

La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística¹

Language Teaching in Chile: A Look from Language Planning and Policy

LIDIA ANDREA FUENTEALBA^a
MIGUEL FRIZ CARILLO^b
VALERIA SUMONTE ROJAS^a
SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ^c
BRUNO RAMÍREZ-MUÑOZ^a

^a Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile.
Correo electrónico: lfuntealba@ucm.cl

^b Universidad del Bío Bío, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile.

^c Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Chile.

El objetivo de este artículo fue analizar las políticas educativas públicas de la enseñanza de lenguas en Chile, desde la perspectiva de la planificación y políticas lingüísticas en la ecología del lenguaje. En este estudio documental cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, se analizan los Decretos Supremos de Educación del Sector Lengua Indígena y el de Lengua Inglesa, promulgados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en base a los diez niveles de la planificación del lenguaje en sus cuatro fases propuesto por Chua y Baldauf (2011). Los resultados develan que, no obstante Chile es considerado un país plurilingüe, la enseñanza de lenguas indígenas se ve limitada y restringida en su desarrollo, siendo mayormente impulsada a través del tiempo desde la planificación infra micro (abajo) hacia la planificación supra macro (arriba) y, que los recursos políticos, económicos y sociales están orientados hacia la enseñanza del inglés, desde la fase de planificación supra macro (arriba) hacia la planificación infra micro (abajo).

Palabras clave: lenguas indígenas, inglés como lengua extranjera, planificación lingüística, política lingüística.

¹ Trabajo apoyado por el Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT N° 21182041 y por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (ANID) - Fondecyt de Iniciación N° 11190448, del Gobierno de Chile.

The aim of this article was to analyze public education policies for language teaching in Chile, from the perspective of language planning and policies in the ecology of languages. This qualitative documentary study, of a descriptive and interpretative nature, analyses the Supreme Education Decrees of the Indigenous Language program and the English Language program, based on the ten levels of language planning in its four phases proposed by Chua and Baldauf (2011). The results reveal that, although Chile is considered a multilingual country, the teaching of indigenous languages is limited and restricted in its development, being mostly driven over time from micro planning (below) to supra-micro planning (above) and, that political, economic and social resources are oriented towards the teaching of English, from the supra-macro planning phase (above) to infra-macro planning (below).

Key words: indigenous languages, English as a foreign language, language planning, language policy.

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado es relevante evaluar hasta qué punto las políticas lingüísticas existentes integran armoniosamente la adquisición, aprendizaje y, mantenimiento de aquellas lenguas que conviven en una misma región, favoreciendo la construcción de sociedades tolerantes y respetuosas. La necesidad de diseñar y adaptar las políticas lingüísticas de un país, no sería solo trascendental para la enseñanza y/o revitalización de lenguas en particular, sino que también para la valoración de aquellas lenguas que entran a una región producto de los movimientos migratorios; esto considerando que el número de individuos que viven en países diferentes al de su nacimiento u origen asciende a 272 millones de personas en el mundo (Organización de las Naciones Unidas 2019).

En Chile, país “multicultural y plurilingüe” (MINEDUC 2009: 1) cuyo idioma de facto es el castellano, convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos. Existen en el país “nueve lenguas indígenas: aymara, quechua, rapanui, mapudungun, likan antay, diaguita, yagan, selknam y kawesqar, y cinco de las últimas ya no tienen hablantes nativos” (Loncón 2013: 45). Para Castillo y Sologuren (2011), el castellano suprimió o relegó a un segundo plano a las lenguas indígenas cuando se declaró en la Real Cédula del 10 de mayo de 1770 la orden política explícita de “conseguir que se extingan los diferentes idiomas que se usa en los mismos dominios y solo se hable el castellano” (158). Al respecto, Loncón (2013) señala que las políticas educativas “condujeron tanto a la pérdida de las lenguas como a la asimetría cultural, educativa y social que hoy afecta a los pueblos, que favorecieron al castellano en desmedro de todas las lenguas indígenas, invisibilizándolas” (50). Lo anterior, ha llevado durante los últimos años a que emerjan estrategias, de manera reactiva, para favorecer la revitalización de estas lenguas a través de una política y planificación del lenguaje (PPL), ya sea de manera implícita o explícita.

