

ENSEÑAR ESPAÑOL
PARA EL FOMENTO
DE AULAS
MULTICULTURALES:
**PROPUESTA
PARA
NIVEL BÁSICO**



La Serie de publicaciones del Centro Justicia Educativa (CJE) **“Prácticas para Justicia Educativa”** está dirigida al público general y a las comunidades educativas, especialmente a los padres, educadores, profesionales de inclusión y directivos escolares. Su propósito es orientar y apoyar su labor en los ámbitos de la inclusión pedagógica, social y cultural. Para ello, estos documentos breves recogen resultados de investigaciones recientes que contextualizan y actualizan conocimientos sobre distintos desafíos que se presentan en la escuela, además de entregar un listado de recomendaciones básicas que sean de ayuda para una construir una escuela más justa y una práctica educativa inclusiva.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Campus San Joaquín, 3º Piso, Edificio Decanato de Educación
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul
Santiago, Chile

 www.centrojusticiaeducacional.cl

 cje@uc.cl

 [/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)

 [@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)

ENSEÑAR ESPAÑOL PARA EL FOMENTO DE AULAS MULTICULTURALES:

PROPUESTA PARA NIVEL BÁSICO¹

Gloria Toledo Vega, Francisco Quilodrán Peredo, Julio Silva Coñocar

La propuesta que se presenta a continuación responde a la necesidad de que las aulas multilingües actuales puedan proveer un acceso equitativo a los contenidos disciplinarios que se imparten en las escuelas chilenas. Como es de suponer, los estudiantes no hispanohablantes (en su mayoría haitianos) que se congregan en escuelas específicas (usualmente espacios socioeconómicamente vulnerables) acceden a la educación con la desventaja de no conocer la lengua meta² (el español), lo cual dificulta su inmersión académica y social en la escuela. En el mejor de los casos, el acceso equitativo a los contenidos tendrá lugar en un ambiente donde la comunicación esté garantizada por el conocimiento competente de una o más lenguas de instrucción (Toledo-Vega, Quilodrán, Silva y Olivares, 2020). De esta forma, un colegio bilingüe (como algunos de los colegios privados chilenos) garantizará el acceso progresivo de sus estudiantes a contenidos entregados en español y otra lengua adicional (inglés, alemán, francés o italiano). La entrega de contenidos en más de una lengua estará mediatizada por profesores con una amplia preparación en la lengua adicional que se imparte en el establecimiento educacional y con ello los estudiantes aprenderán las lenguas adicionales a través de contenidos.

En el caso de los establecimientos que reúnen estudiantes de lenguas maternas muy numerosas y divergentes entre sí o cuando no existe acceso al conocimiento de estas lenguas entre la mayor parte de una comunidad escolar, la situación es muy diferente a la de los colegios bilingües (especialmente privados). Tal es el caso de los estudiantes haitianos en la escuela pública o subvencionada chilena (aunque también podrían ser de cualquier otra comunidad no hispanohablante).

La lengua materna de los haitianos (creole de Haití) es desconocida por la mayor parte de la comunidad escolar en Chile. Esto dificulta la

enseñanza bilingüe de una lengua adicional, a través de contenidos³ en las primeras etapas de inmersión de estos niños y adolescentes. Frente a esta situación surge como solución la enseñanza formal del Español como Lengua Extranjera (ELE) a los estudiantes haitianos. Esta solución no se relaciona con un afán impositivo del español (monoglósico), ni con una política paternalista, sino que responde a una necesidad concreta que se aleja de falsas creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera o adicional (ver Bahamondes et al. 202, pp. 7-10).

