

Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?

*Gloria Toledo Vega*¹
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

*Karina Cerda-Oñate*²
Universidad de Talca, Chile

*Andrea Lizasoain*³
Universidad Austral de Chile, Chile

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Gloria Toledo Vega, gtoledo@uc.cl, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Vicuña Mackenna 4860, Macul, Región Metropolitana, Chile. ORCID iD: 0000-0003-1031-2844

² Para correspondencia, dirigirse a: Karina Cerda Oñate, karina.cerda@utalca.cl, Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, María Auxiliadora 380, Linares, Región del Maule. ORCID iD: 0000-0002-0162-6836

³ Para correspondencia, dirigirse a: Andrea Lizasoain Conejeros, andrea.lizasoain@uach.cl, Universidad Austral de Chile, Instituto de Lingüística y Literatura, Independencia 631, Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. ORCID iD: 0000-0002-2689-6728

Resumen

En esta nota se discute la situación escolar de los inmigrantes no hispanohablantes haitianos en el sistema educativo chileno. Se exploran cuatro dimensiones asociadas a la trayectorias escolares de los inmigrantes haitianos en la escuela chilena: (a) la situación general de la comunidad haitiana en Chile; (b) el currículum de Lengua y Literatura de enseñanza primaria y secundaria y la enseñanza del español como lengua adicional; (c) la Formación Inicial Docente (FID) y la inclusión del español como lengua extranjera en las mallas curriculares; (d) los sistemas de evaluación del desempeño y de ordenamiento de los establecimientos escolares y sus consideraciones respecto de los estudiantes inmigrantes no hispanohablantes. Se concluye con la necesidad de desarrollar e implementar políticas de inclusión para los inmigrantes haitianos que incluyan el currículum escolar, la formación inicial docente, y los sistemas de evaluación de calidad del sistema escolar chileno, con el fin de hacer que las escuelas chilenas sean espacios de apoyo e inclusión para todos los habitantes de Chile.

Palabras clave: Español como lengua adicional; inmigración; formación inicial docente

INITIAL TEACHER TRAINING, CURRICULUM AND SCHOOL SYSTEM: WHAT IS THE PLACE OF NON-SPANISH-SPEAKING IMMIGRANT CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CHILEAN EDUCATION SYSTEM?

Abstract

This piece discusses the school situation of non-Spanish-speaking Haitian immigrants in the Chilean education system. Four dimensions associated with the school trajectories of Haitian immigrants in Chilean schools are explored: (a) the general situation of the Haitian community in Chile; (b) the primary and secondary school Spanish Language and Literature curriculum and the teaching of Spanish as an additional language; (c) Initial Teacher Training (FID) and the inclusion of Spanish as a foreign language in curricular matrixes; (d) the systems of evaluation of the performance and organization of schools and their considerations with respect to non-Spanish-speaking immigrant students. We conclude with the need to develop and implement policies for the inclusion of Haitian immigrants that consider the school curriculum, initial teacher training, and quality evaluation systems of the Chilean school system, in order to make Chilean schools spaces of support and inclusion for all the inhabitants of Chile.

Keywords: Spanish as additional language; immigration; initial teacher training

Recibido: 01/06/21

Aceptado: 01/04/22

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta nota es describir el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno. El foco son los haitianos, quienes representan el porcentaje mayoritario de estudiantes no hispanohablantes en las escuelas chilenas con subvención del Estado. Se explorarán cuatro dimensiones de una problemática social multivariada, con el objetivo de contribuir al estado de la cuestión: (a) la situación de la comunidad haitiana en Chile en los niveles social y escolar, así como su inclusión en la escuela; (b) el currículum de Lengua y Literatura de enseñanza primaria y secundaria, y la consideración del español como lengua adicional; (c) la Formación Inicial Docente (FID) e inclusión del español como lengua extranjera en las mallas curriculares; (d) los sistemas de evaluación del desempeño y de ordenamiento de los establecimientos escolares, junto con sus consideraciones sobre los estudiantes inmigrantes no hispanohablantes.

Para estos efectos, primero se enmarcará la situación de la comunidad haitiana en Chile en términos del contexto general de inmigración, los rasgos del grupo haitiano en el país, la barrera lingüística que encuentran los estudiantes haitianos que ingresan al sistema escolar chileno y la discriminación en la escuela. Una vez concluida esta contextualización, se describirán de manera general el currículum de Lengua y Literatura⁴ chileno, el sistema de formación inicial docente y la preparación de los futuros docentes para la enseñanza del español como lengua adicional⁵,

⁴ Si bien en Chile la asignatura de lengua se denomina Lenguaje y Comunicación en enseñanza primaria y Lengua y Literatura en enseñanza secundaria, en este artículo se optó por la etiqueta de Lengua y Literatura para referirse a la asignatura tanto en educación primaria como secundaria, de modo de no generar confusiones en los lectores que desconocen el sistema educativo chileno.

⁵ Nos referimos a lengua adicional porque la segunda lengua de los haitianos es el francés y porque estos niños y adolescentes no reciben enseñanza formal de lengua extranjera en la escuela, con lo cual descartamos los términos segunda lengua (SL) y lengua extranjera (LE). Pese a lo anterior, al hablar de la formación inicial docente en las páginas 455 y 456, utilizaremos el concepto de lengua extranjera, pues nos referiremos a la formación recibida por parte de los futuros profesores para la enseñanza formal de la lengua.

tanto a nivel de la educación primaria como secundaria. Finalmente, se analizarán el Sistema de Evaluación de Desempeño (SNED) y la Metodología de Ordenación de los Establecimientos Educativos (MOE) y sus consideraciones sobre los estudiantes inmigrantes hablantes no nativos de español a la hora de evaluar los establecimientos educativos chilenos. Considerando lo mencionado, se reflexionará sobre la urgencia lingüística de la población migrante no hispanohablante en la sociedad chilena, dado que, aunque se establece como derecho fundamental para los menores de edad extranjeros el acceso al sistema escolar en iguales condiciones que los estudiantes chilenos (Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile 2018), esta política pública es deficiente si no se contempla la barrera idiomática.