En cuanto a la enseñanza del idioma inglés, ya sea como segunda lengua, lengua extranjera o lengua internacional, ésta se ha implementado a nivel mundial y obedece

a razones económicas, comunicacionales, y/o sociales, en el que su uso, relevancia y obligatoriedad, varía de acuerdo al contexto sociocultural y político en el que se desarrolla (Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez 2016). Actualmente, el inglés es visto como una herramienta de comunicación universal que no solo incluye al inglés británico (RP) o estadounidense (GA), sino a otras variedades dialectales; es decir, se habla ya de una lengua internacional cuya funcionalidad como lengua franca permite conectar “a usuarios con diferentes contextos lingüísticos y culturales” (Matsuda 2018: 25), logrando así el intercambio transaccional de la información. El aprendizaje de esta lengua, por lo tanto, se desarrolla y sustenta desde arriba hacia abajo (top-down) y viceversa, justificando sus enfoques respecto a la función y forma de la planificación del lenguaje en la educación, y del prestigio lingüístico, planteado por Kaplan y Baldauf (2003).

En el marco para los Objetivos de Planificación del Lenguaje planteado por Kaplan y Baldauf (2003), se propone que la práctica de la política y planificación lingüística, ya sea de manera explícita o implícita, está alineada a cuatro enfoques que, aunque confluyen en algún momento de su desarrollo, tienen relación entre ellos. Estos enfoques están conectados a la planificación de políticas en cuanto a su forma y función, atendiendo a los objetivos de la planificación del lenguaje. Si bien es cierto cada uno de esos enfoques describe el marco funcional dentro del cual se diseña y declara la ejecución de sus objetivos, el propósito de este análisis está centrado en dos de ellos: en la planificación del lenguaje en la Educación y del prestigio.

Cuadro 1. Tomado y adaptado de Kaplan y Baldouf (2003)

Enfoques <i>Tipos (abierto - encubierto)</i>	1. Planificación de políticas (en la forma) Metas	2. Planificación de cultivo (en función) Metas
Planificación del lenguaje en la educación (respecto del aprendizaje)	<i>Desarrollo de políticas</i> Política de acceso Política de personal Política de currículo Política de métodos y materiales Política de recursos Política comunitaria Política de evaluación	<i>Planificación de adquisición</i> Readquisición Mantenimiento Extranjero / segundo idioma Cambio
Planificación del prestigio (respecto a la imagen)	<i>Promoción del idioma</i> - Oficial / Gobierno - Institucional - Grupo de presión - Individual	Intelectualización - Lenguaje de la ciencia - Lenguaje de profesiones - Lenguaje de la alta cultura

1.1 La enseñanza de lenguas en Chile

Históricamente, la enseñanza de lenguas extranjeras data desde 1811, año en que se incorporaron los idiomas vivos al primer liceo de la nación (Farías 1999; Farías 2005; Vera 1942). Desde comienzos del siglo XX, la evolución y cobertura de enseñanza de lenguas extranjeras se fue extendiendo lentamente, comenzando a formar profesionales en los idiomas de inglés, francés, alemán, e italiano, los que luego enseñaron en centros educativos del país (*Hacia un modelo* 4). La enseñanza de lenguas extranjeras se sectorizó de acuerdo a la población migrante residente en el país: en el norte se enseñaba inglés debido al alto número de inmigrantes ingleses que llegaron a las salitreras; en el centro se enseñaba francés, y en el sur se impartía el alemán debido a la creciente población alemana colonizadora (Lizasoain 2017; Farías 2005; Farías 1999). En la misma línea y, de acuerdo a Vivanco (2016), la formación de profesores de lenguas extranjeras se inició en 1890 con la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, seguido de la Universidad de Concepción durante 1910.

De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE), es uno o más idiomas extranjeros los que se podrían enseñar en el sistema educacional chileno; no obstante, se reglamenta un “programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el MINEDUC (2004: 1). Como lo indica Farías, Zuñiga, Rubio y Ferreira (2019), si bien en Chile “se enseña cuatro lenguas extranjeras: francés, inglés, japonés y portugués, en los últimos años, el inglés ha monopolizado el espacio curricular, convirtiéndose en la única lengua extranjera en la mayoría de los establecimientos educacionales del país” (28), pasando a ser el idioma extranjero oficial que debe ser enseñado a partir de quinto año en el sistema escolar primario (Barahona 2016) y opcionalmente desde el primer año escolar, siendo orientado a través de lineamientos proporcionados por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), creado el año 2004 por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC).

