Propuesta de planificación lingüística para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno

Moisés Llopis i Alarcón, Claudia Flores Figueroa y Rosa Bahamondes Rivera

La llegada de estudiantes no hispanohablantes al sistema educativo chileno ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de contar con un conjunto de acciones y estrategias integrales que aborden este fenómeno multidimensional. El presente trabajo articula una propuesta de planificación lingüística basada en cuatro ejes complementarios: 1) el desarrollo de la competencia intercultural, 2) la enseñanza de español como lengua adicional, 3) la enseñanza de contenidos curriculares en español, y 4) el reconocimiento y puesta en valor de la lengua materna o primera.

Palabras clave: inclusión, ELE, competencia intercultural, migración, planificación lingüística.

Proposal for language planning to include non-spanish-speaking students in the chilean school system. The arrival of non-Spanish-speaking students in the Chilean educational system has highlighted the urgent need for a set of comprehensive actions and strategies that address this multidimensional phenomenon. This paper articulates a language policy proposal based on four complementary axes: 1) the development of intercultural competence, 2) the teaching of Spanish as a second language, 3) the teaching of curricular contents in Spanish, and 4) the recognition and promotion of the mother tongue or first language.

Keywords: inclusion, SSL, intercultural competence, migration, linguistic policy.

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

1. Introducción

Debido al continuo flujo migratorio en Chile, la presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo ha aumentado, representando el 7,4% de la matrícula total en 2023 (Limpe, 2024). Según datos del Centro de Estudios Mineduc, la mayor concentración de estos estudiantes se encuentra en la Educación media (14,4%), seguida de la Educación básica (7,8%) y la Parvularia (6%). En la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), el porcentaje extranjero es aún mayor, alcanzando el 42,5%. Además, la mayoría de los estudiantes extranjeros asisten a establecimientos municipales (48,5%) y particulares subvencionados (38,1%). Este fenómeno migratorio genera un entorno lingüístico y cultural diverso, planteando nuevas necesidades y desafíos educativos (Sumonte *et al.*, 2022).

De hecho, el aumento sistemático del estudiantado no hispanohablante en el sistema escolar en Chile experimenta en la actualidad una consolidación que, unida a la diversificación y multiplicidad de orígenes y a la ausencia de un modelo adecuado a nivel país para enfrentar esta diversidad lingüística y cultural, ha originado una respuesta autodidacta de los establecimientos para abordar este proceso multifactorial desde diferentes perspectivas (Campos-Bustos, 2019; Jiménez *et al.*, 2020; Romo *et al.*, 2020; Toledo *et al.*, 2020; Valdés *et al.*, 2022). Esta situación ha llevado a los centros educacionales a sentirse en un "abandono tutelado", es decir, en un escenario sin "recursos, formación y espacios de acompañamiento" (Valdés et al., 2022: 2).

De hecho, la información disponible a la fecha sobre la implementación de propuestas efectivamente articuladas que ayudan a resolver el problema es prácticamente inexistente, por lo que todavía no se ha implementado una política que ayude a abordar esta problemática desde una mirada multidimensional pero con enfoque en el aspecto lingüístico como eje central. Por el contrario, existen orientaciones y sugerencias de carácter genérico, las cuales, además de no ser suficientes para tratar esta situación, no han sido puestas a disposición de las comunidades escolares para ser aplicadas, lo que, a su vez, debería permitir investigarlas, validarlas empíricamente y, finalmente, obtener un respaldo. De hecho, la *Actualización Política de niños, niñas y adolescentes y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad* (Mineduc, 2024) señala la importancia del valor del reconocimiento de la lengua materna y el aprendizaje de español junto a otros aspectos que pueden ser condicionantes en las trayectorias educativas de los estudiantes que no tienen el español como primera lengua. Sin embargo, no hay otras referencias explícitas al rol de la nueva lengua en la inclusión educativa de estos estudiantes.

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

La diferencia idiomática es un desafío significativo para el sistema educativo chileno, ya que dificulta la inclusión y escolarización adecuada de los estudiantes no hispanohablantes. Al ingresar a un contexto donde la enseñanza se imparte en español, el desconocimiento de este idioma limita sus oportunidades de comprender el contenido curricular y reduce sus posibilidades de desarrollo a lo largo de su trayectoria escolar, de este modo, como sostienen Mas y Zas (2009), se fomenta la segregación. Hasta ahora la acción más frecuente llevada a cabo en los establecimientos educativos hasta ahora ha sido la submersión (García *et al.*, 2008), que implica que los estudiantes no hispanohablantes comiencen a asistir a clases junto a los compañeros que hablan español y se espera que el aprendizaje del idioma ocurra de manera más o menos natural. Sin embargo, esta acción por sí sola no asegura la adquisición de idioma como tampoco del desarrollo de la literacidad que es el elemento fundamental que lleva al éxito en la trayectoria escolar (Baker, 2006; Cummins, 2000).

Es por ello que este trabajo realiza una propuesta de planificación lingüística articulada en cuatro ámbitos de acción (desarrollo de la competencia intercultural, aprendizaje de español como lengua adicional, reconocimiento y puesta en valor de la lengua materna y enseñanza de contenido curricular en español) que ha de permitir, por una parte, abarcar los distintos aspectos que intervienen en el proceso de inclusión de estudiantes no hispanohablantes según su nivel educativo y, por otra, garantizar el acceso real a la educación de estos nuevos estudiantes, un derecho que podría verse vulnerado sistemáticamente a causa principalmente de la barrera idiomática (Mas y Zas, 2009). En este sentido, esta propuesta recoge la propuesta/el llamado que hace el Ministerio de Educación a la academia en tanto ocuparse de forma activa de las diferentes aristas que esta problemática plantea.

2. Marco teórico

En una situación similar a la que hoy vive Chile, migración no hispanohablante en España impactó su sistema escolar, desencadenando la necesidad de establecer regulaciones y guías para integrar a inmigrantes y refugiados en la educación desde principios del 2000. A partir de eventos clave, como las *Primeras Jornadas Educativas sobre Inmigración y Refugio* en 1995 y el *Encuentro Nacional de Español como Segunda Lengua* en 2003, expertos en enseñanza de segundas lenguas desarrollaron el *Manifiesto de Santander* en 2004 y las *Propuestas de Alicante* en 2006. Ambos documentos establecen pautas para el aprendizaje de la lengua del país de acogida. En las propuestas se destaca que toda persona inmigran-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

te/refugiada tiene derecho al aprendizaje de una segunda lengua, en este caso la lengua del país que lo acoge sin importar de dónde venga o qué nivel educacional o social tenga. Además, se señala que es relevante el docente esté especializado en enseñanza de segundas lenguas y problemáticas que se relacionen especialmente con los migrantes en su adaptación a un nuevo mundo. El documento gira en torno a cinco áreas principales: atención institucional a estudiantes inmigrantes, educación de segunda lengua (L2) para niños y jóvenes, uso de segundas lenguas como medio de instrucción, enseñanza de segundas lenguas con fines laborales y el aspecto intercultural en la enseñanza de L2. El objetivo original era crear un documento de trabajo que fomentara la reflexión y el intercambio de perspectivas sobre las pautas que debían orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas para personas inmigrantes y refugiadas. En su versión final, el documento incluía dieciocho puntos programáticos cuyo propósito era establecer fundamentos comunes para la enseñanza de la segunda lengua.

