconocidas. En consecuencia, resulta esencial fomentar el desarrollo de la(s) lengua(s) materna(s), recabar información sobre el recorrido escolar previo y el grado de alfabetización en su lengua primera. Por último, en consonancia con esta información, se realizarán ajustes en las etapas de planificación, selección, enseñanza y evaluación de los contenidos determinados para el grado al que el estudiante ingresa. Estos ajustes deben asumir a todo sujeto como sujeto de conocimiento, con referentes propios y experiencias vividas que sin duda implican un aporte enriquecedor a las trayectorias escolares locales. Más adelante nos referiremos en detalle a esta etapa del trabajo docente.

Español como Lengua Segunda para la Inclusión

Sobre la base de los principios antes enumerados es que se organiza la propuesta de trabajo del equipo ELSI⁷, propuesta que a su vez se actualiza y reestructura periódicamente acorde a las demandas de los distintos agentes y espacios del sistema educativo formal de gestión pública. Las acciones fundamentales del área se articulan en torno a la:

- Orientación de equipos directivos y docentes a través de una entrevista inicial y posterior seguimiento del caso. Para este seguimiento resulta fundamental la instancia de evaluación de las competencias lingüísticas del estudiante (diagnóstico de nivel de lengua segunda) que ayudará luego a determinar la mejor intervención en la planificación, selección y evaluación de contenidos.
- Capacitación docente: participación en talleres de educadores, coordinación de encuentros dedicados a reflexionar sobre buenas prácticas en la adquisición de una segunda lengua.
- Publicación de materiales que puedan ser utilizados en el aula por docentes y familias en el proceso de fomentar la inclusión de alumnos hablantes de otras lenguas: *Guía para la Inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas*

⁷ La existencia de este programa también se fundamenta en un cuerpo de normativa que establece como política de estado la inclusión de todo habitante de la República Argentina en el sistema educativo. Dentro de estos documentos se encuentran la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (que a su vez implementa la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe) y la Ley de Migraciones N° 25.871, a nivel nacional. En lo que refiere a la normativa local, destacamos la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires que establece en su artículo 23 que la Ciudad “Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo” y la Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena N° 3331 que establece la responsabilidad del gobierno de la Ciudad de promover el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión educativa plena, entendiéndose como tal al “conjunto de procesos pedagógicos, institucionales, políticos y comunitarios que permite que la totalidad de los niños y jóvenes de la Ciudad se integren a propuestas educativas de alta calidad, a través de itinerarios escolares con modalidades regulares o alternativas, conforme a sus necesidades”.

*distintas del español en las escuelas de la Ciudad, Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión, folletos y videos informativos multilingües*⁸.

Estos materiales constituyen un primer paso para la sensibilización sobre la incidencia de factores lingüísticos y culturales en la trayectoria escolar de alumnos hablantes de lenguas distintas del español. Proponemos en ellos estrategias que promueven la integración de los alumnos hablantes de lenguas distintas al español (HaLeDiEs), según lo dicho más arriba sobre la centralidad de los procesos socioculturales en todo aprendizaje. A su vez, se ofrecen pautas de trabajo y actividades que hacen accesibles contenido y lengua, y sugerencias didácticas y recursos para la instrucción explícita del español.

Finalmente, se han creado también materiales audiovisuales para las familias hablantes de lenguas distintas del español. Estos recursos, producidos en diez idiomas, tienen como objetivo facilitar la interacción entre las familias y las escuelas a partir de una mejor comprensión del sistema educativo y del rol fundamental de acompañamiento y apoyo que las familias tienen en el derrotero escolar de sus hijos o hijas.