2. SITUACIÓN DE LA COMUNIDAD HAITIANA EN CHILE

2.1. INMIGRACIÓN HAITIANA EN CHILE

La migración en Chile ha aumentado exponencialmente en los últimos años. En 2014, residían cerca de 416.000 extranjeros, lo que representaba 2,3 % de la población. De acuerdo con los datos disponibles en el Departamento de Extranjería y Migración y el Instituto Nacional de Estadísticas (2019), tal cifra aumentó a 1.251.225 en 2018. La comunidad venezolana, con 23 % del total de personas residentes, es la población extranjera mayoritaria y también la que más ha crecido. El segundo colectivo que más aumentó en el periodo es el haitiano, que alcanza 14,3 % del total de personas extranjeras en Chile, según el Departamento de Extranjería y Migración e Instituto Nacional de Estadísticas (2019). En términos etarios, casi 67 % del total de esta población se ubica entre 15 y 34 años (Mundaca, Fernández y Vicuña 2018).

2.2. NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES INMIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Según el Censo de 2017, en Chile 78.839 inmigrantes tenían entre 0 y 14 años, y 121.958 entre 15 y 24 años (Instituto Nacional de Estadísticas, Chile 2021). En las escuelas que concentran un mayor porcentaje de inmigrantes se implementa la inclusión escolar, que se remite a incluir a los estudiantes

sin una selección previa, como lo estipula la Superintendencia de Educación (2016). No obstante, no existe ninguna política lingüística para promover la integración de los estudiantes que no hablan español. El Estado deja la gestión de recepción, ubicación, nivelación e inserción de los estudiantes no hispanohablantes en manos de cada institución, según la orientación, los recursos y la disposición de cada establecimiento educacional (Toledo Vega, Lizasoain y Cerda-Oñate 2021). En consecuencia, no se enseña español como lengua adicional de manera sistemática en las escuelas y las soluciones parciales para la integración del estudiantado haitiano se reducen a contar con documentación de ingreso a la escuela en criollo haitiano y a la presencia de facilitadores haitianos – quienes no son profesores necesariamente – en los establecimientos con un alto número de alumnos inmigrantes (EligeEducar 2017).

El *Informe sobre acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo* (Servicio Jesuita a Migrantes 2020) señala que entre 2014 y 2019 la matrícula migrante aumentó 616 %, lo cual dejó en 4,4 % el porcentaje de matrícula total de estudiantes inmigrantes en Chile. Este informe advierte que más de la mitad de estos escolares estudian en establecimientos educacionales públicos y alrededor de un tercio lo hace en escuelas particulares subvencionadas. Al respecto, el informe juzga importante atender a las escuelas públicas sobre políticas educativas inmigrantes, porque en ellas se está formando el futuro de toda una sociedad. El Servicio Jesuita a Migrantes (2020) también enfatiza en la concentración de estudiantes inmigrantes en unas pocas escuelas (1 de cada 10 establecimientos tiene más de 10% de inmigrantes) y advierte que, de no avanzar hacia una distribución similar a la de la población nacional en términos territoriales y de dependencia administrativa, se podría pasar de una concentración a una segregación del estudiantado migrante, lo cual también debiese ser monitoreado (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco 2019). En este sentido, la evidencia internacional muestra que cuando las personas inmigrantes se vinculan a redes sociales exclusivamente de extranjeros y/o de personas de su propia nacionalidad, se incrementan las situaciones de precariedad socioeconómica. Ahora bien, poner límites a la cantidad de estudiantes extranjeros tampoco es una solución, ya que puede conducir a sentimientos de discriminación y obligatoriedad de asimilar la cultura hegemónica entre los inmigrantes (Bebber 2015).

La falta de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas en español ha mantenido aislados a los jóvenes haitianos, quienes son identificados por sus profesores y compañeros hispanohablantes como personas de color y lengua diferente, que no comprenden el español y que obtienen bajos resultados académicos (Toledo Vega, Lizasoain y Mena 2021). Esta

marginación ha tenido un efecto en la escolaridad, ya que los haitianos presentan un promedio de 9,3 años de escolarización, cifra por debajo de la media nacional (9,95) y de la de otros grupos de inmigrantes (como Venezuela 14,19 o Perú 11,04). Sumado a lo anterior, la pandemia agravó la situación, pues después de más de un año sin clases presenciales ni virtuales, muchos escolares han desertado. Según datos de EducarChile (2021), solo durante 2020 el número de desertores podría haber aumentado un 43 %.

A lo anterior se suma que los profesores y funcionarios de dichos establecimientos cuentan con escasa o nula instrucción respecto a la promoción y desarrollo de aulas multiculturales. Esto se ve reflejado en una serie de ideas equivocadas sobre el aprendizaje de una lengua adicional, lo que Bahamondes *et al.* (2021) resumen muy bien: las ideas de que los niños aprenden solos, que enseñar ELE es lo mismo que enseñar Lenguaje para hablantes nativos en la escuela y que basta con la inmersión de los estudiantes, entre otras. En estas circunstancias, la población inmigrante presenta una mayor tasa de prevalencia de desescolarización en relación con la población nacida en Chile: 13,5 % versus 3,4 % respectivamente (Expósito, Lobos y Roessler 2019). Además, en el caso de no existir convenios entre países para equivalencias de cursos, o no contar con documentos oficiales (situación habitual entre los escolares haitianos), el estudiante debe pasar por un proceso de validación de estudios donde se matricula en el establecimiento y queda provisoriamente en un curso acorde a su edad. Este proceso, carente de antecedentes, documentos y/o pruebas de nivelación, ha permitido situaciones tan fuera de lugar como que un estudiante curse el segundo año de educación secundaria y esté a dos años de egresar de la escuela definitivamente sin saber leer ni escribir en español (Lizasoain y Toledo Vega 2020).

Frente a esto, el Servicio Jesuita a Migrantes (2020) plantea la necesidad de “establecer una respuesta institucional para la enseñanza del idioma local a estudiantes no hispanohablantes” (18). Si bien es cierto que las escuelas pueden contar con facilitadores haitianos para servir de puente entre los estudiantes no hispanohablantes y la escuela, su alcance es cuestionable cuando se trata de personas que no tienen preparación pedagógica (Toledo Vega, Lizasoain, y Cerda-Oñate 2021); no obstante, estas personas han sido clave en el momento de orientar a los apoderados respecto al funcionamiento del colegio.