En relación a las lenguas indígenas, tanto por mandato de las células reales como a través de la influencia de las prácticas eclesiásticas, las lenguas autóctonas fueron relegadas a un nivel lingüístico inferior ante el prestigio otorgado a la lengua oficial dominante (Castillo y Sologuren 2011: 2). Sin embargo, actualmente “las políticas lingüísticas en el país se han alojado en tres instituciones: la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) y las Instancias del Estado y la Sociedad Civil” (MINEDUC 2021); estas instituciones han establecido programas de revitalización y promoción de algunas lenguas indígenas de manera de recuperar las lenguas en hablantes indígenas jóvenes. Como parte de la Ley Indígena 19.253 nace la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el PEIB el año 1996, reconociendo así, la enseñanza bilingüe en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), lo que posibilita la inclusión de las lenguas indígenas en el currículo escolar y, permitiendo la aceptación de los Contenidos Mínimos y Obligatorios del Sector Lengua Indígena (SLI) por el Consejo Nacional de Educación. Posteriormente, el Decreto 280 modifica el Decreto 40, anexando los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el SLI, abordando la enseñanza

de estas lenguas en el sistema escolar, aunque con restricciones y ambigüedades en su implementación.

La EIB presenta un gran desafío para las naciones que desean ser consideradas interculturales y bilingües, ya que la no homogeneización de las lenguas dependerá del rol activo del estado a nivel de planificación supra macro, para allanar la diversidad conceptual, lingüística, económica y política a los niveles macro, micro e infra micro, como se visualiza en los niveles de planificación propuestos por Chua y Baldauf (2011); tal como lo señala Velásquez (2013), uno de los problemas que se visualizan en “las políticas y planificación lingüística impulsadas por las instituciones gubernamentales de Chile, está en que los esfuerzos realizados son demasiado focalizados en el sistema educativo y sólo en la población indígena, sin considerar a la no indígena” (80).

De acuerdo a Quintriqueo y Arias-Ortega (2019), “en Chile la educación intercultural bilingüe se ha implementado de manera oficial, aproximadamente desde 1925” (85). Se han establecido programas de revitalización y promoción de lenguas autóctonas a través de la Ley indígena 19.253 y del SLI. Sin embargo, de acuerdo a Llancao y Llancao (2018), se “ha privilegiado el monolingüismo en detrimento del bilingüismo, principalmente en ámbitos institucionales, como la administración y la enseñanza, donde las lenguas indígenas han sido excluidas históricamente” (1469). Asimismo, Quintriqueo y Arias-Ortega (2019), señalan que “el desafío es pensar y comprender la educación intercultural desde un pluralismo epistemológico, lo que permita contrarrestar el monoculturalismo de la escuela y la hegemonía del conocimiento escolar” (88).

Existen diferentes miradas y definiciones que describen experiencias de inclusión o exclusión de todos aquellos de orígenes diferentes; en este sentido, y para implantar y cultivar el desarrollo de patrimonios propios, es necesario que la educación y la interculturalidad vayan “más allá de los límites de la forma Estado liberal, moderno y mercantilizado, para que se tienda no solamente a la homogeneización y occidentalización” (Quintriqueo et al. 2014), sino que a un diálogo simétrico en la contextualización del conocimiento cultural y educativo. El trabajo realizado por Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018a), Sumonte (2019) y Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018b), a propósito de la inmigración no hispanohablante en Chile, da luces sobre la nueva configuración social y cultural del país, constituyéndose en un intento por favorecer a través de un programa educativo de segundas lenguas, el reconocimiento del otro a partir de su propia cosmovisión.

La enseñanza de lenguas originarias en Chile, la cual está, únicamente, “integrada por cuatro lenguas: Aymara, Mapuzungun, Quechua y Rapa Nui, y que están destinadas para ser impartidas solo a la población de origen indígena” (Mardones 2020: 80), no concuerda con el bilingüismo que se promueve, ya que como lo señala Lagos (2015),

ningún alumno va a egresar de la escuela como bilingüe si en ningún otro lugar que no sea el colegio se habla su lengua nativa, si la lengua carece de un valor social asociado, si en la sociedad esta lengua carece de funcionalidad, y ningún trámite se realizan en ella, ni ningún funcionario la domina (...) (91).