1. EL ESPAÑOL COMO VÍA DE COMUNICACIÓN Y ENCUENTRO SOCIOCULTURAL

Frente a la propuesta que aquí se ofrece, es muy importante despejar dudas frente a cualquier sospecha de que la enseñanza de ELE busque imponer el español como lengua de prestigio, de poder o lengua estándar, como la entiende Crystal, 1994⁴. Esta propuesta debiera ser complementada con prácticas de enseñanza de la cultura y de fórmulas léxicas en creole, que permitan a toda la comunidad escolar cumplir funciones básicas en esta lengua, tales como saludarse, despedirse, pedir permiso, dar las gracias y/u otras. La idea es crear en la escuela una identidad multicultural de la cual todos los actores de dicha comunidad puedan sentirse orgullosos. Lo básico de esta propuesta y su objetivo final es facilitar la inmersión de los estudiantes haitianos de enseñanza media en la comunidad escolar chilena, para que el conocimiento del español sea una herramienta que les permita transmitir y compartir su cultura propia, y facilitar el acceso a la inmersión sociocultural de esta comunidad.

1. Este trabajo se ha realizado gracias al Proyecto Fondecyt Regular 1190254.

2. Se refiere a la lengua de la comunidad de acogida, que tiene que aprender el sujeto, en este caso, el español.

3. La enseñanza a través de contenidos, conocida como CLIL, ha adquirido una amplia popularidad en países con extensas poblaciones de hablantes nativos de lenguas como el español o el chino en Estados Unidos, por ejemplo, o francés, en Canadá. La característica de amplia extensión de estas lenguas es la que hace posible que CLIL funcione en estas sociedades, que además cuentan con profesores capacitados en este enfoque.

4. De acuerdo con Crystal (1994), el inglés estándar más que un sistema lingüístico per se es la variedad lingüística que tiene mayor prestigio social en una comunidad de habla determinada; es decir, es la lengua usada por quienes se encuentran en una posición de poder en su comunidad lingüística, ya sea por cuestiones de clase, económicas, étnicas o culturales.

La experiencia en aulas ha mostrado las dificultades que experimentan los estudiantes hablantes no nativos de español y sus profesores en la escuela pública chilena. Estas dificultades se han tratado como problemas conductuales y/o cognitivos, sin embargo, la razón de base de los problemas de conducta y de rendimiento escolar es la falta de acceso a la lengua en que se socializa y se enseña en la escuela (Portes y Rumbaut, 2001; Guthrie, 2004, European Core Curriculum 2010). La comunidad adolescente presenta más dificultades a este respecto, pues en cuatro años de escolarización debe adaptarse a un país, a una cultura, a contenidos escolares y a compañeros nuevos, entre otros aspectos. Tras cuatro años de escolarización, los educandos tienen que enfrentarse a un futuro laboral o académico incierto, pues en gran parte de los casos, esos años no han sido suficientes para la inmersión social y académica de los adolescentes (Eyzaguirre et al. 2019).

La propuesta que ponemos a disposición busca entregar una herramienta para la inmersión sociocultural de hablantes no nativos de español en nuestra comunidad: la lengua (Heller, 2003; Moreno Fernández, 2009; Baynham, 2011; Keeley, 2012). Además, busca guiar al profesor no especialista en ELE para poder enseñarles español a sus estudiantes no hispanohablantes, de forma que se asegure el acceso igualitario de estos jóvenes a los contenidos que se imparten en la escuela y a la socialización entre hispanohablantes y no hispanohablantes en aulas multilingües. En nuestra propuesta yace un presupuesto fundamental que tiene que ver con que el acceso a la comunicación es clave para la construcción de un aula multilingüe.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA⁵

La programación que mostramos en este trabajo corresponde al nivel A2 de ELE. De acuerdo con el Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas (2002), un aprendiente⁶ de este nivel será capaz de: comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Podrá presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Podrá relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

La programación para clases de ELE que ofrecemos busca que el estudiante logre las competencias mencionadas más arriba, atendiendo a habilidades y a contenidos revisados en la escuela. En otras palabras, esta propuesta articula la enseñanza del español a partir de contenidos, lo que a su vez favorece la inmersión escolar del aprendiente.

Este nivel de lengua se compone de cinco unidades, con cinco clases por unidad. Cada clase está pensada para desplegarse en dos horas, incluyendo un breve recreo.