3. RELEVANCIA DE LA LENGUA EN EL AULA

De acuerdo con Roessler (2018), se entiende por *identidad nacional* “[el] proyecto del Estado y las élites [;] un invento dinámico que es constantemente actuado por las diferentes personas que transversalmente componen una nación en el tiempo (de su creación hasta hoy) y el espacio (en todo el territorio nacional)” (p. 54). Roessler, citando a Tijoux (2014), establece que en Chile la base étnica de la identidad nacional se ha (re)producido como un sí mismo blanco, que desdeña los elementos indígena y negro, a causa del proyecto de Estado-Nación y del período colonial. Esto, sumado a disposiciones legales como la Ley de extranjería N° 1094 (1975) y el Decreto Supremo N° 597 (1984), centrados en discursos que ven a los extranjeros no europeos como una amenaza a la seguridad nacional, generan en la sociedad civil maneras negativas de ver y entender la presencia de inmigrantes.

La inmigración de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI es muy distinta a la inmigración selectiva que promovió la llegada a Chile de colonos europeos en el siglo XIX (Martínez Rodríguez 2020). Hoy en día, Chile recibe inmigrantes provenientes de Sudamérica y Centroamérica, cuyas identidades se riñen con el ideario instalado por el Estado-Nación original. Así, aparecen en el espacio público personas que acceden de manera parcial a esferas de derecho, lo cual es legitimado por la sociedad civil dada su condición de externos, con lo cual se valida también la discriminación (Thayer *et al.* 2013). En este panorama, se establecen fronteras de distinción nacional, entre las cuales Roessler (2018) aborda la que se reproduce en la escuela. De acuerdo con este autor, los estudiantes chilenos identifican como propios y distintivos un uso particular del español, aspectos físicos o raciales y haber nacido y crecido en el territorio nacional. El primero de estos elementos es el que más se reitera en su discurso, calificando su lengua de “español mal hablado”. Esta situación va generando un imaginario fronterizo entre un yo-chileno, que habla una variedad especial y compleja del español, y el otro-inmigrante, que no entiende nuestra lengua vernácula. Un segundo elemento se relaciona con el fenotipo, según el cual el rasgo distintivo de la identidad chilena es no ser ni tan blanco ni tan negro, rasgo que aparece como opuesto al rasgo más negro o más indígena, considerado negativo, y a otro rasgo más blanco, asociado con un mayor estatus y con la imagen que avalan los medios de comunicación. Los estudiantes chilenos expresan que en las escuelas existe discriminación, aunque no sería ejecutada por ellos mismos, y que el chileno de por sí es racista, lo cual revela cierta normalización de la discriminación.

El tercer elemento definitorio que destaca Roessler (2018) corresponde a la geoidentidad, en que el mar y la cordillera funcionan como identitarios. Estos rasgos desterritorializan al inmigrante y lo transforman en un deudor original, que solo se beneficiaría de oportunidades en el país, lo cual hace surgir hostilidades entre los chilenos e inmigrantes en el espacio escolar. En este ideario, el inmigrante no debería gozar de la libertad para acceder a derechos ciudadanos, como criticar al país o mantener sus costumbres, ya que los foráneos deben estar agradecidos y pagar esa deuda original. Esta realidad es crucial para evaluar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes haitianos en la escuela, ya que corresponden al tipo de inmigrante que encarna de manera más clara los rasgos opuestos a los que definen lo chileno para los nacionales: un idioma diferente, características raciales distintas al ideal y proveniencia de un lugar que se siente lejano y pobre (Roessler 2018).

La llegada de inmigrantes a Chile implica una serie de instancias en las que se dan dinámicas de (re)configuración de la identidad de la población extranjera y de integración o exclusión dentro de la comunidad de acogida. Así, en principio, en una sociedad de acogida con una visión integradora, no solo la población migrante pasaría por un proceso de reconfiguración identitaria, sino también la comunidad de acogida, en el entendido de que la llegada masiva de inmigrantes supone cambios y que se debe buscar que dichos cambios sean positivos para todas las partes. En esas dinámicas, la lengua juega un rol protagónico siempre, pero lo hace de forma crucial cuando se trata de dinámicas entre hablantes de distintas lenguas.

La escuela, donde diversos actores sociales (estudiantes, profesores, funcionarios, administrativos y apoderados) entran en contacto e intentan acceder a bienes materiales y simbólicos, se convierte en un espacio donde se releva el papel de la lengua como herramienta esencial para el desarrollo de una comunidad socialmente sana: un espacio multi y transcultural (Heller 2003; Baynham 2011). En este contexto, el escenario ideal sería el de la enseñanza bilingüe; sin embargo, la escuela pública chilena está lejos de poder siquiera soñar con ese ideal.

Díaz de la Rada (2013) indica que la escuela tiene un importante papel social en este tipo de procesos de encuentro de culturas, ya que es en ella donde se promueven las categorías que establecen lo posible y lo correcto, construyendo, por lo general, una imagen de homogeneidad racial y cultural que invisibiliza otras alternativas. La escuela moderna y multicultural debe propender al transnacionalismo; al cruce de fronteras en una sociedad en constante movilización y cambio. Desde una perspectiva sociocultural, los contextos instruccionales hoy en día deben comprender que existe una estrecha relación entre el desarrollo de los individuos y las condiciones

sociales y materiales de la vida diaria que acompañan su desarrollo (Thorne y Tasker 2011: 487). En este sentido, una condición esencial es el conocimiento y desarrollo de la lengua, tanto entre usuarios nativos como no nativos.

El modelo sociolingüístico que propone Moreno Fernández (2009) es clarificador respecto al rol de la lengua para la integración social. Dicho modelo contempla cuatro etapas mediante las cuales los grupos étnicos o sociales llegan a compartir valores y a establecer relaciones de interdependencia. En la primera etapa, los hablantes usan la lengua para fines de supervivencia, en base a la producción de enunciados simples. A continuación, en ambientes especializados, laborales o escolares, los aprendientes van familiarizándose con los referentes sociales de la comunidad. La tercera fase, que implica mayor desenvolvura lingüística en situaciones complejas, propende a una mayor integración social. La última etapa corresponde a la integración identitaria, en la que se evidencia una capacidad para interactuar con distintos grupos sociales, en variadas situaciones, gracias al dominio de múltiples estilos y registros sociolingüísticos. Aquí, los aprendientes logran una valoración positiva de la cultura de acogida y una inmersión exitosa. Idealmente, es hacia ese lugar donde deberíamos apuntar cada vez que recibimos a un estudiante NO hispanohablante en nuestras aulas.