Asimismo, Llancao y Llancao (2018) señalan que los programas de lengua “se articulan desde un enfoque de educación intercultural, con una doble orientación teórica, con énfasis en una perspectiva del bilingüismo aditivo, conjugada con un enfoque comunicativo-semántico de la enseñanza de lengua” (1473), lo que finalmente no llevaría al aprendizaje y uso del idioma en contextos naturales o cotidianos. En este sentido y de acuerdo a Loncón (2013), “en un verdadero sistema de EIB, las lenguas indígenas tendrían que ser usadas como objeto de estudio y objeto de enseñanza para abordar todos los contenidos del currículo, como verdaderamente ocurre en los colegios bilingües de tradición (alemán, francés y otros)” (46).

Por otra parte, el aprendizaje del idioma inglés en Chile ha cobrado tal relevancia, que se han implementado diversas estrategias a través de la planificación lingüística con el propósito de transformar al país en una sociedad bilingüe. Las razones que fundamentan esta concepción radican, por un lado, que comunicarse usando esta lengua “se vincula con la competitividad económica y el crecimiento de la economía global” (Cronquist y Fiszbein: 3), así como también, se establece que su dominio conlleva el acceso a mayores oportunidades laborales y a la mejora en los salarios (Educación2020 2013). Si bien es cierto la planificación y políticas lingüísticas de este idioma extranjero, en Chile, parten de una planificación supra macro y macro, desde políticas de país y ministerios gubernamentales y provinciales, también se visualiza de manera permanente desde el nivel infra micro de planificación al nivel micro. Esto corroboraría lo señalado por Chua y Baldauf (2011), en cuanto a que la planificación del lenguaje puede comenzar en diferentes niveles y que no siempre ocurre en un orden secuencial, ya que los actores e involucrados en este sistema de enseñanza/aprendizaje son los que otorgan niveles de importancia y prestigio a las lenguas.

El MINEDUC (2012), a través de los lineamientos curriculares que entrega a los establecimientos educativos, señala los beneficios que representa para los estudiantes que puedan comunicarse en inglés:

(...) una herramienta de comunicación global y una vía de acceso a mayores conocimientos, a una amplia gama de información y a las tecnologías actuales, que permite enfrentar las demandas del entorno y la sociedad. Además de ser un medio de comunicación con otras realidades, aprender inglés contribuye a comprender y apreciar la propia lengua y cultura y al desarrollo de habilidades cognitivas (222).

Dicha declaración se condice con la planificación de prestigio, en cuanto a la promoción del idioma inglés en la planificación de políticas, así como también del cultivo del lenguaje (Kaplan y Baldauf 2003), ya que por lo que se desglosa de lo declarado a nivel educativo en el país, el inglés sería el lenguaje de la ciencia, de las profesiones, y de la cultura. El año 2003, se anunció que saber inglés es vital para participar activamente en el proceso de internalización. Por consiguiente, el PIAP, dependiente del MINEDUC, diseñó una propuesta para incidir en tres ámbitos de la educación i) desarrollo profesional de los profesores en formación y en servicio, ii) apoyo a los establecimientos educacionales, y iii)

soporte al currículum y la evaluación, estableciendo propósitos y estrategias a implementar a nivel educacional (Dirección de Presupuesto 2009). Estas estrategias se han mantenido en el tiempo y, a la vez, se han ido sumando otras. Por ello, Chile, con la perspectiva economicista de sus gobernantes, decide adherirse al uso de la lengua franca, y las autoridades ministeriales han propuesto que el idioma inglés sea manejado por la mayoría de los chilenos.