Antes de profundizar en la propuesta, es importante considerar algunos aspectos que pueden diferir de una clase regular en la escuela:

- a. **Hablar en la clase:** Ya que las clases de lenguas adicionales atienden a la comunicación, una clase de ELE ruidosa es una clase exitosa. Los estudiantes deben conversar y participar activamente, entre ellos y/o con el profesor y ojalá más que él. Las reglas de disciplina atenderán al respeto por los compañeros, el profesor y por sí mismos y a que la comunicación se efectúe en español. La mezcla de la lengua materna y el español es positiva y atiende a la identidad de los aprendientes, por lo cual esto es algo que no debe ser penalizado (Wang, 2015; Canagarajah, 2017).
- b. **Relación estudiante-profesor:** En clases de lenguas adicionales el estudiante debe asumir un papel tan importante como el del profesor. El aprendiente debe negociar dudas, sugerencias y contenidos con el profesor, asumiendo el óptimo desarrollo de la clase y su efectividad como una responsabilidad compartida. El profesor, en tanto, tendrá el papel de organizador, guía, facilitador y evaluador en las actividades que se desarrollen durante las clases. Esto no excluye que el profesor pueda, en determinados momentos, asignar el papel de facilitador y evaluador a los estudiantes.
- c. **Disposición y movilidad en la sala:** Es importante que los estudiantes y el profesor cambien disposiciones dentro y/o fuera de la sala de clases; que trabajen en grupos diversos y que salgan de la clase en circunstancias determinadas y bajo la guía y, de forma deseable, observación del profesor. Esto permitirá que la comunicación sea lo más auténtica posible, con agentes externos a la clase (estudiantes hispanohablantes, otros profesores, funcionarios, vendedores, etc.). La disposición de los puestos idealmente debiera organizarse como una mesa redonda, donde todos puedan observarse interactuar con mayor facilidad.
- d. **Flexibilidad del currículo:** Un currículo o una programación flexible permite incorporar las necesidades y requerimientos de los alumnos a medida que estos los declaran. Además, propicia la comunicación, pues no prima un listado de contenidos que deben revisarse a como dé lugar (García Santa-Cecilia, 2008). La programación que proponemos sigue esta estructura no rígida en la que se espera que cada profesor y sus aprendientes puedan proponer temas y/o dinámicas de trabajo, atendiendo a la articulación general de la propuesta, basándose en aprendizajes esperados, contenidos funcionales y contenidos gramaticales del nivel A2 (según los Niveles de Referencia del PCIC, 1997-2021).

Cada unidad presenta al inicio de su desarrollo los articuladores o ejes de esta: aprendizajes esperados; contenidos funcionales y contenidos gramaticales a revisar. Además, se muestra un listado

5. Para mayor detalle ver el anexo 1 donde se muestra la organización de la unidad 1, o [acceder al link facilitado en esta publicación](#), para acceder a la programación completa.

6. El aprendiente (en inglés *learner*) se diferencia del aprendiz porque este último se limita a un contexto formal de instrucción, mientras el primero es un sujeto que aprende y adquiere la lengua en todo momento o instancia.

de los materiales a emplear y de las evaluaciones a realizar, con el objetivo de que los profesores puedan preparar adecuadamente sus clases. La preparación antes de cada clase es clave para el buen desarrollo de esta, dado que este trabajo previo puede nutrirse de la retroalimentación de la clase anterior (*ticket* de salida para conocer el impacto de la clase sobre los aprendientes). Según esto, el profesor puede quitar o agregar actividades, cambiar temas (que atiendan a los mismos aprendizajes esperados y contenidos funcionales y gramaticales), profundizar ciertos puntos y/ o descartar otros.

Se sugiere que los estudiantes no se lleven tareas para la casa y que las redacciones u otras actividades se hagan durante la clase. Si se dejan tareas, que estas impliquen actividades concretas de comunicación, tales como entrevistas a hispanohablantes en su barrio o en el colegio; ver programas de tv en español; que aprendan una canción en español u observar, por ejemplo, el trato entre adultos mayores y jóvenes (contenido sociopragmático que fomenta la adecuación del registro).

3. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

La macroestructura de la clase se dispone de un inicio, un desarrollo y un cierre, en donde a cada instancia se le asignó un tiempo estimado prudente para realizar las actividades señaladas. Los tiempos propuestos son relativos, pues dependerán del número de estudiantes por clases (idealmente no menos de cinco y no más de 15 personas). Se sugiere que las actividades no tomen más del tiempo indicado y que se dé a los estudiantes un tiempo mínimo de cinco minutos de descanso después de la primera hora. Evidentemente el manejo del tiempo dependerá del profesor y del nivel de interacción en clases, frente a lo cual recordamos la conveniencia de una estructura abierta de programación que permita que, si la interacción se está dando de forma exitosa, pueda extenderse dicha actividad.

Al inicio de la clase, cuando se abre una unidad, corresponde la presentación de lo que se hará, de los aprendizajes esperados y la evaluación. Al inicio de las clases siguientes, el profesor explica qué se verá en esa clase particular, con qué objetivo y qué se espera de los estudiantes. En esta etapa de inicio también se pueden hacer preguntas abiertas y/o lluvia de ideas para introducir el tema a tratar y corrección de errores observados por el profesor la clase anterior, como veremos en el siguiente apartado.

En el desarrollo de la clase se realiza el modelamiento de textos (orales o escritos); las conceptualizaciones gramaticales, que son muy importantes en la enseñanza de una lengua adicional, y actividades con pre y post desarrollo.

El cierre de la clase corresponde a un *ticket* de salida en el cual los aprendientes retroalimentan al profesor respecto a su aprendizaje y a sus dificultades con la materia y/o las actividades realizadas.

Cada clase expone cuáles son los indicios de aprendizaje que el profesor debe observar en sus aprendientes y con qué técnicas o instrumentos de evaluación se medirá o valorará el aprendizaje.

4. ACTIVIDADES RECURRENTE EN EL DESARROLLO DE LA CLASE: CORRECCIÓN DE ERRORES Y VOCABULARIO

- Una actividad importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional es el tratamiento de los errores. Lo que se busca no es que el estudiante no se equivoque, sino que sea capaz de auto-corregirse y que tanto él como su profesor adquieran consciencia del error como un índice de desarrollo de la lengua adicional. Las actividades de corrección de errores no buscan condenar las faltas, sino evidenciar el aprendizaje y que los aprendientes se empoderen con este, conociendo su desarrollo. El marco conceptual de apoyo a esta práctica se vincula con el análisis de errores, que ha servido durante años a los investigadores para analizar la interlengua⁷ de quienes aprenden una segunda lengua o lengua extranjera.
- En clases de adultos, las actividades de corrección de errores exhiben las fallas cometidas por los estudiantes, sin mencionar a los autores, aunque en estas circunstancias muchos aprendientes adultos señalan que el error es de ellos, ante lo cual suelen reirse. Esta actividad es muy productiva, porque relaja a los estudiantes frente al error. En el caso de los adolescentes, sin embargo, es preferible evitar a toda costa relacionar los errores con el aprendiente que lo cometió, por lo cual se sugiere que las oraciones, frases o enunciados con errores de los que tome nota el profesor sean cambiados, con el objetivo de que los estudiantes no reconozcan el error como propio. Progresivamente, y si se logra construir un ambiente distendido en clases, pueden incluirse actividades donde el profesor cometa errores y que los estudiantes los corrijan, para luego pasar a que se corrijan entre ellos, resguardando siempre un marco de respeto y de ganas de ayudar con la corrección y no condenar la falta.
- Las actividades de corrección de errores consisten en que durante la clase el profesor tomará nota de las equivocaciones de sus estudiantes, para luego seleccionar las más recurrentes (no más de cinco tipos, idealmente). Dicha selección la presentará el profesor a la clase, para que primero descubran el problema (si pueden) y luego lo corrijan. Por tipos de errores nos referimos a léxicos, gramaticales o pragmáticos (de adecuación); o si dentro de los errores gramaticales la mayoría son de conjugación verbal, o de preposiciones; si acaso son de puntuación, o registro, etc. Si los estudiantes no descubren el error pasado un tiempo, el profesor puede destacarlo con algún color o con

7. Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermedio* (R. Porquier, 1975).

subrayado para que directamente los estudiantes corrijan. Para ser más lúdica esta actividad se pueden hacer competencias por grupos de quienes descubren y/o corrijen más errores. Al respecto, es muy recomendable que el profesor lleve un cuaderno donde registre los errores de sus estudiantes y sus principales dificultades. Esto será clave para seguir el desarrollo del español de los jóvenes y para ayudarlos en su proceso de aprendizaje.