Habilidades lingüísticas en el aula

En el marco de la intersección de la adquisición de segundas lenguas y la educación formal obligatoria, el proyecto “Developing language awareness in subject classes” del Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa se viene desarrollando desde 2012 y habrá finalizado su segunda fase en 2019⁹. El proyecto tiene como objetivo establecer descriptores de las habilidades lingüísticas necesarias para tener una trayectoria escolar exitosa. La primera publicación, “Language skills for successful subject learning” (Moe *et al.*, 2015)¹⁰ establece descriptores lingüísticos para las cuatro destrezas, relacionados con el aprendizaje de matemáticas, historia y cívica para alumnos entre 12 y 13 años y entre 15 y 16 años. Esta publicación parte de un análisis de las funciones discursivas y cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar. En la siguiente tabla, incluida en la página 16 del documento, se detalla un listado de las funciones implícitas en materias como literatura, ciencias, historia y matemática:

⁸ Los documentos *Guía para la inclusión de alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad* y *Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión*, así como otros materiales mencionados en este artículo están disponibles en la página institucional de ELSI: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>

⁹ La estructura y el alcance del proyecto desde 2012 a 2015 se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>. La segunda fase, de 2015 a 2019, se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Languageofschooling/tabid/1854/language/en-GB/Default.aspx>

¹⁰ Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>

History	Science	Literature	Mathematics
Beacco (2010: 20-21)	Vollmer (2010: 21)	Pieper (2011: 20)	Linneweber- Lammerskitten (2012: 27)
Discourse functions/cognitive operations and their verbal performance			
analyse	analyse	analyse	analyse
argue	argue	argue	argue
illustrate/exemplify	classify	classify	classify
infer	compare	compare	compare
interpret	describe/represent	describe/represent	describe/represent
classify	deduce	deduce	deduce
compare	define	define	define
describe/represent	distinguish	distinguish	distinguish
deduce	enumerate	enumerate	enumerate
define	explain	explain	explain
discriminate	illustrate/exemplify	illustrate/exemplify	illustrate/exemplify
enumerate	infer	infer	infer
explain	interpret	interpret	interpret
judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess
correlate/contrast/	correlate/contrast/	correlate/contrast/	correlate/contrast/
match	match	match	match
name	name	name	name
specify	prove	prove	prove
prove	recount	recount/narrate	recount
recount	report (on) a	report (on) a	report (on) a
report (on) a	discourse	discourse	discourse
discourse	summarise	summarise	summarise
summarise	specify	specify	specify
<i>calculate</i>	<i>assess (also</i>	<i>assess (also</i>	<i>assess (also</i>
<i>quote</i>	<i>mentioned</i>	<i>mentioned above)</i>	<i>mentioned above)</i>
	<i>above)</i>	<i>outline/sketch</i>	<i>calculate</i>
	<i>calculate</i>		<i>outline/sketch</i>
	<i>outline/sketch</i>		

Las habilidades necesarias para desempeñar eficientemente cada una de estas funciones se describen en relación con los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia. Por ejemplo, en inglés, los descriptores para la lectura en historia, cívica y matemática son los siguientes:

English reading – Descriptors for reading in history/civics and mathematics

	A2	B1	B2
Understand factual information and explanations (21)	Can understand the most important information in short, simple factual teaching materials on familiar topics.	Can identify main conclusions in clearly written argumentative teaching materials. Can deduce the meaning of words and sentences from a context when the topic is familiar. Can understand the main points in simple factual texts, if they follow a clear structure and the topic is familiar (e.g. Stone Age, French Revolution, mathematical texts)	Can understand in detail factual texts on a wide range of both abstract and concrete topics in teaching materials.
Understand written instructions and tasks in teaching materials (22)	Can understand simple routine instructions/tasks in teaching materials.	Can understand clearly written straightforward instructions/tasks in teaching materials.	Can understand lengthy, complex instructions/tasks in teaching materials, also when it involves several steps.
Understand opinions (23)	Can understand whether an author is for or against something when reading short, simple paragraphs..	Can identify different views on historical and social issues in straightforward teaching materials..	Can understand articles and reports concerned with course related topics in which the writers adopt specific stances or detailed points of views.
Understand arguments and reasoning (24)	Can understand the main point in simple explanations.	Can understand the general line of argument in straightforward teaching materials (e.g. in a proof).	Can follow detailed lines of argumentation and reasoning concerning abstract and concrete topics in teaching materials even when it involves several steps or different perspectives. (for example on historical and social issues or on how to prove something in mathematics).
Find and localise information (27)	Can find and localise specific, predictable information in simple teaching materials and on the Internet.	Can scan longer, clearly structured texts in order to locate specific, relevant information.	Can scan quickly through relatively long, complex texts and decide if closer study is worthwhile.
Read and analyse graphically represented information in tables, graphs, maps, charts, symbols, as well as photographs, paintings and drawings	Can identify basic information communicated in simple tables, graphs, maps, charts.	Can understand specific information and identify facts from tables, graphs, maps and charts.	Can analyse tables, graphs, maps and charts and make inferences about the data.