De dieciocho objetivos programáticos del Manifiesto de Santander, las Propuestas de Alicante lo aumentaron a sesenta y cuatro divididos en seis bloques temáticos las que exponen reflexiones generales sobre el contexto en el cual se debe incorporar la enseñanza de segundas lenguas, abordando aspectos curriculares, organizativos y formativos relacionados con la instrucción de segundas lenguas a personas inmigrantes. Los bloques temáticos corresponden a: 1) Programas y actuaciones en Educación de Adultos; 2) Alfabetización en una L2; 3) Enseñanza de una L2 con fines laborales; 4) Programas y actuaciones con niños y jóvenes; 5) Formación del profesorado; 6. El componente intercultural en la enseñanza de L2.

2.1. Ámbitos de la política lingüística a personas no hispanohablantes

Villalba y Hernández (2008a) destacan que la enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes adultos debe considerar diversas dimensiones, como el ámbito laboral o cultural, que determinan el uso y aprendizaje de la lengua. Además, critican el desconocimiento docente sobre las barreras lingüísticas, lo que dificulta la inclusión efectiva de los estudiantes inmigrantes (Villalba y Hernández, 2008b).

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas para niños inmigrantes, el sistema educativo del país receptor suele recurrir a la inmersión total, basada en la suposición de que los niños aprenden fácilmente sin apoyo lingüístico explícito. Sin embargo, estas prácticas pueden derivar en la homogeneización cultural y la patologización del proceso de

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

aprendizaje de la L2 (Villalba y Hernández, 2008b). Arroyo y Rodríguez (2014) observan que, en la educación primaria, el enfoque comunicativo es esencial, mientras que en la secundaria se favorece una comprensión individual, dificultando el progreso de estudiantes migrantes en niveles superiores debido a la falta de vocabulario y comprensión de asignaturas avanzadas. Este entorno institucionalizado es el que permite, por un lado, el desarrollo equilibrado de las destrezas tradicionalmente asociadas al aprendizaje de una lengua adicional o lengua extranjera (comprensión e interacción oral y escrita) y, por otro, la adquisición de la literacidad (Gee, 1989). De hecho, la literacidad es un factor clave en el desempeño escolar y laboral de los estudiantes (Cummins, 1979), dado que, entre otros aspectos, permite el dominio cognitivo académico del lenguaje, ya sea de una primera o de una lengua adicional (Ríos y Castillón, 2018). Asimismo, Arroyo y Rodríguez (2014) proponen un enfoque comunicativo y funcional para la inmersión lingüística en español. A la vez que, establecen que es fundamental el aprendizaje de la lengua de instrucción para los estudiantes inmigrantes y que una programación con enfoque comunicativo podría resolver los problemas de motivación, el tratamiento de diversidad en el aula y sobre todo, la deserción escolar. A partir de ese enfoque los estudiantes deberían desarrollar la competencia comunicativa en la nueva lengua para lograr interacciones efectivas propias del contexto escolar. En muchos casos esta competencia depende de su nivel de desarrollo cognitivo y es mediada por su conocimiento lingüístico y cultural (Cenoz, 2004). Sin embargo, en contextos educativos, este desarrollo puede no ser suficiente, ya que el contexto se limita a los contenidos de un curso, y la lengua de instrucción exige un lenguaje más especializado y específico (Arroyo y Rodríguez, 2014). Sin embargo, que el contexto escolar no siempre ofrece suficientes oportunidades para un uso significativo de la lengua, principalmente por dos razones: los temas y las demandas cognitivas no siempre coinciden con los intereses del estudiante, y las oportunidades para expresarse son limitadas, ya que el silencio sigue siendo un requisito fundamental en el aula (Mohan, 1986 en Villalba y Hernández, 2008b).

Para los estudiantes de otras lenguas insertos en el sistema escolar no basta con tener desarrollada una competencia comunicativa para lograr desenvolverse exitosamente en contextos educativos. Cummins (1981) define el concepto de competencia académica como la capacidad de utilizar la lengua de manera efectiva en contextos académicos formales, lo cual implica un alto nivel de habilidades lingüísticas y cognitivas. En el ámbito escolar, el desarrollo de la literacidad requiere no solo la ampliación de conocimientos lingüísticos, sino también una formación cultural y académica para que el estudiantado pueda interpretar y manejar

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

con eficacia contextos reducidos y cognitivamente exigentes, logrando un rendimiento adecuado en todas las asignaturas (Cummins, 1981; Villalba y Hernández, 2002, 2008a, 2008b; Nieto, 2020).

En otras palabras, el andamiaje de la enseñanza de la literacidad no como una habilidad técnica y neutral, sino como una práctica social (Cassany 2011, 2012). Por tanto, nuevamente de acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), es necesario apoyar adecuadamente el proceso de aprendizaje a partir de los esquemas de conocimiento previamente construidos por los estudiantes. Desde esta perspectiva, la lengua materna constituye, además de un elemento fundamental para el desarrollo de la identidad, una herramienta clave en el proceso de adquisición de la literacidad, ya que el estudiante no hispanohablante dota de sentido y significado la lengua adicional y el entorno sociocultural en el que está inserto sobre la base de esta primera lengua.

La investigación ha demostrado que el desarrollo de la literacidad es un factor clave directamente relacionado con el grado de éxito escolar de estudiantes de lenguas minoritarias dentro de programas de educación bilingüe (Baker, 2006; Cummins, 2000). De hecho, considerando la transferencia de habilidades relacionadas con la literacidad de una primera a una lengua adicional, Cummins destaca la necesidad de fomentar el uso de la primera lengua en el ámbito escolar y familiar puesto que, a partir del segundo o tercer año de comenzar la escuela, los niños pueden perder la habilidad de comunicarse en su lengua materna. A pesar de que las competencias orales en L1 puedan no perderse completamente en niños migrantes cuya primera lengua se encuentra bien establecida, la literacidad en L1 y las competencias académicas de estos niños pueden reducirse si no se estimula la lectura y escritura en su primera lengua (Thomas y Collier, 2011).