- Otra actividad recurrente en esta propuesta se relaciona con el vocabulario: el Banco de Palabras. Dado que estos aprendientes no son hablantes nativos, cada texto (oral o escrito) que reciban como *input* o aducto debe contemplar una revisión de vocabulario. Por esta razón, se les pide a los estudiantes que anoten en papelitos la palabra y su significado que buscarán en el diccionario o en sus teléfonos. Es importante que los estudiantes comprendan que sus teléfonos celulares pueden ser una ayuda para su aprendizaje en la búsqueda de léxico o de información. Sobre esto último, incluimos una clase⁸ donde se valora la fidelidad de la información extraída de Internet, a objeto de que los aprendientes discriminen las fuentes. Las palabras y su significado encontrado por los estudiantes, se dispondrán en un lugar de la sala donde se alojen como Banco de Palabras, durante al menos dos clases y, deseablemente, durante toda la unidad (si hubiera espacio suficiente en la sala de clases para ello). De haber tiempo disponible, es recomendable que el profesor, al inicio de cada clase, tome al azar algunos de estos papelitos del Banco de Palabras y pida a los estudiantes que inventen una oración con dicho término (para mantener al día y en uso el vocabulario visto durante las clases). Es importante que el profesor discrimine entre las palabras de mayor y menor uso, para potenciar las primeras, y que también señale si el uso de estas es de registro formal o informal, para facilitar el acceso adecuado a los diferentes registros.

5. EVALUACIONES

Esta propuesta considera la evaluación formativa y sumativa, pero, en cualquier modalidad, su énfasis está siempre en la evaluación para el aprendizaje (Butler y McMunn, 2006; Baird et al. 2017), para lo cual es esencial que, junto con cada evaluación, el aprendiente reciba una retroalimentación adecuada. Es decir, que atienda al desarrollo de las competencias comunicativas de producción y recepción oral y escrita; y a la comprensión cabal de un tema y/o a los objetivos señalados como indicador de aprendizaje en cada clase. Así por ejemplo, la evaluación de las tildes en un nivel A2 no tiene mayor sentido, pues a lo que se debe apuntar es a las capacidades que el aprendiente debe y puede desarrollar en este nivel específico, como señalamos en el punto dos.

Respecto a lo anterior, quizás llame la atención la evaluación de la letra de los estudiantes, sin embargo, consideramos que es muy necesario trabajar esto por dos motivos: (1) para los profesores que deben revisar una gran cantidad de textos manuscritos, es muy difícil comprender lo que escriben sus estudiantes, porque su letra muchas veces es ilegible. Por lo tanto, por un tema de adecuación hacia el interlocutor-lector, es conveniente que el estudiante escriba con claridad; (2) la falta de claridad en la letra muchas veces conlleva problemas de puntuación, lo cual entorpece aún más la interpretación de los textos de los aprendientes.

Un segundo punto relevante respecto a la evaluación es que conviene favorecerla en cuanto proceso más que como producto. Un mejor rendimiento en las pruebas de un aprendiente que inició el curso en un mejor pie no debe ser mejor evaluado que un aprendiente con peor rendimiento, pero que mostró un desarrollo observable entre evaluaciones. Por lo mismo, se reitera la importancia de que el profesor lleve un cuaderno de anotaciones de los errores de sus estudiantes, con fecha y con comentarios propios, para poder valorar el desarrollo de cada uno. Con el tiempo, esta práctica será parte de la metodología del profesor y es probable que ya no necesite el cuaderno para registrar el desarrollo de interlengua de sus estudiantes.