Hasta el momento, los descriptores se han desarrollado en catalán, finlandés, francés, inglés, lituano, noruego y portugués. A medida que la diversidad lingüística crece en nuestras aulas, un proyecto similar que analice las destrezas, el vocabulario y las estructuras necesarios para un desempeño adecuado en las distintas áreas y materias nos permitiría tener un parámetro más claro del español en y para la escuela, no solo para los hablantes de lenguas distintas sino también para los alumnos nativos. Otra vez, como decíamos antes, la presencia de otras lenguas nos hace reflexionar y enriquecer la propia: es una oportunidad de profundizar el conocimiento y abrir las perspectivas.

En el caso específico de articular el español con la enseñanza formal obligatoria, estamos en los estadios finales (y pioneros en la región) de elaboración de un diagnóstico que pueda utilizarse en la escuela para medir el nivel de español de los alumnos que ingresan al sistema con otras lenguas. Para la elaboración de este instrumento, tuvimos en cuenta los objetivos establecidos por el Diseño Curricular actual y creamos rúbricas que describen niveles de lengua en las destrezas productivas y receptivas y se articulan con los contenidos y estrategias correspondientes a cada año escolar. En otras palabras, el diagnóstico inicial se ofrece como un instrumento 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 documentos elaborados hasta el momento, los objetivos estratégicos a mediano y largo plazo del diagnóstico son los siguientes:

- promover una enseñanza que considere las características y necesidades específicas de estos alumnos;

- promover una mejor comprensión e interacción entre todos los alumnos y entre éstos y sus docentes;
- conseguir así una eficaz integración en el aula que redunde en una satisfactoria integración social.

Hemos considerado para el desarrollo de actividades y rúbricas los lineamientos del diseño curricular vigente en la Ciudad de Buenos Aires. Tanto en inicial, primaria y secundaria, los alumnos deberán adquirir aquellos elementos de la lengua que les permitan comunicarse, pero deberán además, con progresiva profundidad y extensión, acceder a los contenidos y desarrollar aprendizajes específicos en cada área del currículo.

En todos los casos, se supone que los alumnos ingresan al grado o año que les corresponde por edad. El diagnóstico del nivel de español no busca determinar en qué grado, según ese nivel, debe ingresar el alumno o alumna, sino cómo debe trabajarse en el contexto del grado o año que le corresponda para que pueda cumplir satisfactoriamente con las tareas escolares. Por eso es fundamental conocer la trayectoria escolar previa y entender que, en lo posible, el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos no debe interrumpirse para que aprendan español. Se trata, en realidad, de promover el aprendizaje del español al mismo tiempo que ese desarrollo sigue su curso. También es importante determinar el nivel de español y lo que los alumnos pueden o no pueden hacer en la lengua de escolarización para implementar estrategias que les permita participar y aprovechar las actividades escolares al mismo tiempo que mejoran su dominio del español.

Por ejemplo, para el primer ciclo de la escuela primaria (primero, segundo y tercer grado), se proponen para un diagnóstico de la lectoescritura en español las siguientes actividades:

Primer grado

- Escribir y leer el nombre propio y el de los compañeros.
- Identificar letras y palabras (estas últimas más por anticipación que por decodificación) en textos con apoyo visual.

Segundo grado

- Identificar letras y palabras en una canción, cuento o poema (previo trabajo de activación de contenidos).
- Leer un texto breve y explicar los temas o ideas principales.
- Relacionar algunos aspectos del tema leído con experiencias personales.
- Completar un organizador visual, intercalando imágenes y texto.
- Completar oraciones a partir de consignas específicas.

- Escribir dos o tres oraciones sobre la historia en imágenes que se utilizó para el diagnóstico oral.

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 la historia leída.

La rúbrica de lectoescritura se elaboró para cada grado de este ciclo, teniendo en cuenta el progreso en 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 niño / niña egresa de inicial (4-5 años).