En el caso de Chile, a partir del ingreso continuo y gradualmente exponencial de estudiantes no hispanohablantes al sistema educativo, surge la necesidad de investigar cómo abordar el desarrollo de la biliteracidad. Este proceso implica, a su vez, un doble aprendizaje: por una parte, la puesta en valor y la conservación de la lengua materna de estos nuevos estudiantes; por otra, la institucionalización de la enseñanza de español como lengua adicional.

2.2. Bilingüismo

Uno de los pilares fundamentales de esta propuesta de política lingüística se basa en la consideración y el reconocimiento hacia los estudiantes no hispanohablantes como personas bilingües o incluso plurilingües. En *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (2013), Montrul redefine al bilingüe como quien posee conocimiento y control funcional de

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

dos o más lenguas, independientemente del nivel de competencia o frecuencia de uso (Montrul, 2008 en Montrul, 2013). Este bilingüismo se configura principalmente por el contexto de adquisición de la lengua, ya sea en entornos informales como el hogar o en espacios formales de aprendizaje.

Para los bilingües simultáneos, el bilingüismo surge principalmente en el entorno familiar, donde los hablantes de herencia adquieren la lengua mediante interacciones orales sin corrección explícita de errores. En cambio, los bilingües secuenciales adquieren su primera lengua en el hogar y la segunda en contextos educativos, donde es común recibir correcciones gramaticales. Los bilingües tardíos aprenden la segunda lengua en contextos formales, naturales o de inmersión, como en situaciones de migración (Montrul, 2013). La principal diferencia entre bilingües adultos y niños radica en que los adultos suelen aprender en entornos formales, mientras que los niños lo hacen en contextos comunicativos reales (Montrul, 2013).

García (2009 en Cummins, 2017) y Flores y Rosa (2015 en Cummins, 2017) consideran el bilingüismo un sistema dinámico e integrado, desafiando la perspectiva monoglósica tradicional. Este enfoque heteroglósico valoriza el uso del repertorio lingüístico completo, incluyendo prácticas como la alternancia de códigos (Flores y Rosa, 2015 en Cummins, 2017; Montrul, 2013).

3. La inclusión de los estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno

Para detallar adecuadamente las distintas etapas y ámbitos que involucran una planificación de política lingüística (Chua y Baldauf, 2011; Sumonte *et al.*, 2022) cuyo principal desarrollo sea la inclusión efectiva de los estudiantes no hispanohablantes al sistema educativo chileno, se presentan las acciones más relevantes, llevadas a cabo por el Ministerio de Educación de Chile, orientadas a la inclusión de los estudiantes no hispanohablantes en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación chileno presentó la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*, donde se describían el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que contaba el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los y las estudiantes migrantes. Entre los desafíos, este mismo documento señalaba que era necesario promover "orientaciones para la comunidad educativa acompañadas con talleres, para prevenir el racismo y la xenofobia, entre

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

otros" o "disponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma, apoyo financiero y formación didáctica" (Ministerio de Educación, 2017: 28). Sin embargo, esta afirmación contrasta fuertemente con lo que señalan Toledo, Cerda-Oñate y Lisazoain (2021: 460-461): "es posible constatar que en las bases curriculares de la educación primaria y secundaria [chilena] no se pondera la posibilidad de que los estudiantes no sean hablantes nativos de español".

El documento *Acogida en comunidades educativas inclusivas* (2021) resalta la constante relación entre la presencia de la alta población no hispanohablante en un establecimiento educacional con la aparición de intérpretes y/o facilitadores o mediadores interculturales y reconoce que "si bien […] las posibilidades de facilitar la adquisición del español como lengua adicional aún no cuentan con recursos programáticos, esto es lo que garantizaría la eficacia de los procesos de inclusión y avance en las trayectorias educativas de los estudiantes no hispanohablantes" (Mineduc 2021: 19).

Con el fin de entregar orientaciones metodológicas adecuadas, este mismo año, el Ministerio publicó la *Guía metodológica para la comunicación con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes, Flores y Llopis, 2021). Este documento ofrece una caracterización de los estudiantes no hispanohablantes en atención los procesos lingüístico, sociocultural y afectivo que experimentan como personas bilingües y presenta la comunicación intercultural como concepto clave para su inclusión, a partir del uso de herramientas metodológicas por parte de los distintos actores del establecimiento educativo.

De la misma manera, la Unidad Educación Para Todos de la División de Educación General del Ministerio de Educación chileno y el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile establecieron diferentes acuerdos de colaboración, los cuales permitieron desarrollar un conjunto de acciones, documentos y materiales que abordaron la integración de estos estudiantes no hispanohablantes en el ámbito educativo desde múltiples perspectivas y con la implicación de la comunidad educativa completa.[1]

De igual manera, la investigación previa enfocada en análisis del proceso de inclusión de la población no hispanohablante al sistema escolar, aunque en ocasiones se ha abordado desde una perspectiva antropológica o sociológica, entrega datos relacionados con aspectos sociales e interculturales relevantes para comprender este fenómeno y advertir, a su vez, de ciertas necesidades que es conveniente abordar a la brevedad. En líneas generales, se plantean las siguientes problemáticas:

- Poca o nula sensibilización lingüística y cultural de los miembros de la comunidad educativa involucrados en el proceso de acogida, acompañamiento e inclusión de los estudiantes no hispanoha-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

blantes en el establecimiento educativo (Poblete-Melis, 2018; Pávez-Soto, *et al.*, 2019), en ocasiones relacionada con el reconocimiento y desarrollo de la lengua materna de los estudiantes (Campos-Bustos, 2019) o a su cultura (Romo, *et al.*, 2020).