A partir de los argumentos de Moreno Fernández (2009), Thorne y Tasker (2011), Díaz de la Rada (2013) y Roessler (2018), hemos establecido el rol fundamental de la escuela en la integración social de la población migrante. A continuación, se presentará una revisión general del currículum chileno, en tanto órgano que rige y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar; el sistema de formación inicial docente, por su importancia en la educación de los futuros profesores chilenos; y los sistemas de evaluación de la educación chilena, tales como el Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED) y la Metodología de Ordenación de los establecimientos educacionales (MOE), con el objetivo de comprender el lugar de los inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno.

4. EL CURRÍCULUM DE LENGUA Y LITERATURA DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA Y LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

En Chile, las bases curriculares constituyen el documento principal del currículum nacional. Es relevante examinarlas, puesto que en Chile –

así como en Latinoamérica – las políticas lingüísticas se alojan en el currículum (Lizasoain 2018). Estas establecen un listado de objetivos de aprendizaje transversales al proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas de la escuela, así como también objetivos mínimos de aprendizaje para las disciplinas de los distintos niveles educativos del sistema escolar (MINEDUC 2015a, 2015b). Para efectos de esta nota, se analizarán los objetivos generales, los ejes y las actitudes consignados en las bases curriculares de primero a sexto básico para Lengua y Literatura, es decir, las bases de educación primaria; y las bases curriculares de 7mo a 2mo medio y las de 3ero y 4to medio, que equivalen al currículum de educación secundaria en Chile⁶. Los primeros dos documentos fueron elaborados en 2015 (MINEDUC 2015a, 2015b) y el último en 2019 (MINEDUC 2019).

En cuanto a las bases curriculares de primero a sexto básico para la asignatura de Lengua y Literatura, el currículum tiene un enfoque comunicativo y define el lenguaje como “(...) una herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros” (MINEDUC 2015a: 292). En este sentido, el currículum enfatiza la idea de que “(...) el lenguaje incorpora al estudiante a su comunidad cultural [y] durante el proceso educativo los estudiantes comprenden que la lengua construye una cultura de la cual forman parte” (292). Se aprecian los ejes de lectura, escritura y comunicación oral. Ninguno de estos considera a estudiantes que no sean hablantes nativos de español, por lo tanto, se parte de la base de que todos los niños que cursan la asignatura han desarrollado las competencias lingüísticas necesarias en español para su trayectoria escolar. Al respecto de las actitudes que se esperan de los estudiantes de educación primaria en la asignatura de Lengua y Literatura, se mencionan el interés y la disposición por las actividades escolares, la expresión oral y escrita de las ideas, la autoreflexión para desarrollar la autoestima, la empatía y el respeto en el diálogo con otros (300-331).

Como se puede observar, es sumamente difícil que un estudiante no hispanohablante pueda adquirir los contenidos y habilidades de los tres ejes anteriormente mencionados, ni desarrollar las actitudes necesarias si no comprende la lengua de la cultura meta. Sumado a lo anterior, cuestiones

⁶ Cabe señalar que las clasificaciones de educación básica o primaria y educación media o secundaria en Chile se encuentran en proceso de modificación. Hasta el año 2026 la educación primaria considerará los cursos desde primero a octavo básico, y la educación secundaria los cursos de 1ero medio a cuarto medio. A partir de 2027 se contemplarán seis años de enseñanza básica y seis de enseñanza media.

actitudinales como la empatía son sumamente situadas y se vinculan a la competencia pragmática en la L2 (Hymes 1966; Blum-Kulka, House y Kasper 1989; Savignon 2017); es decir, existe una barrera que no solo es lingüística al momento de integrarse a la nueva cultura, sino que involucra todas las subcompetencias de la competencia comunicativa (Hymes 1966; Savignon 2017).

Las bases curriculares de 7mo a 2do medio suman al enfoque comunicativo, un enfoque cultural. Por ejemplo, se menciona el rol esencial del lenguaje en “(...) la transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas” (MINEDUC 2015b: 32). En estas bases, también se observan los ejes de lectura, escritura y comunicación oral, y, además, se agrega el eje de investigación. Nuevamente, en los ejes de las bases de séptimo básico a segundo medio tampoco se contempla la posibilidad de que los estudiantes de la asignatura puedan no ser hablantes nativos de español; es decir, se espera que todos los hablantes hayan desarrollado las competencias lingüísticas suficientes mediante la socialización en la cultura chilena para participar en la asignatura. Sobre las actitudes en las bases curriculares de Lengua y Literatura desde 7mo básico a 2do medio, el documento enuncia habilidades de reflexión crítica, valoración, respeto e interés por otros, valoración del discurso hablado y escrito para participar socialmente, rigor, perseverancia y colaboración en el trabajo (MINEDUC 2015b: 44-45). Nuevamente, podemos observar que un estudiante que no ha desarrollado competencias lingüísticas en español como lengua adicional no podrá ni adquirir los contenidos ni desarrollar las habilidades planteados en las bases ni tampoco podrá trabajar todas las actitudes esperadas.

Concerniente al plan común de formación general de las bases curriculares de 3ero y 4to medio⁷, el currículum se encuentra alineado con los enfoques comunicativo y cultural (MINEDUC 2019). Si bien en estas bases no consignan ejes como en los casos anteriores, en el plan común de formación general de Lengua y Literatura sí se observan marcos conceptuales organizativos como la interpretación literaria; la lectura crítica; el diálogo para la construcción conjunta del conocimiento; la producción de textos

⁷ Se decidió no revisar el plan de formación diferenciada para los últimos cursos de educación secundaria, porque no todo los electivos que se mencionan en este plan serán dictados. Al respecto, en las bases se indica que “el establecimiento podrá decidir cuál de estas asignaturas imparte, dependiendo de las necesidades e intereses de sus estudiantes y de las condiciones del establecimiento” (MINEDUC 2019: 31).

orales, escritos y audiovisuales; la reflexión sobre recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y la producción y la investigación; la selección de textos; aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas; y medios digitales y tecnología. En cuanto a las actitudes, este documento también es distinto a los dos anteriores, pues se proponen actitudes transversales a todas las disciplinas, que se denominan “habilidades para el siglo XXI”⁸, donde figuran : (a) habilidades relacionadas con la manera de pensar: creatividad e innovación, pensamiento crítico y metacognición; (b) habilidades sobre maneras de trabajar: comunicación y colaboración; (c) habilidades como herramientas para trabajar: alfabetización digital y uso de la información; y (d) habilidades sobre maneras de vivir el mundo: ciudadanía local y global, vida y carrera y responsabilidad personal y social (25-26).