Para cada destreza, se describe lo que el niño / niña puede hacer según cinco niveles, correspondiendo el nivel 1 a un español emergente o muy limitado y el nivel 5 a un español equivalente o casi equivalente al necesario para la comunicación y tareas académicas del grado al que ingresa. Damos como ejemplo la de lectura y escritura para segundo grado.

Rúbrica: Lectura y Escritura en segundo grado

Nivel	Lectura	Escritura
1	No puede seguir la lectura de un adulto. Puede identificar algunas palabras o frases a partir de indicios visuales (imágenes, inicio de palabras) pero de manera muy irregular o limitada.	Escribe palabras en su L1 y copia con facilidad.
2	Sigue la lectura de un adulto 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.	Escribe su nombre. Puede escribir el nombre de algunas cosas con ayuda del docente. Puede escribir una oración pero recurriendo a su primera lengua.
3	Puede seguir la lectura de un adulto siempre que se acompañe la lectura con gestos e imágenes. Identifica su nombre, algunas palabras frecuentes en carteles y otros portadores de texto.	Puede escribir palabras y frases cortas con guía explícita del docente. Pregunta cómo se deletrea una palabra y la escribe sin mayor dificultad aunque puede tener errores.

El español en y para la escuela: experiencias y propuestas

4	Puede seguir la lectura de un adulto y hacer preguntas y comentarios. Intenta leer en distintos portadores palabras y frases o identifica fragmentos en textos ya conocidos.	Puede rotular el nombre de objetos en un organizador visual (siempre que esté familiarizado con el vocabulario). Recurre a soportes visuales para escribir palabras conocidas y nuevas.
5	Puede: Seguir la lectura de un adulto tanto de textos literarios como no literarios (notas de enciclopedias de estudio o de interés). Comentar con otros lo que se está leyendo (textos literarios y no literarios). Localizar una palabra o un fragmento en un texto conocido a partir de los conocimientos que los alumnos tienen sobre el texto: si está al comienzo o al final, en el estribillo, etcétera. Recurrir a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen.	Puede: Escribir por sí mismo listas de palabras con sentido (lista de lo que lleva Caperucita en su canasta, de elementos para realizar una experiencia de ciencias, etcétera). Recurrir a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se escriben. Escribir por sí mismos, solos o en parejas, descripciones breves de un personaje de cuentos leídos o renarrar un episodio de un cuento conocido. Escribir de manera colectiva, por dictado al docente, textos semejantes a los trabajados durante el año (cuentos, invitaciones, recomendaciones de libros, reglamento de la biblioteca del aula, etcétera).

Con la intención de ilustrar la interrelación que se establece entre los distintos documentos publicados, presentamos una posible adaptación a la planificación y selección de contenidos para segundo grado. En la página 38 de la *Guía para la inclusión de alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*, se presenta el caso hipotético de dos niños que ingresan a segundo. A partir de la entrevista de diagnóstico se conoce lo siguiente:

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

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

Esta primera aproximación al nivel de lengua segunda y al recorrido escolar previo otorga al docente valiosa información que le permitirá adaptar los contenidos y objetivos establecidos en distintos documentos curriculares. Los ajustes realizados deberán describir hasta dónde y cómo los alumnos HaLeDiEs trabajarán los objetivos y

contenidos de aprendizaje. En el caso de Kim y Mark, para las áreas de Conocimientos del Mundo y Prácticas del Lenguaje se establece lo siguiente:

Conocimiento del Mundo: objetivos curriculares	Kim	Mark
Identificar y comparar, en diferentes animales, las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan, los que caminan, los que reptan, los que nadan.	- Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos. - Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”. - Armar un cuadro con dibujos que relacionen animales y formas de movimiento.	- Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos. - Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”. - Comparar –previa presentación de modelos que usen la estructura comparativa– distintos animales, su tamaño, sus formas de moverse.
Comentar con otros lo que se está leyendo.	Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes).	Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes). Contribuir sus comentarios, relacionados con su propio conocimiento y experiencia, con palabras sueltas y frases breves.
Leer por sí mismos fragmentos de textos ya leídos en clase.	Reconocer algunas palabras clave en un texto leído en clase.	Leer fragmentos de textos con la ayuda del docente.
Anotar luego de la lectura información relevante localizada.	Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.	Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.