- Las estrategias docentes suelen ser intuitivas y reflejan una falta de formación pedagógica para contextos multilingües (Campos-Bustos, 2019, en Espinoza *et al.*, 2020). Estas prácticas demuestran la persistencia de mitos sobre la enseñanza de lenguas, incluyendo: (1) permitir a estos estudiantes realizar actividades diferentes para no afectar a sus compañeros; (2) derivarlos a programas de integración escolar sin diagnóstico de necesidades especiales; y (3) prohibirles el uso de su lengua materna en clase.
- El desempeño de los estudiantes no hispanohablantes provenientes de Haití es inferior al de sus pares migrantes (Eyzaguirre *et al.*, 2019 en Gelber *et al.*, 2021; Acevedo, 2024). Estudios en Chile evidencian que, pese a alcanzar un nivel adecuado de competencia comunicativa, persisten dificultades en el desarrollo de la escritura, lo cual sugiere una falta de integración entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos en la lengua materna (Espinosa Aguirre *et al.*, en Gelber *et al.*, 2021).
- Inexistencia de planificación de cursos de español como lengua adicional pertinentes dirigidos a dichos estudiantes que tengan como objetivo cubrir sus necesidades más urgentes para permitir, primero, la inserción inmediata y, posteriormente, un acompañamiento sistemático durante su trayectoria escolar (Campos-Bustos, 2019; Lizasoain y Toledo, 2020; Poblete-Melis, 2018; Sumonte *et al.*; 2022; Toledo, Cerda-Ocaña y Lisazoain, 2022)
- Falta de capacitación específica a docentes en aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares a estudiantes no hispanohablantes (Campos-Bustos, 2019; Valdés Morales, *et al.*, 2019; Castillo, *et al.*, 2018; Poblete-Melis, 2018; Romo, *et al.*, 2020).
- Falta de programas de formación inicial en enseñanza del español como segunda lengua. En la actualidad, las únicas instancias para iniciar una formación en este ámbito son los diplomados en enseñanza de español como segunda lengua, ofrecidos por algunas universidades a egresados de educación superior. Entre estos programas se encuentran el Diplomado en Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con una duración de seis meses; el Postítulo en Enseñanza de Español como Segunda Lengua y Lenguas Extranjeras (ELE) de la Universidad de Chile, que se extiende por ocho meses; el Diplomado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Santiago de Chile,

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

con una duración de ocho meses; y el Diplomado en Enseñanza del Español para la Inclusión Intercultural de la Universidad de Viña del Mar, también de ocho meses (Ibarra y Muñoz, 2023).

- En cuanto a la enseñanza de español como segunda lengua, solo dos programas de pedagogía en Chile ofrecen cursos específicos en este ámbito. Uno de ellos pertenece a la pedagogía en el área de lenguaje y comunicación, y el otro a la enseñanza del francés. La carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación para enseñanza media de la Universidad de Magallanes incluye el curso "Enseñanza de Español como Segundo Idioma". Por su parte, la Licenciatura en Educación con mención en Francés y Pedagogía en Francés ofrece el curso "Didáctica de FLE y ELE," que abarca la enseñanza del francés y del español como lengua extranjera, respectivamente (Ibarra y Muñoz, 2023).
- Falta de recursos económicos en los establecimientos municipales limita las adaptaciones necesarias para fomentar entornos escolares inclusivos, lo cual podría contribuir a las elevadas tasas de deserción escolar entre estudiantes migrantes, especialmente aquellos que no hablan español, como los estudiantes de origen haitiano (Baeza-Correa *et al.*, 2022; Oliveira y Melo, 2022; Romo López *et al.*, 2020).
- Falta de programas específicos de acompañamiento o nivelación para estudiantes no hispanohablantes en el nuevo entorno educativo (Romo López *et al.*, 2020; Expósito *et al.*, 2019 en Olivera y Melo, 2022). Esta carencia implica un obstáculo para una inclusión escolar adecuada y para la continuidad educativa, dado que las necesidades lingüísticas afectan la adquisición de aprendizajes de los estudiantes migrantes dentro del sistema escolar (Romo López *et al.*, 2020).

En síntesis, la investigación precedente ha detectado falencias en la capacitación docente en ámbitos directamente relacionados con la integración de los estudiantes no hispanohablantes, como son la interculturalidad, la enseñanza de español como lengua adicional o la enseñanza de contenidos curriculares en español. Asimismo, también es relevante destacar la falta de reconocimiento y valorización de la lengua y la cultura de estos nuevos estudiantes.

4. Ámbitos de acción de la propuesta de política lingüística

La nueva Política Educativa para estudiantes en situación de Movilidad impulsada por el Ministerio de Educación (Mineduc 2024) destaca el rol

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

crucial de las universidades, cuyos centros y grupos de investigación contribuyen significativamente a la generación de conocimiento y evidencia para respaldar políticas públicas. Es especialmente importante la participación académica en el diseño de programas de formación continua para equipos docentes y directivos, así como en el desarrollo de metodologías y herramientas orientadas a la educación inclusiva e intercultural. A partir de los aspectos teóricos y las problemáticas planteadas anteriormente, la propuesta de política lingüística diseñada contempla cuatro ámbitos de acción cruciales para garantizar el derecho a la educación de estudiantes no hispanohablantes. Cabe señalar que algunos aspectos de esta propuesta también son pertinentes para estudiantes hispanohablantes extranjeros de nueva incorporación al sistema educativo.

4.1. Desarrollo de la competencia intercultural

Una de las dificultades más señaladas por la bibliografía previa tiene que ver, como se indicó anteriormente, con la poca o nula sensibilización lingüística y cultural de los diferentes miembros de la comunidad educativa que están, directamente o indirectamente, involucrados en el proceso dinámico y multifactorial que implica la integración de estudiantes no hispanohablantes (Poblete-Melis, 2018; Pávez-Soto *et al.*, 2019; Campos-Bustos 2019; Romo *et al.*, 2020). En términos generales, el fenómeno migratorio en el sistema educativo chileno se ha abordado desde una perspectiva autodidacta a través de la generación de un conjunto de dispositivos de acogida que tienen como principal objetivo responder a las necesidades de estos estudiantes: aulas de acogida, contratación de mediadores lingüísticos, grupos interactivos, protocolos de acogida, etc. (Valdés *et al.*, 2020).

Una de las habilidades clave a partir de las cuales un establecimiento educativo debe abordar la diversidad lingüística y cultural es la competencia intercultural. El desarrollo de esta competencia, definida como "las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural" (Sanhueza *et al.* 2012), debe considerar cursos o talleres para la concientización de la comunidad escolar completa: 1) equipos directivos y docentes; 2) estudiantes y apoderados chilenos; y 3) estudiantes y apoderados extranjeros (hispanohablantes y no hispanohablantes). Esto implica "pasar de poner el acento en la integración de población inmigrante en la sociedad de acogida a considerar una educación que se destina a la generalidad de la población" (Mas y Zas 2009: 100).

Por una parte, la concientización de los equipos directivo y docente es crucial para profundizar en la comprensión de los procesos que viven las personas extranjeras cuando se integran a un nuevo entorno socio-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

cultural, entregar herramientas que permitan el diálogo intercultural que reconozca los estadios de adquisición de la lenguas de los nuevos estudiantes y sus familias, y por lo tanto, facilitan el acceso a la información relativa a los procesos y actividades del centro tanto a estudiantes hispanohablantes extranjeros como a los no hispanohablantes.