6. RECURSOS PARA EL PROFESOR

A continuación, se deja una lista de sugerencias de material complementario para el profesor, de forma que se pueda facilitar su tarea como instructor de ELE:

8. La programación completa de este curso quedará disponible en un Drive del CJE, accesible [presionando este link](#)

Propósito	Material	Beneficio
Frente a dudas gramaticales	Gómez Torrego, Leonardo (2010): Gramática Didáctica del Español. Madrid: SM	Esta gramática está pensada para ser explicada a hablantes no nativos de español.
Frente a dudas léxicas o para uso de diccionario	Real Academia Española (2020): Diccionario de la lengua española. Disponible en https://dle.rae.es/	La RAE ofrece con esto un acceso rápido a la búsqueda de palabras, tanto para el profesor como para los estudiantes.
Para obtener ideas de actividades o de temas culturales	Toledo Vega, Gloria (2018). Manual Punto CE/LE nivel A1. Santiago: Ediciones UC Toledo Vega, Gloria (2017). Manual Punto CE/LE nivel B1. Santiago: Ediciones UC Toledo Vega, Gloria (2020). Manual Punto CE/LE nivel C1. Santiago: Ediciones UC Bravo, Daisy (2020). Manual Punto CE/LE nivel A2. Santiago: Ediciones UC Bravo, Daisy (2018). Manual Punto CE/LE nivel B2. Santiago: Ediciones UC	Esta serie de manuales es la única de elaboración chilena, por lo cual entrega una idea de los contenidos que se ven en cada nivel de lengua (desde el A1 al C1) y además ofrece temas relacionados con la cultura local y regional
Para la evaluación sumativa	Exámenes DELE para escolares https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1	Estos diplomas de español como lengua extranjera (DELE) están diseñados pensando en escolares.
Para dudas o para saber más sobre ELE	Sitio del Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/	Aquí se puede encontrar sugerencias, foros, novedades y planteamientos sobre la enseñanza de ELE a todo tipo de aprendientes, inmigrantes entre ellos.
Para dudas conceptuales sobre ELE	Diccionario de Términos Clave del centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/	Aquí se puede encontrar ayuda para comprender términos y conceptos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.
Para saber más acerca de los niveles de ELE y de los contenidos asociados a cada nivel.	Niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/	El PCIC dispone aquí los lineamientos del MCER para la enseñanza de lenguas, por lo que considerar este documento asegura la aplicación de nociones estándar en la enseñanza de ELE.
Para conocer lineamientos sobre enseñanza de lenguas extranjeras o adicionales	Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf	En él trabajó un grupo de expertos de renombre en la enseñanza-aprendizaje de segunda lenguas por lo que, tener en cuenta este documento, es vital para impartir clases de ELE

Elaboración propia

Este material quedará a disposición de todos los profesores interesados en enseñar español como lengua extranjera o adicional a su comunidad de estudiantes no hispanohablantes, cuyo nivel de español es básico (A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, 2002).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de la profesora y especialista en ELE Joyce Alejandra Ahumada Núñez, por su ayuda en revisar la propuesta y su aplicabilidad en la escuela chilena, y al profesor Miguel Olivares por sus ideas para la implementación de actividades en clases.

Agradecemos igualmente a ANID, pues esta propuesta forma parte del Proyecto 1190254 de Fondecyt Regular, que investiga la adquisición del español entre estudiantes secundarios haitianos en la escuela chilena.