A propósito de las actitudes enumeradas en cada grupo de habilidades, tal vez las más interesantes en relación con los estudiantes haitianos en las escuelas chilenas sean “trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación”, que pertenece a las maneras de trabajar y “tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad”, que es parte de las maneras de vivir en el mundo (28). Lamentablemente, no hay ningún tipo de vinculación de estas actitudes con el aprendizaje del español como lengua adicional, porque se trata de actitudes transversales a todas las asignaturas del currículum.

Recientemente, Bahamondes *et al.* (2021) publicaron la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* por encargo de la División de Educación General del MINEDUC. Si bien en sus primeras páginas se atiende a la necesidad de enseñar el español como lengua adicional formalmente en la escuela, el documento recoge orientaciones que parecen seguir dejando en manos de cada establecimiento educacional la aplicación de reformas tendientes a desarrollar aulas multiculturales. Este documento se refiere a otras necesidades reales como la priorización de un currículum y modificaciones metodológicas, pero no se explicitan mayormente. Por otra parte, no queda claro un compromiso mayor del MINEDUC con el financiamiento y/o la organización necesaria para ser efectivas las sugerencias de la guía.

En resumen, es posible constatar que en las bases curriculares de la educación primaria y secundarias no se pondera la posibilidad de que

⁸ Si bien se presentan actitudes para cada habilidad, se prefirió no mencionar las actitudes, pues son actitudes transversales y no necesariamente de la disciplina que nos interesa en este manuscrito.

los estudiantes no sean hablantes nativos de español. Al revisar las bases curriculares de la asignatura, que a estas alturas debiera incluir nociones sobre el español como lengua adicional, se observa que la visión sobre el aprendizaje de la lengua española es monoglósica. Del mismo modo, si bien el currículum hace alusión a fenómenos como la inmigración y la empatía hacia el otro, se asume que el otro es un hablante de español competente, capaz de interactuar en cualquier contexto. Es decir, en las bases curriculares chilenas el estudiante inmigrante habla español y tiene además un alto desarrollo de sus competencias pragmática y sociolingüística, pues es capaz de interactuar con facilidad en cualquier contexto comunicativo, lo que el Consejo de Europa clasificaría como una proficiencia B2 o C1, es decir, intermedia alta o avanzada (Council of Europe 2002). En cuanto a la guía puesta a disposición por el MINEDUC en 2021, no se aprecia un compromiso efectivo para la implementación y el financiamiento de los cambios curriculares, metodológicos y la enseñanza formal de ELE que sugiere el mismo documento, lo que da cuenta del profundo desconocimiento del aula multicultural por parte de las autoridades educativas en Chile.

5. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTES

5.1. SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

En cuanto a la formación inicial docente (FID), al revisar las mallas curriculares de las carreras que educan a profesionales en el área, el folleto de oferta de programas universitarios de 2021 (DEMRE 2020)⁹¹⁰, deja entrever que tan solo uno de los 61 planes ofertados en Chile incluye un curso sobre

⁹ A saber, 33 programas de Educación Primaria con mención en Lenguaje y Comunicación, 24 programas de Educación Secundaria con mención en Lenguaje y Comunicación y 4 programas de Licenciatura en Letras con Mención en Literatura y Lingüística Hispánicas (DEMRE 2020). Cabe destacar que el programa de Pedagogía en Educación Secundaria de Español de la Universidad de Concepción cuenta con el curso obligatorio de lingüística aplicada y además oferta de un curso electivo de ELE (Universidad de Concepción s.f.).

¹⁰ Respecto a los programas de licenciatura, es importante mencionar que, si bien muchos graduados optan por seguir posteriormente un programa de pedagogía en educación secundaria, este tipo de licenciaturas no están necesariamente orientadas a la formación pedagógica para el sistema escolar chileno; más bien buscan formar futuros investigadores en literatura y lingüística hispánicas.

enseñanza del español como lengua extranjera como asignatura obligatoria en su malla curricular (Universidad de Magallanes 2021). Además de lo anterior, se observa que un programa incluye en su matriz curricular un curso de lingüística aplicada (Universidad de Concepción 2021) y tres programas ofrecen cursos electivos de profundización sobre el español como lengua extranjera (Pontificia Universidad Católica de Chile 2021; Universidad de Concepción 2021) y la disciplina de lingüística aplicada (Universidad de Chile 2021). Si sumamos todos los programas que presentan algún tipo de oferta relacionada con el español como lengua extranjera y la lingüística aplicada, se hace evidente que solo cuatro programas de un total de 61 consideran la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en Chile, pues existe una carrera que presenta dos cursos asociados a ELE (Universidad de Concepción 2021). Lo anterior redundaría 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 (Lizasoain y Toledo Vega 2020). Esta información sirve para entender por qué 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 segunda lengua.

5.2. EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO (SNED), LA METODOLOGÍA DE ORDENACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES (MOE) Y SUS CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES

El SNED es un sistema de incentivo al desempeño profesional docente implementado por el MINEDUC en 1995 a través de la Ley 19.410. Este sistema incluye a todos los colegios que reciben subvención del Estado; es decir, colegios municipales, colegios privados subvencionados y establecimientos de administración delegada (MINEDUC s.f.). De acuerdo con el MINEDUC (s.f), “el SNED funciona mediante el incentivo y reconocimiento a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño en cada región” (p. 3). Además, el SNED tiene como propósito informar a padres y apoderados sobre los resultados obtenidos por sus establecimientos escolares, así como también retroalimentar a los directivos, docentes y asistentes de educación en términos pedagógicos y administrativos. Un buen desempeño redundará en una subvención para los profesores.