Por otra parte, realizar talleres para concientizar también a los estudiantes locales respecto a los desafíos que enfrentan sus compañeros no hispanohablantes en relación con su participación en el nuevo entorno y del aprendizaje *de* español (como lengua adicional) y *en* español (como lengua de instrucción). Esta acción debe ir acompañada de otras directamente relacionadas, como la creación de oportunidades para que los nuevos estudiantes puedan dar a conocer su cultura y la compartan. De esta manera, las diversidades se explicitan en las comunidades educativas y se pone de manifiesto el conocimiento intercultural que favorece la interacción entre el estudiantado, "el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad" (Sanhueza el al., 2012: 145).

Asimismo, si de acuerdo con Toledo *et al.*, (2020), "uno de los grandes problemas en la integración de los aprendientes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno es la evaluación de sus competencias lingüísticas en español como lengua adicional", se hace imprescindible que las mallas curriculares de las carreras que educan a profesionales en el área incorporen la competencia intercultural como un contenido crucial en la formación inicial docente de profesores con el objeto de prepararlos para trabajar en aulas multilingües y multiculturales.

El análisis de las mallas curriculares de programas de pedagogía en enseñanza media (Ibarra y Muñoz 2023), con especialización en lenguaje, comunicación e idiomas, además de aquellos en educación diferencial o disciplinas afines, se centró en identificar cursos que aborden la interculturalidad. El estudio incluyó treinta universidades chilenas afiliadas al CRUCH. En este contexto, se encontró que solo siete programas incorporan cursos sobre interculturalidad.[2]

Es relevante señalar que algunos de estos cursos podrían centrarse en la interacción con pueblos indígenas más que con personas extranjeras, ya que la mayoría de las universidades que ofrecen estos programas están en regiones con alta población indígena.

4.2. Enseñanza de español como lengua adicional

Uno de los planteamientos ampliamente señalados por la investigación precedente tiene que ver con abordar de forma urgente la enseñanza y el aprendizaje de español. En este sentido, es, sin lugar a dudas el aspecto

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

más relevante en la inclusión de los estudiantes cuya primera lengua no es el español y que, por ello, deben aprenderlo para poder participar de forma activa en las distintas actividades (académicas y sociales) que se desarrollan en el establecimiento educativo.

Ahora bien, esta enseñanza y aprendizaje de español debe responder a las necesidades y situaciones comunicativas de estudiantes de diferentes edades y ciclos educativos. Por eso, el primer paso es promover el aprendizaje de la lengua a través de cursos que permitan que los estudiantes puedan comunicarse y relacionarse dentro de la comunidad con un cierto nivel de autonomía y que estén dirigidos por profesores especializados en el área de enseñanza de ELE. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua adicional es un proceso que toma tiempo para alcanzar estadios de comprensión y producción tanto oral como escrita que permitan interactuar tanto en contextos sociales como académicos de manera natural y eficaz con hablantes nativos (Consejo de Europa 2001, 2018).

Por una parte, es relevante tener en cuenta que los estudiantes no hispanohablantes que se encuentran insertos en el sistema escolar tienen diferentes niveles de competencia en español con un notable predominio de las habilidades orales sociales por sobre las escritas de ámbito académico (Acevedo, 2024). Por esta razón, es necesario apoyar de forma sistemática y sostenida a estos estudiantes no hispanohablantes en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en español, las cuales son cruciales para el proceso escolar y no se desarrollan de forma espontánea ni paralela a las orales sociales (García *et al.*, 2008). El desarrollo de estas habilidades académicas cimentará las bases que estos estudiantes necesitan para participar de contextos académicos en los que deberán aprender en español.

Por otra parte, también es necesario advertir, como se señaló anteriormente, la poca disponibilidad de profesorado especializado en la enseñanza de español como lengua adicional para llevar a cabo satisfactoriamente el conjunto de acciones procedimentales y didácticas implicadas en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional en un contexto educativo. Más todavía, si, como se afirma en investigaciones previas, los profesores suelen tener predisposiciones y falsas creencias como, por ejemplo, "[...]el hecho de que sus alumnos tienen un dominio oral de la lengua" sin tener en cuenta que "lo que tienen que hacer es inculcar registros más formales y mayor capacidad de lectura y escritura" (Mas y Saz, 2009: 99). En Chile, la oferta relacionada con la enseñanza de español como lengua adicional todavía es muy reducida, lo que redunda "en un sistema escolar con profesores que estarían ajenos a la disciplina del español como lengua extranjera, tanto a nivel de la instrucción como de la evaluación" (Toledo, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022: 462; y también Lisazoain y Toledo, 2020).

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Con el objeto de posibilitar la enseñanza de español como lengua adicional en los contextos educativos es imprescindible:

1. Crear una prueba de diagnóstico (Poblete-Melis 2019) que evalúe los conocimientos y las competencias en español de los estudiantes no hispanohablantes en cada ciclo educativo (enseñanza básica, enseñanza media y educación para jóvenes y adultos). Esta prueba de diagnóstico debe dar cuenta de las habilidades orales y escritas de los estudiantes en un contexto escolar, en torno a situaciones sociales dentro del ámbito escolar (interacción entre pares o profesor-estudiante) y situaciones académicas (comprensión de textos orales y escritos sobre contenidos curriculares y capacidad de respuesta). Los resultados de estas evaluaciones proporcionarán datos importantes para la toma de decisiones respecto de los cursos de español a impartir. Cabe considerar que un número importante de estudiantes no hispanohablantes se encuentra adscrito a la Educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) y que una prueba de diagnóstico permitirá conocer el perfil de los estudiantes en tanto su escolaridad y alfabetización previa de una forma más clara. Al mismo tiempo la prueba permitirá organizar los cursos de español en diferentes niveles. Es común que, especialmente en la experiencia con adultos, los programas y planificaciones para estudiantes inmigrantes suelen estructurarse como cursos aislados, sin una progresión continua en niveles de dificultad (Villalba y Hernández, 2008c). Las expectativas sobre estos estudiantes son generalmente bajas y no responden a sus necesidades lingüísticas reales, limitándose a un desarrollo mínimo en la habilidad lectora y aún menos en la habilidad escrita en su segunda lengua (L2). Además, se establecen parámetros limitados para su progreso lingüístico, lo cual genera una escasez de referencias claras sobre su avance y nivel de dominio en la L2 (Hakuta y Valdés, 1994 en Villalba y Hernández, 2008c).
2. Crear materiales para la enseñanza de español como lengua adicional que tengan en cuenta el contexto social y lingüístico. La enseñanza de español requiere de textos específicamente diseñados para la enseñanza de español. Estos materiales deben ajustarse a la edad y el contexto educativo de los estudiantes y deben considerar la variedad del español de Chile. Si bien ya existe una serie de textos para la enseñanza de español en EPJA *(Español para personas no hispanohablantes en EPJA 1y 2*). Aunque este libro de texto cubre a una parte significativa de los estudiantes no hispanohablantes en los centros educativos, es crucial desarrollar materiales adaptados a distintos grupos de edad y ciclos educati-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

vos, para que la enseñanza del español sea contextualizada y facilite el trabajo de los docentes encargados.