REFERENCIAS

- **Bahamondes, R. F. Claudia y M. Llopis (2021).** Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas. División Educación general, Ministerio de Educación, Chile.
- **Baynham, M. (2011)** Language and migration, en Simpson, J. (Ed), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, pp. 413 – 428.
- **Butler, Susan; McMunn, Nancy (2006).** *A Teacher's Guide to Classroom Assessment. Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: Wiley.
- **Consejo de Europa (2002).** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- **Canagarajah, S. (2017).** *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London and New York: Routledge.
- **Corder, S. P. (1967).** «The significance of learners' errors». En IRAL, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- **Corder, S. P. (1971).** «Idiosyncratic dialects and error analysis». En International Review of Applied Linguistics 9: p. 149-159 y en J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis (1973)*, recogido en Corder (1981), pp. 14-25.
- **Crystal, David (1994).** Which English—or English Which. *Who owns English*, 108-114.
- **European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT) (2010):** *An Instrument for Training Pre- and In-Service Teachers and Educators* [en línea] Recuperado de: <http://www.eucim-te.eu/>
- **Eyzaguirre, Sylvia, Josefa Aguirre y Nicolás Blanco. (2019).** ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, Isabel Aninat y Rodrigo Vergara (eds.), 148-186. Santiago de Chile: FCE, CEP.
- **García Santa-Cecilia, A. (2008).** *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.
- **Guthrie, J.T. (2004).** Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research* 36 (1), 1 – 30
- **Heller, M. (2003)** Globalization, the new economy and the commodification of language and identity, *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 473–92.
- **Keeley, B. (2012)** *Migración internacional: el lado humano de la globalización*, Esenciales OCDE, OECD Publishing, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- **Moreno Fernández, F. (2009).** Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y Migración*, 1 (1), 121-156.
- **Nemser, W. (1971).** «Approximative systems of foreign language learners». En *IRAL IX* (2), pp. 115-123.
- **Porquier, R. (1975).** *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- **Portes, A., & Rumbaut, R. (2001).** *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press
- **Selinker, L. (1969).** «Language transfer». En *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- **Selinker, L. (1972).** «Interlanguage». En *IRAL*, X (2), pp. 209-231.
- **Toledo, Gloria, Andrea Lizasoain, and Leonardo Mena. 2021.** «Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile.» *The International Journal of Learner Diversity and Identities* 28 (1): 27-41. doi:10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41.
- **Toledo-Vega, Gloria, Quilodrán, Francisco, Olivares, Miguel, & Silva, Julio. (2020).** Perspectivas Actuales para el fomento del Aula Transcultural en Chile. *Nueva revista del Pacífico*, (73), 164-185. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200164>
- **Varios autores, Diccionario de términos clave de ELE.** Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 2008. 628 pp. ISBN: 978-84-9778-416-0.
- **Varios autores (1997-2021).** *Niveles de referencia. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- **Wang, X. (2015).** *Understanding Language and Literacy Development*. Oxford: Wiley Blackwell.

ANEXO 1

ANÁLISIS DE NECESIDADES (APLICAR DESPUÉS DE LA PRESENTACIÓN DE LA PROFESORA/ PROFESOR Y DE LOS ESTUDIANTES)

¿Qué es lo que te parece más complicado de aprender español?

¿Cómo crees que aprendes algo más fácilmente?

¿Qué temas te interesan dentro y fuera de la escuela?

UNIDAD 1

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES
Identificar la estructura y características de un texto expositivo Reconocer diversos tipos de textos expositivos Producir textos expositivos orales y escritos, atendiendo a forma, tema, contenido y elementos de cohesión y coherencia Rastrear y localizar información específica en textos expositivos	Exponer información de forma oral y escrita sobre hechos, ideas y/o procesos Exponer información de forma ordenada, atendiendo a elementos de cohesión y coherencia	Presente simple de Indicativo Marcadores secuenciales

NIVEL	UNIDAD NOMBRE	TIEMPO TOTAL DE LA UNIDAD	EL NÚMERO DE CLASES POR UNIDAD	TIEMPO DE CADA CLASE
Enseñanza media/ A2	Exponer ideas	10 horas	5	120 min. aprox. (incluye al menos 5 minutos de recreo)

MATERIALES	EVALUACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Afiche - Video como input para el afiche - Guía de apoyo con conjugación del presente de indefinido - Texto de divulgación científica (una plana) - Textos breves sobre temas de divulgación científica (500 a 600 palabras) - Postits, papelitos y cinta adhesiva para pegarlos - Cartulinas - Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de un afiche (formativa) - Afiche (formativa) - Creación y presentación de un mapa conceptual, con la guía del/la profesor/a (formativa) - Redacción de un texto expositivo (sumativa)



www.centrojusticiaeducacional.cl