El cálculo para el SNED considera seis variables, con diferentes pesos: (a) efectividad; (b) superación; (c) iniciativa; (d) mejoramiento de las

condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; (e) igualdad de oportunidades; (f) integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados. La Tabla 1 grafica el cálculo del SNED para cada establecimiento escolar:

Factor	Indicadores	Fuente	Ponderación
Efectividad	<p>Promedio SIMCE Lenguaje y Matemática en el caso de 4to básico</p> <p>Promedio Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio Natural 6to básico y 8vo básico</p> <p>Promedio SIMCE Lenguaje, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para 2do medio</p>	SIMCE de 4to, 6to, 8vo básicos y 2do medio	37 %
Superación	Superación en promedio de SIMCE de acuerdo con cada nivel	Diferenciales de logro educativos obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional	28 %
Iniciativa	<p>Desarrollo de actividades de trabajo pedagógico grupales</p> <p>Desarrollo de actividades formativas complementarias</p> <p>Desarrollo de actividades extracurriculares de libre elección</p> <p>Existencia de equipo de gestión representativo y periodicidad de reuniones</p> <p>Consulta y existencia de consejo escolar</p> <p>Desarrollo de actividades extracurriculares interescolares</p> <p>Apoyo efectivo a alumnos integrados a la educación regular</p> <p>Establecimiento define compromisos educativos</p> <p>Incorporación de marco de bases curriculares de educación parvularia</p>	Ficha SNED recolectada de los establecimientos y validada por los departamentos provinciales de educación	6% (promedio de todos los indicadores)

Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento	Procesos administrativos terminados con sanciones graves	Superintendencia de Educación (Actas C)	2 %
Igualdad de oportunidades	Subfactor rendimiento escolar (50%): Tasa de aprobación Tasa de retención	MINEDUC	22 % (donde 50 % equivale a subfactor rendimiento escolar; 10% a integración; y 40% subfactor discriminación)
Igualdad de oportunidades	Subfactor integración (10%): Número de alumnos integrados como porcentaje de la matrícula total Existencia y desarrollo de proyecto de integración escolar	Convenio PIE	22 % (donde 50 % equivale a subfactor rendimiento escolar; 10% a integración; y 40% subfactor discriminación)
	Incorporación de alumnos con retos múltiples	Ficha SNED validada	
	Subfactor discriminación (40%): Ausencia de prácticas discriminatorias	Superintendencia de Educación y cuestionario de padres SIMCE	

Integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados	Existencia y funcionamiento del Consejo General de profesores Existencia y funcionamiento del Centro de Padres Constitución, representatividad y funcionamiento del Centro de Alumnos Establecimiento incorpora a la comunidad en compromisos educativos Establecimiento informa resultado SIMCE Establecimiento informa resultados SNED Establecimiento integra a padres y apoderados		5% (promedio de los 7 indicadores)
---	--	--	------------------------------------

Tabla 1: Factores, indicadores, fuentes y ponderaciones para el cálculo del SNED¹¹

Con base en la tabla anterior, es posible apreciar que dos de las seis variables evaluadas se relacionan con la prueba estandarizada SIMCE¹²² y que la suma de estos factores equivale a 65% de la evaluación SNED. De la misma manera, se puede observar que el cálculo del SNED considera la variable igualdad de oportunidades con un peso de 22% a nivel general y en particular, el subfactor “ausencia de prácticas discriminatorias” equivale a 40% de ese 22%; es decir, a 8,8% del cálculo total.

La diferencia entre el peso de los factores asociados al rendimiento y progresión en el SIMCE y el subfactor discriminación del factor igualdad de oportunidades deja entrever que el SNED se orienta más bien a evaluar el rendimiento puntual e histórico en la prueba SIMCE. Lo anterior, en desmedro de la evaluación de cuestiones relacionadas con el entorno escolar, como por ejemplo, las actividades realizadas en el establecimiento, que sólo tienen un peso de 6%; el mejoramiento de las condiciones de trabajo y el funcionamiento del establecimiento, equivalente a 2%; la igualdad de oportunidades, que presenta 3 subfactores relacionados con retención, integración, y discriminación y que tiene un peso de 2%; y finalmente, la participación de profesores y apoderados, que equivale a 7%. Si bien se

¹¹ Fuente. Tabla adaptada de MINEDUC (s.f.: 19-20).

¹² La sigla para el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile.

consideran más factores que el rendimiento y evolución en los resultados del SIMCE en el cálculo del SNED, sus pesos en relación con los factores asociados al SIMCE no resultan lo suficientemente relevantes como para dar cuenta de problemáticas en los establecimientos escolares que vayan más allá del rendimiento académico.

Sumado al SNED, desde 2015, existe también la Metodología de Ordenación de los Establecimientos Educativos (MOE). Este sistema nace en virtud de la promulgación de la Ley 20529, denominada también Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa (CNED 2021b). Esta ley estableció la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), el cual está compuesto por el Ministerio de Educación de Chile, la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC), la Agencia de Calidad de la Educación y el CNED.

Estos cuatro organismos tienen como objetivo “(...) asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos educacionales” (CNED 2021b, párr. 1). En particular, uno de los pilares de este sistema es la Metodología de Ordenación de los Establecimientos Educativos, que consiste en la evaluación del desempeño de los establecimientos escolares por parte de la Agencia de Calidad de la Educación sobre tres dimensiones:

Dimensión	Peso de la dimensión	Número de variables	Variables
Indicadores de desarrollo personal y social	26,4 %	8	Autoestima académica y motivación escolar (3,3 %) Clima de convivencia escolar (3,3 %) Participación y formación ciudadana (3,3 %) Hábitos de vida saludable (3,3 %) Asistencia escolar (3,3 %) Equidad de género (3,3 %) Retención escolar (3,3 %) Tasa de titulación técnico profesional (3,3%)
Estándares de aprendizaje y resultados SIMCE	70,3 %	2	Estándares de aprendizaje evaluados en SIMCE (67 %) Resultado promedio obtenidos por el establecimiento en cada asignatura y nivel evaluado en las últimas mediciones del SIMCE (3,3 %)
Medidas de progreso en SIMCE	3,3 %	1	Medición de la evolución en el tiempo de los resultados de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura y Matemáticas (3,3 %)

Tabla 2: Dimensiones de la Metodología de Ordenación de los Establecimientos Educativos¹³

En el MOE al igual que en el SNED, las variables asociadas a la prueba SIMCE, entre ellas Estándares de aprendizaje y resultados SIMCE y Medidas de progreso en SIMCE equivalen a 73,6 % del total del puntaje de cada establecimiento. Ahora bien, una vez obtenidos los puntajes brutos, que están en una escala de 1 a 100, los datos de cada colegio se corrigen con base en las características de los estudiantes, a saber: (a) nivel de

¹³ Fuentes. MINEDUC (s.f.: 2014).

vulnerabilidad; (b) escolaridad de la madre; (c) ruralidad o aislamiento; (d) entrada de estudiantes con buen desempeño; (e) entrada estudiantes con mal desempeño; (f) estudiantes con ascendencia indígena; (g) estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes; (h) tasa de delitos de violencia intrafamiliar.