3. Reconocer el aprendizaje de español como lengua adicional como asignatura convalidable del currículo para los estudiantes no hispanohablantes. Es fundamental que el currículo reconozca el aprendizaje de español como una asignatura ya que esto implica que se validen los aprendizajes que se adquieren con ella (de por sí, un segundo idioma) así como de los recursos, tiempos y espacios que se deben destinar a su promoción. De este modo, se evita que el aprendizaje de español parezca una actividad extraprogramática, la cual no goza del estatus y la validación de la comunidad educativa. Asimismo, se asegura que los cursos de español para estudiantes no hispanohablantes continúen profundizando el desarrollo de habilidades lingüísticas al tiempo que se han incorporado plenamente al proceso educativo en español.
4. Reconocer a los estudiantes no hispanohablantes de lenguas con las que no se comparte el alfabeto latino. Tanto los estudiantes como sus familias enfrentan una dificultad mayor dado que tienen menos recursos para acceder al idioma (no hay similitudes en los grafemas) y es necesario plantearse cursos de español específicos para este tipo de estudiantes. Este tipo de situaciones refuerza la necesidad de plantearse un modelo educativo que reconozca la presencia de estudiantes no hispanohablantes para enfocarse en sus necesidades de manera directa y específica.
5. Desarrollar programas universitarios de especialización en enseñanza de español como lengua adicional. Una propuesta de planificación lingüística en este ámbito requiere indispensablemente de profesores de español como lengua adicional. Es crucial que las universidades propongan programas de formación inicial y continua en enseñanza de español como lengua adicional de modo que los nuevos docentes puedan integrarse a las comunidades educativas y desarrollar cursos y programas que impliquen un acompañamiento sostenido a lo largo de gran parte de la trayectoria educativa de los estudiantes.

Cabe señalar también que se deben realizar otras acciones paralelas dentro del establecimiento tendientes a sensibilizar a los docentes y directivos de los establecimientos respecto de los procesos. De acuerdo con estas directrices, las acciones a realizar en este ámbito comprenden, teniendo en cuenta los diferentes ciclos educativos las siguientes acciones:

a. Realización de jornadas o talleres de sensibilización del proceso de adquisición de una lengua adicional en estudiantes de diferen-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

tes edades y niveles educativos, quienes están, a su vez, en diferentes niveles de desarrollo de bilingüismo.

b. Capacitación docente en estrategias didácticas específicas que contribuyan a monitorear el aprendizaje de español en los ciclos más bajos (enseñanza básica y primer ciclo de enseñanza media).

4.3. Reconocimiento y puesta en valor de la lengua materna

La promoción y el uso de la lengua materna en todo contexto (incluido el escolar) contribuye a la valorización de la identidad bilingüe/plurilingüe y bicultural del estudiante no hispanohablante que se integra al sistema escolar y, además, permite el desarrollo efectivo de la competencia intercultural.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, es necesario promover la cultura de origen y la mantención y aprendizaje y uso de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes (incluso en la sala de clases), ya que está asociado a beneficios cognitivos y sociales, así como de transferencia de habilidades asociadas al desarrollo de la literacidad en la lengua adicional (Ríos y Castillón, 2018). Por ello, es imprescindible que por una parte, los estudiantes de primer (y/o segundo) ciclo de enseñanza básica desarrollen su lengua materna y que junto con los jóvenes o adultos analfabetos aprendan a leer y escribir en su primera lengua.

Específicamente, este andamiaje en ambos idiomas fomentaría la biliteracidad o literacidad en sus dos lenguas, una característica deseable en estudiantes bilingües emergentes (niños y adolescentes que aprenden los dos idiomas a la vez) (Montrul, 2013). Obligar a un bilingüe emergente a utilizar únicamente la lengua mayoritaria está asociado con la práctica del bilingüismo sustractivo, que valora más la L2 en desmedro y pérdida de la L1 (Montrul, 2013). De la misma manera, existe una evidente correlación entre tener nula o baja literacidad en la primera lengua y presentar problemas en la adquisición de una lengua adicional (García *et al.*, 2008).

Las acciones que se incluyen en esta propuesta de política lingüística en este ámbito son las siguientes:

a. Creación de talleres de sensibilización para docentes, padres y apoderados que insistan en la importancia de la mantención y el desarrollo significativo de la lengua materna.
b. Desarrollo de la biliteracidad de los estudiantes bilingües emergentes a partir de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna.
c. Apoyo a padres y apoderados de los estudiantes bilingües en la creación de cursos de lengua materna para aprovechar los recur-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

sos, sin consideración del nivel de literacidad.

d. Creación de talleres de sensibilización para estudiantes no hispanohablantes para reconocer y valorar su primera lengua y su identidad.
e. Creación de talleres para docentes, padres y apoderados en la importancia de la adquisición, mantención y desarrollo lingüístico y cultural de la lengua materna para evitar el bilingüismo sustractivo y la desvinculación del estudiante con su familia por la imposibilidad de comunicarse en una lengua común.
f. Implementación de talleres de alfabetización en lengua materna para estudiantes jóvenes y adultos analfabetos.
g. Implementación de talleres de apoyo para la alfabetización en lengua adicional para estudiantes analfabetos con baja alfabetización.

4.4. Enseñanza de contenidos curriculares en español

Actualmente, la integración de los estudiantes no hispanohablantes a las salas de clases se aborda desde el punto de vista de la sumersión lingüística. Esta perspectiva desconoce que el aprendizaje de español para los estudiantes no hispanohablantes es un proceso complejo que requiere tiempo, más aún si se espera que los estudiantes aprendan contenidos en español. Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con las competencias necesarias para apoyar el aprendizaje de español mediante adaptaciones de materiales y herramientas didácticas adecuadas a las dificultades que enfrentan estos estudiantes (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2018), y que estén realizados por equipos interdisciplinares formados por especialistas de las diferentes materias y de ELE (Mas y Saz 2009). De este modo, se facilita el acceso al contenido curricular y se promueve el desarrollo de habilidades y competencias propias del ámbito académico y de la literacidad, dado que la práctica guiada de los contenidos permite que el estudiante adquiera habilidades académicas como las descritas por Cummins (2000).

Para ello, es necesario implementar una metodología específica en la sala de clases que involucre cambios desde la forma como el docente se comunica con los estudiantes (discurso docente) hasta las formas de evaluación. Estas últimas han de permitir que los estudiantes no hispanohablantes puedan demostrar sus conocimientos previos y los adquiridos en las distintas asignaturas sin que su conocimiento de español lleve a evitar la evaluación o a facilitar sin tener en cuenta la medición de aprendizajes.