A modo de conclusión

Un rasgo distintivo de las intervenciones que ELSI ha desarrollado desde sus comienzos es la constante observación, evaluación y adaptación que requieren las prácticas docentes en el trabajo con alumnos cuya lengua materna es distinta del español. Cada consulta posee características distintivas relacionadas a la diversidad de las experiencias migrantes, los recorridos escolares previos, el grado de bilingüismo del estudiante, el apoyo de la familia y/o comunidad de origen. Sin embargo, todas ellas exigen de parte de los docentes y equipos directivos tomar decisiones que, en primer lugar, adopten una pedagogía que parta de e incorpore los conocimientos y habilidades que los aprendientes poseen. A partir de dinámicas y prácticas de trabajo contextualizadas con un marcado énfasis en la anticipación de contenido, vocabulario y estructuras, consideramos que este replanteo implica cambios que, en última instancia, son beneficiosos para todo el grupo de estudiantes.

Por otro lado, es fundamental que el mundo que habitan los niños y niñas HaLeDies sea bienvenido e incluido en la escuela. Entendemos por “mundo” el conjunto de usos,

valores, creencias y patrones de interacción que se vehiculizan a través de una lengua, en nuestro caso, distinta del español. En definitiva, es imperativo reemplazar la idea de *alumno extranjero* por la concepción de un ciudadano en formación que debe continuar su desarrollo cognitivo y conceptual y a quien debe asegurarse el pleno acceso y ejercicio de sus derechos.

A partir de las investigaciones que se han realizado a lo largo de las décadas en el área de bilingüismo en contextos escolares es posible identificar una metodología y buenas prácticas que conducen a un desarrollo integral del individuo bilingüe. Sin embargo, en reconocimiento de la diversidad y las particularidades de cada caso, es posible afirmar que se trata de una labor artesanal y de un esfuerzo colectivo que involucra a varios actores y necesitan ser sostenidos en el tiempo. Educar personas que se identifiquen como usuarios de más de una lengua y miembros validados de una o más comunidades de habla nos permitirá poner el español en diálogo con otras lenguas y construir a partir de este intercambio un puente hacia una sociedad plurilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

- ALBÓ, X. y ANAYA, A. (2004). *La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Revista Andina 38: 281-292. Disponible en <http://www.revistaandinacbc.com/wp-content/uploads/2016/ra38/ra-38-2004-11.pdf>
- CÁMARA ARGENTINA DE COMERCIO Y SERVICIOS. *Informe sobre Migraciones*. Disponible en https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf
- COLLIER V.P., Thomas W.P. (2007) *Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model*. In: Cummins J., Davison C. (eds) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer, Boston, MA.
- CONSTITUCIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Buenos Aires, 01 de octubre de 1996). Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=26766&qu=c
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2016). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsi-guia-docentes_web_0.pdf

- MINISTERIO DEL INTERIOR, OBRAS PÚBLICAS Y VIVIENDA (2018). *Radificaciones resueltas*. Disponible en http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2018.pdf
- MOE, E.; HÄRMÄLÄ, M.; KRISTMANSON, P. L.; PASCOAL, J.; RAMONIENÉ, M. (2015). "Language Skills for Successful Language Learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics". European Centre for Modern Languages, Council of Europe. Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>
- LEY N° 3.331, LEY DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PLENA. Buenos Aires, 03 de Diciembre de 2009. Disponible en <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3331.html>
- LIPCOVICH, P. (30 de junio de 2012) *Lo que el censo ayuda a visibilizar*. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-197566-2012-06-30.html>.
- OVANDO, C.J.; COMBS, M.C. y COLLIER, V.P. (2006). *Bilingual and ESL classrooms Teaching in Multicultural Contexts*. Boston: McGraw Hill.
- ROBERTS, G. & LEITE, J, & WADE, O,. *Monolingualism is the Illiteracy of the Twenty-First Century*. Hispania, vol. 100, no. 5, 2018, pp. 116-118.
- RUIZ, R. (1984) "Orientations in Language Planning." NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education 8.2: 15-34.