Esta corrección entrega un puntaje que clasifica a los establecimientos escolares en cuatro categorías: (a) desempeño alto; (b) desempeño medio; (c) desempeño medio-bajo; (d) desempeño insuficiente. Con base en esas categorías, la Agencia Nacional de la Educación identifica las necesidades de mejoramiento para los establecimientos, define modalidades de apoyo y la frecuencia de las visitas de evaluación y orientación.

En principio, ambos sistemas de evaluación serían justos en cuanto a la evaluación de los establecimientos escolares en la medida en que los estudiantes fueran todos (a) hablantes nativos de español; (b) estudiantes con una trayectoria escolar ininterrumpida en el sistema escolar chileno. Sin embargo, la evaluación de desempeño de las escuelas no considera de manera específica, más allá de ciertos datos sobre la situación de los estudiantes, el factor de no ser hablante nativo de español ni tampoco el nivel de competencia en la lengua meta de los estudiantes no hispanohablantes. Es decir, los puntajes no se corrigen en virtud de las habilidades en la lengua meta de los estudiantes inmigrantes, sino que se evalúa a los estudiantes inmigrantes con instrumentos estandarizados diseñados para hablantes nativos de la lengua meta. Esto redundaría en un descenso en la calificación de desempeño de los colegios con comunidades inmigrantes numerosas.

6. CONCLUSIONES

Con base en la revisión de la situación de los inmigrantes haitianos en Chile, el currículum de Lengua y Literatura, la formación inicial de los futuros profesores de la disciplina y las evaluaciones que el Estado chileno aplica a los establecimientos escolares, se puede concluir que en la actualidad no existen políticas públicas en el sistema educativo chileno que consideren la diversidad lingüística de las escuelas. En particular, se constató que el currículum escolar vigente de enseñanza primaria y secundaria de la asignatura de Lengua y Literatura (MINEDUC 2015a, 2015b y 2019) no contempla a los estudiantes no hispanohablantes; más bien, basa su "intervención" en

guías y documentos que carecen de políticas públicas concretas y que solo entregan aún más responsabilidades a los actores escolares (Bahamondes et al. 2021). Del mismo modo, el sistema de formación inicial docente¹⁴ a nivel general no considera a los estudiantes hispanohablantes, si bien existen algunos programas minoritarios de educación superior que reconocen el fenómeno del español como lengua extranjera.

Finalmente, los sistemas de evaluación de desempeño del Ministerio de Educación de Chile para los establecimientos escolares contemplan a los estudiantes no hispanohablantes, pero el peso de los factores que los consideran no es suficiente para informar sobre problemas asociados a la ausencia de instrucción para ellos. Tal como se observó, el SIMCE es el factor que tiene el mayor peso en los dos instrumentos de evaluación del sistema escolar chileno (SNED y MOE).

Tomar conciencia de que el español como lengua adicional debe abordarse en la escuela, en la formación inicial de profesores y en esferas institucionales superiores, como el Ministerio de Educación o de Desarrollo Social, es fundamental para los tiempos que corren. Bajo las condiciones actuales, la escuela está siendo un espacio de reproducción de sesgos raciales y lingüísticos. La invisibilización de este nuevo fenómeno social genera que los estudiantes caigan en una situación de aislamiento lingüístico en sus entornos escolares, que redunde en problemas asociados al desempeño y a la socialización efectiva en la escuela, entre otros. En estos momentos, y a casi cerca de 10 años de la llegada masiva de inmigrantes no hispanohablantes a Chile, el sistema escolar chileno todavía no entrega suficientes herramientas para que los estudiantes no hispanohablantes superen el estadio lingüístico de la supervivencia; es decir, aún no se les permite avanzar en su integración social, cultural, económica, laboral, académica, etc. (Moreno Fernández 2009).

En síntesis, y al respecto de lo comentado sobre el rol clave de la escuela y la necesidad de reconfigurar las nociones fundadoras del Estado-nación chileno respecto de la migración, es menester repensar la forma de entender la realidad lingüística del Chile actual y proyectar esta nueva comprensión hacia el sistema escolar. Así, será posible transitar desde la noción de una nación monoglósica hacia la idea de una nación multilingüe, tanto en el currículum escolar, como en nuestros programas de formación inicial docente y nuestros sistemas de evaluación escolar. Si el Ministerio de Educación de Chile propone habilidades para el siglo XXI (MINEDUC 2019), lo interpelamos a que estas habilidades incluyan la capacidad de comprender nuestra sociedad como una sociedad multicultural, con personas de etnias y lenguas diferentes, que requieren apoyo y no exclusión. De lo contrario, la realidad de las aulas multiculturales y la diversidad lingüística será solo una

utopía lejana en nuestro sistema escolar y los estudiantes no hispanohablantes continuarán siendo personas invisibilizadas, que transitan el sistema escolar chileno sujetos a la buena voluntad de sus profesores.

FINANCIAMIENTO

Este artículo forma parte del Proyecto FONDECYT-Regular 1190254 (ANID).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile por el financiamiento concedido al proyecto FONDECYT-Regular 1190254.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHAMONDES, ROSA; CLAUDIA FLORES Y MOISÉS LLOPIS. 2021. *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. [en línea]. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf> [Consulta 01/03/2021].
- BAYNHAM, MIKE. 2011. Language and migration. En James Simpson (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, pp. 433–448. Londres: Routledge.
- BEPPER, BRETT. 2015. “We Were Just Unwanted”: Bussing, Migrant Dispersal, and South Asians in London. *Journal of Social History* 48(3): 635–661.
- BLUM-KULIA, SHOSHANA; JULIANE HOUSE Y GABRIELE KASPER. 1989. *CROSS-CULTURAL PRAGMATICS: REQUESTS AND APOLOGIES*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- CNED. 2021a. *Metodología de Ordenación de los Establecimientos Educativos*. [en línea]. Disponible en <https://www.cned.cl/metodologia-de-ordenacion-de-los-establecimientos-educativos#:~:text=Instrumentos%20de%20Evaluación-,Metodología%20de%20Ordenación%20de%20los%20Establecimientos%20Educativos,educación%20impartida%20a%20sus%20estudiantes> [Consulta 01/03/2021].
- 2021b. *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC)*. [en línea]. Disponible en <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-escolar-sac#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Aseguramiento,integral%2C%20la%20fiscalización%20pertinente%2C%20y> [Consulta 01/03/2021].