En esencia, las acciones asociadas a este ámbito de la propuesta son las siguientes:

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

a. Al igual que en el ámbito de la enseñanza de español como lengua adicional, es imprescindible que, para este punto, se realicen los ajustes necesarios correspondientes en la formación inicial docente, ya que los futuros docentes deben comprender la adquisición de una lengua adicional como un proceso complejo que necesita de un mediano a largo plazo para realizarse, algo que impacta directamente en el desarrollo de habilidades y competencias asociadas a a la adquisición de la competencia lingüística académica. Al mismo tiempo, esta formación específica les debería entregar herramientas didácticas que les permitan intervenir positivamente en el aprendizaje de español de los estudiantes y que contribuyan a desarrollar su literacidad.
b. Incorporación de aspectos propios de la didáctica para la enseñanza integrada de contenidos e idioma (CLIL) especificamente en español para estudiantes no hispanohablantes en los materiales y libros de texto entregados por el Ministerio de Educación, para que reflejen la diversidad lingüística y cultural de las salas de clase y se incorporen elementos que facilitan el aprendizaje de contenidos curriculares para estos estudiantes.
c. Creación de un documento ministerial que entregue orientaciones para una evaluación justa de acuerdo con el nivel de competencias lingüísticas en español que un estudiante no hispanohablante haya adquirido al momento de realizar cualquier evaluación.

5. Conclusiones

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce la necesidad de maximizar las oportunidades de movilidad social para todas las personas, destacando la contribución positiva que realizan los migrantes al desarrollo de una sociedad, independientemente de su origen, residencia o condición social (McAuliffe y Oucho, 2024). En este tránsito, los establecimientos educativos tienen un papel invaluable en la sociedad, ya que no solo son el espacio donde se construyen saberes y se desarrollan habilidades cognitivas y sociales, sino que también es sumamente importante para la formación identitaria de infantes y adolescentes (Freire 2012). El contexto socioeducativo chileno es cada vez más intercultural, lo cual implica introducir cambios para atender la diversidad lingüística y cultural en el aula y, todavía más, garantizar la inclusión efectiva de los nuevos estudiantes no hispanohablantes y garantizar su derecho a la educación. Ahora bien, más allá de las voluntades y estrategias autodidactas implementadas por algunos centros educativos y a

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

partir de algunas de las necesidades planteadas por la investigación precedente, es imprescindible contar con una política y planificación lingüística que aborde de manera integral el fenómeno del ingreso del estudiantado no hispanohablante al ámbito educativo chileno.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el presente trabajo elabora una propuesta de política lingüística centrada en cuatro ejes de actuación que tiene en cuenta los diferentes ciclos educativos y planteada, principalmente, a partir del reconocimiento y puesta en valor del estudiante no hispanohablante como hablante bilingüe. Esta consideración representa una innovación significativa en el contexto educativo chileno y tiene implicancias directas para todos los niveles, desde el quehacer del establecimiento educativo hasta una posible (y altamente deseable) reforma de las bases curriculares y de los estándares para la formación inicial docente. De la misma manera, el grado de implementación de estas estrategias de política lingüística están determinadas, en gran medida, por el desarrollo en la formación de la comunidad educativa, la implementación adecuada de herramientas y estrategias que reconozcan la naturaleza multidimensional de la integración de estudiantes no hispanohablantes al incorporarse al sistema educativo chileno y la incorporación paulatina de nuevos actores relevantes para llevar a cabo este proceso, como los docentes especialistas en ELE.

En efecto, a pesar del grado de éxito que estas acciones puedan tener en las comunidades educativas, muchas de estas acciones propuestas están asociadas a instancias de formación contínua para docentes en ejercicio. Sin embargo, en atención a la habitualidad de los procesos migratorios, es altamente recomendable incluir de forma transversal en los estándares orientadores de la formación inicial docente aspectos esenciales destacados en esta propuesta, tales como el desarrollo de la competencia intercultural o el desarrollo de destrezas didácticas para la enseñanza de contenidos curriculares para personas no hispanohablantes. La adquisición de estas habilidades y destrezas metodológicas podría facilitar de forma sustancial el proceso de inclusión de los estudiantes no hispanohablantes en las aulas del país. De la misma manera, es necesario que se promueva la incorporación de este tipo de contenidos y competencias en la formación de los diferentes actores de la comunidad educativa, para comprender lo que significa la inclusión de un estudiante no hispanohablante al establecimiento, y por lo tanto, facilitarla con herramientas pertinentes, así como detectar problemas, situaciones o condiciones que impacten en el proceso educativo de estos nuevos estudiantes.

Como ya se ha advertido ampliamente en la investigación precedente, la enseñanza de español como lengua adicional en el contexto escolar es una necesidad urgente que requiere de profesionales especializa-

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

dos que puedan impartir estas clases. Si el contexto actual persiste, será igualmente necesario que las universidades implementen programas de formación pedagógica en enseñanza de ELE, lo que permitirá contar con profesionales que se encarguen de esta enseñanza e impondrá, a su vez, la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de incorporar dicho contenido al currículum nacional.

El proceso de reconocimiento e integración efectiva de nuevas realidades lingüísticas y culturales en los establecimientos educativos es un proceso complejo, pero necesario y permanente, que va a depender en mayor medida del dinamismo de los flujos migratorios. El grado de implementación de esta propuesta asegura el acceso en igualdad de oportunidades a los objetivos de aprendizaje planteados en las bases curriculares, junto con la enseñanza de ELE son los elementos clave y la única vía para asegurar la inclusión y mantener el compromiso del centro educativo como garante del derecho humano a la educación, asegurable a cualquier ser humano, sin distinción de origen, étnias o conocimientos lingüísticos previos.

Moisés Llopis i Alarcón
Departamento:
Universidad de Chile
moisesllopis@uchile.cl
1025, Ñuñoa, Santiago
ORCID: 0000-0001-8585-0650

Claudia A. Flores Figueroa
Departamento:
Universidad de Chile
cflores@uchile.cl
1025, Ñuñoa, Santiago
ORCID:

Rosa I. Bahamondes Rivera
Departamento:
Universidad de Chile
rbahamon@u.uchile.cl
1025, Ñuñoa, Santiago
ORCID:

Recepción: 07/09/2023; Aceptación: 15/11/2024

Notas

1 El documento *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno* (2022), del que, en parte, deriva este artículo, resume gran parte de esta colaboración entre ambas instituciones. Se encuentra disponible en https://acortar.link/5k0d55

2 Las carreras y universidades que ofrecen estos cursos son las siguientes: la Universidad Arturo Prat (Pedagogía en Lengua Castellana y Educación) con el curso "Interculturalidad, pueblos originarios, realidad nacional y transfronteriza"; la Universidad Católica del Maule (Pedagogía en Lenguaje y Comunicación) con "Didáctica Multicultural"; la Universidad Católica de Temuco (Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación) con "Perspectivas Interculturales en la Educación"; y la Universidad de La Frontera (Pedagogía en Castellano y Comunicación), que incluye "Nociones de Interculturalidad" y "Comunicación e Interculturalidad". Además, la

© Universidad de Alcalá

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación ofrece "Cultura y Diversidad" en su Licenciatura en Educación con mención en Francés, y "Interculturalidad Socioeducativa" en su Pedagogía en Educación Especial. Por último, la Universidad de O'Higgins (Pedagogía en Inglés para enseñanza básica y media) cuenta con "Competencia Intercultural".