- COUNCIL OF EUROPE. 2002. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- DEMRE. 2020. *Oferta Definitiva de Carreras, Vacantes y Ponderaciones, Proceso de Admisión 2021*. [en línea]. Disponible en https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Oferta-Definitiva-2021_16_09_20.pdf [Consulta 10/02/2021].
- DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN E INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. 2019. *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.
- DÍAS DE LA RADA, ÁNGEL. 2013. Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro* 29, 13-99.
- EDUCARCHILE. 2021. *¿Cómo se ha abordado la deserción escolar en pandemia?* [en línea]. Disponible en: <https://www.educarchile.cl/como-se-ha-abordado-la-desercion-escolar-en-pandemia> [Consulta 10/04/2021].
- ELIGEEDUCAR. 2017. *Profesores haitianos se vuelven indispensables en colegios con alto número de niños inmigrantes*. [en línea]. Disponible en <http://www.eligeeducar.cl/profesores-haitianos-se-vuelven-indispensables-colegios-alto-numero-ninos-inmigrantes> [Consulta 10/04/2021].
- EXPÓSITO, FELIPE, CONSTANZA LOBOS Y PABLO ROESSLER. 2019. Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En Nicolás Rojas y José Tomás Vicuña (Ed.). *Evidencia y mitos de una nueva realidad*, pp.158-184. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- EYZAGUIRRE, SYLVIA; JOSEFA AGUIRRE Y NICOLÁS BLANCO. 2019. ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En Isabel Aninat y Rodrigo Vergara (Eds.). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, pp. 148-186. Santiago de Chile: FCE.
- HELLER, MÓNICA. 2003. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics* 7 (4): 473-492.
- HYMES, DELL HATHAWAY. 1966. Two types of linguistic relativity. En William Bright (Ed.). *Sociolinguistics*, pp. 114-158. La Haya: Mouton.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS, CHILE. 2021. *Resultados CENSO 2017*. [En línea]. Disponible en <http://resultados.censo2017.cl> [Consulta 01/03/2021].
- LIZASOAIN, ANDREA. 2018. El lugar del inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Lenguas modernas* 49: 121-136.
- LIZASOAIN, ANDREA Y GLORIA TOLEDO VEGA. 2020. Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos* 66: 185-205.
- MARTÍNEZ, RODRÍGUEZ, MARCELA. 2020. Migración y Colonización. La Agencia de Colonización como actor indispensable en el proyecto de colonización chileno. 1882-1901. *Tzintzun. Revista de estudios históricos* 71: 67-91.
- MINEDUC. 2015a. *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. [en línea]. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf [Consulta 01/03/2021].
- _____. 2015b. *Bases Curriculares 7o básico a 2o medio*. [en línea]. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- _____. 2019. *Bases curriculares 3o y 4to medio*. [en línea]. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf [Consulta 01/03/2021].
- _____. s.f. *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados y de los Regidos por el Decreto Ley No 3166, 2020/2021*,

- Informe técnico*. [en línea]. Disponible en https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2020/04/Documento-Técnico-SNED_2020_2021.pdf [Consulta 01/03/2021].
- _____. s.f. *Metodología de ordenación de establecimientos educacionales. Entendiendo su construcción y datos*. [en línea]. Disponible en <https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2019/05/Presentación-Categoría-Desempeño-Subir-a-MINEDUC-1.pdf> [Consulta 01/03/2021].
- MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA DE CHILE. 2018. *Minuta: Reforma Migratoria y Política Nacional de Migraciones y Extranjería*. [en línea]. Disponible en https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/b0/09/b0099d94-2ac5-44b9-9421-5f8f37cf4fc5/nueva_ley_de_migracion.pdf [Consulta 01/03/2021].
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO. 2009. Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración/ Language and Migration* 1(1): 121-156.
- MUNDACA, PÍA; NICOLÁS FERNÁNDEZ Y JOSÉ TOMÁS VICUÑA. 2018. *Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017-2018*. [en línea]. Disponible en <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Migración-en-Chile-análisis-Censo-2017-2018.pdf> [Consulta 01/03/2021].
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. 2021. *Malla de Licenciatura en Letras, mención Lingüística y Literatura Hispánicas*. [en línea]. Disponible en https://admisionyregistros.uc.cl/images/pdf/diagramas-curriculares/letras_hispanicas_9_2015.pdf [Consulta 01/03/2021].
- ROESSLER, PABLO. 2018. Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “desubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación* 49: 50-81.
- SAVIGNON, SANDRA. 2017. Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. [en línea]. Disponible en <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047> [Consulta 01/03/2021].
- SERVICIO JESUITA A MIGRANTES. 2020. *Acceso e inclusión de personas migrantes al ámbito educativo. Informe n°2, enero 2020. Hogar de Cristo, Centro de ética y reflexión social y Servicio Jesuita a Migrantes*. 2020. [en línea]. Disponible <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf> [Consulta 01/03/2021].
- Superintendencia de Educación. 2016. *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. [en línea]. Disponible <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigación-Migrantes.pdf> [Consulta 01/04/2021].
- THAYER C, LUIS EDUARDO; MARÍA GABRIELA CÓRDOVA Y BETANIA ÁVALOS. 2013. Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos* 42: 163-191.
- THORNE, STEVEN L. Y THOMAS TASKER. 2011. Sociocultural and cultural-historical theories of language development. En James Simpson (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, pp. 487–500. London: Routledge.
- TOLEDO VEGA, GLORIA; ANDREA LIZASOAIN Y KARINA CERDA-OÑATE. 2021. Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Haitian students written production in Chilean public schools. [en línea] *SciELO Preprints*. Disponible en <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3099> [Consulta 15/03/2022]
- TOLEDO VEGA, GLORIA; ANDREA LIZASOAIN Y 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.

- UNIVERSIDAD DE CHILE. 2021. *Malla de Licenciatura en Lingüística y Literatura con mención en Literatura o en Lingüística*. [en línea]. Disponible en <https://www.uchile.cl/carreras/5005/licenciatura-en-linguistica-y-literatura> [Consulta 01/03/2021].
- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. 2021. *Malla de Pedagogía en Español*. [en línea]. Disponible en http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2020/11/Ficha_Ped-Español.pdf [Consulta 01/03/2021].
- UNIVERSIDAD DE MAGALLANES. 2021. *Malla de Pedagogía en Castellano y Comunicación para Educación Media*. [en línea]. Disponible en http://admission.umag.cl/wp_admision/wp-content/uploads/2020/06/PED-CASTELLANO.pdf [Consulta 01/03/2021].