Referencias bibliográficas

Acevedo Baeza, A. C. 2024. *Comprensión de lectura en español como segunda lengua en estudiantes no hispanohablantes en el contexto escolar chileno.* Tesis de postgrado. Universidad de Chile. Inédita.

Arroyo González, M. J., y Rodríguez Correa, M. 2015. Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas, 24,* 327–346. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2109

Bahamondes, R., Flores, C. y Llopis i Alarcón, M. 2022. *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas.* https://hdl.handle.net/20.500.12365/19294

Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Multilingual Matters.

Beatens Beardsmore, H. 1986. *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters.

Bloomfield, L. 1933. *Language.* Compton Printing LTD.

Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge University Press.

Cassany. D. 2011. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura.* Universidad de Concepción. http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany. D. 2012. *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cenoz, J. y Valencia, J.F. 1995. El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: el caso del aprendizaje del inglés en Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje, 18*(72), 127-138. https://doi.org/10.1174/02103709560561195

Chua, C. S. K. y. Baldauf, R. B. 2011. "Micro language planning". En Hinkel Heli, Ed., *Handbook of research in second language teaching and learning.* Routledge. 936-951.

Consejo de Europa. 2001. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. 2018. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Cook, V. 2010. The relationship between first and second language acquisition was revisited. En E. Macaro (ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*, 137-157. Continuum.

Cook, V. 2016. Where Is the Native Speaker Now? *TESOL Quarterly, 50*(1), 186-189. https://doi.org/10.1002/tesq.286

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Cummins, J. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

Cummins, J. 2000. Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., Housen, A. y Wei, L. 2003. *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Multilingual Matters.

Freire, P. 2012. *Cartas a quien pretende enseñar.* Editorial Biblioteca Nueva S.L.

García, O., Kleifgen, J. y Falchi, L. 2008. *From English Language Learners to Emergent Bilinguals.* A Research Iniciative of the Campaign for Educational Equity.

García, O. y Otheguy, R. 2019. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(1), 17-35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction and what is literacy? *Journal of Education, 171,* 5-25.

Grosjean, F. 1992. Another View of Bilingualism. *Advances in Psychology, 83*(C), 51-62. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9

Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1017/S0272263109090111

Grosjean, F. 2022. *The Mysteries of Bilingualism.* John Wiley & Sons, Ltd.

Haugen, E. 1953. The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior. University of Pennsylvania Press.

Ibarra, M. y Muñoz, F. 2023. *Estudio exploratorio sobre la formación inicial de los y las profesoras en educación para personas jóvenes y adultas no hispanohablantes en el sistema escolar chileno*. Tesis de pregrado. Licenciatura en Lingüística y Literatura con mención en Lingüística. Universidad de Chile. Inédita.

Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Jiménez, F., Valdés, R., y Aguilera-Valdivia, M. 2018. Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos, 44*(3), 173-191. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173

Luna, D., Ringberg, T. y Peracchio, L. 2008. One individual, two identities: Frame switching among biculturals. *Journal of Consumer Research, 35*(2), 279–293.

Mackey, W. F. 1962. The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique, 7*(2), 51-85. https://doi.org/10.1017/S0008413100019393

Mas, I. y Zas, L. 2009. El manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Lenguas e Inmigración en red*, 2, 90-103.

McAuliffe, M., y Oucho, L.A. 2024. Informe sobre las Migraciones en el Mundo2024. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024

Montrul, S. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante.* John Wiley & Sons, Ltd.

Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos.* Edinumen.

Ríos, C. y Castillón, C. 2018. *Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues.* Lamar University.

Rodríguez-Izquierdo, R.M., González-Falcón, I. y Goenechea, C. (eds.). 2018. *Trayectoria de las aulas especiales: los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen.* Bellaterra.

Romaine, S. 1999. Bilingual language development. En M. Barrett (ed.), *The Development of Language*, Psychology Press, 251-275.

Lengua y migración / Language and Migration 16:2 (2024), 7-29
https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2303 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V. y Friz Carrillo, M. 2012. Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios, 36*, segunda época, 131-151.

Sumonte Rojas, V., Sanhueza Henríquez, S., Urrutia, A. y Hernández del Campo, M. 2022. Caracterización de la población migrante adulta no hispanohablante en Chile como base para una propuesta de planificación de una segunda lengua. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 60*(1), 153-177.

Thiery, C. 1978. True bilingualism and second-language learning. En D. Gerver y H. Wallace Sinaiko (eds.) *Language Interpretation and Communication*, Plenum, 145–153.

Thomas, W.P., y Collier, V.P. 2011. Drs. Thomas and Collier share the educational implications of their research on dual language programs. *ESL Globe, 8* (1), 1-2. North Carolina State University.

Toledo, G., Quilodrán, F. y Korchabing, L. 2020. Análisis de necesidades de aprendientes hiatianos: validación y aplicación de instrumento. *Lengua y migración, 12*(1), 101-122.

Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. 2022. Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?. *Boletín de Filología, 57*(1), 449-473. https://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v57n1/0718-9303-bfilol-57-1-00449.pdf

Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M.T. y Fardella, C. 2019. Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos, 45*(3), 261-278. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261

Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R. y Abett de la Torre, P. 2022. Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 29-41. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334

Van Ek, J. 1986. *Objectives for foreign language learning.* Publicaciones del Consejo de Europa.

Villalba, F., y Hernández, M. 2008a. Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE), Alicante, 19-22 de septiembre de 2007,* 80-90.

Villalba, F., y Hernández, M. 2008b. Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, 13.

Villalba, F., y Hernández, M. 2008c. La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (007), 137-162.

Vygotsky, L. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.), Harvard University Press.

Wei, L. 2007. Dimensions of bilingualism. En L. Wei (ed.) *The Bilingualism Reader,* Routledge, 3–22.

Weinrich, U. 1953. *Languages in contact*. Mouton.

© Universidad de Alcalá