1.2. La planificación del lenguaje en educación

La enseñanza de lenguas en el currículo escolar ha generado una constante tensión en el diseño e implementación de las políticas lingüísticas a nivel nacional e internacional (Canale 2011; Olmos-Alcaraz 2016). Las políticas lingüísticas obedecen a objetivos y motivaciones macro dependientes del contexto político (Velásquez 2013) y, son opciones conscientes relativas a las relaciones entre las lenguas y la vida en sociedad (Calvet 2006), convirtiéndose en políticas lingüísticas impuestas por grupos dominantes que convencen a otros de aceptar y adoptar el uso e internalización de una lengua. Por consiguiente, aun cuando la “inserción en el mundo actual necesita de manera imprescindible del manejo eficiente de lenguas, tanto de las que nos ayudan a construir identidad, como de las que nos permiten un intercambio con las demás naciones, tal es el caso de las lenguas extranjeras” (Tassara y Villalón 2014: 278), optar por la enseñanza de una u otra obedece a decisiones políticas, sociales, culturales e ideológicas que definen el estatus lingüístico de unas por sobre otras, fortaleciendo o afectando la identidad de toda una comunidad. “Son las entidades de las jerarquías más altas las que inciden en este tipo de relaciones, mediante la toma de decisiones de índole lingüística y su implementación” (Lizasoain 2017: 125), otorgando el estatus a una lengua dependiendo del prestigio social y el poder económico de un segmento de la comunidad o sociedad. En este sentido, Baldauf (2006) señala que las perspectivas de la planificación del lenguaje dependen de los objetivos que los planificadores se proponen alcanzar y, que éstas pueden ser diseñadas y/o ejecutadas desde diferentes niveles de la planificación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2021) declara la necesidad del uso de al menos tres lenguas nivel educativo que considera la materna, una regional/nacional y una lengua internacional, promoviendo la educación plurilingüe asentada en la o las lenguas maternas durante los primeros años de escolaridad. Sin embargo, en Chile es el inglés el que se ha ido posicionando, a raíz de políticas que tienen como base estrategias económicas relacionadas con los procesos de globalización, pasando a ser un idioma que se enseña y promueve desde la educación preescolar; dicho sea de paso, enseñanza aprendizaje de la que se precisa mayor información de parte de expertos en enseñanza de lenguas, pero también de expertos en la enseñanza específica para niños (Fuentealba, Philominraj, Ramírez-Muñoz y Quinteros 2019).

De acuerdo a Chua y Baldauf (2011), existen cuatro fases en las que fluyen diez niveles diferentes de planificación. Esta planificación puede comenzar desde diferentes niveles, no siguiendo necesariamente un orden secuencial, yendo desde arriba hacia abajo

(top-down), en el caso que emane desde instituciones gubernamentales o, desde abajo hacia arriba (bottom-up) en el caso que sea impulsada desde comunidades pequeñas, grupos étnicos y/o familias.

Cuadro 2. Tomado y adaptado de Chua y Baldauf (2011)

Planificación Supra Macro Nivel 1: País Nivel 2: Ministerios Gubernamentales Nivel 3: Instituciones Internacionales
Planificación Macro Nivel 4: Provinciales / Estados Regionales Nivel 5: Provinciales
Planificación Micro Nivel 6: Instituciones locales (ejemplo: escuelas) Nivel 7: Comunidades (ejemplo: grupos religiosos, grupos étnicos dominantes)
Planificación Infra Micro Nivel 8: comunidades pequeñas (ejemplo: grupos étnicos menores) Nivel 9: Familias Nivel 10: Opciones individuales

Por lo anteriormente expuesto y a la luz de lo propuesto por Kaplan y Baldauf (2003) en relación a la planificación y política lingüística, surgen dos interrogantes: ¿de qué manera se facilita la enseñanza de lenguas indígenas y la enseñanza del inglés en Chile? y ¿en qué se diferencian las políticas lingüísticas actuales que promueven la enseñanza de lenguas indígenas y del inglés en el país? Para responder a estas preguntas se analizan los Decretos 280 y 81 en relación a las acciones impulsadas en cada una de ellas para la enseñanza de lenguas indígenas y lengua inglesa. La metodología consistió en un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, de tipo documental, a través del cual se analizaron las categorías de análisis correspondientes a la obligatoriedad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, los recursos pedagógicos, los recursos humanos, el perfeccionamiento docente, y el aseguramiento de la calidad, ya que emergieron como categorías de la legislación de la enseñanza de estas lenguas.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque y Diseño

El análisis de información se realizó a través de un diseño cualitativo e interpretativo, de tipo documental, a través del cual se definió el procedimiento de selección y registro de la información. El análisis de contenido cualitativo interpretativo fue guiado a partir de lo establecido en Cáceres (2008). Este autor señala que, en una primera etapa, se organiza la información de manera intuitiva, colectando el corpus de contenidos, formulando guías al trabajo de análisis y, estableciendo indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado. Luego, se establecen las unidades de análisis, que en este caso corresponde a frases o temas que conducirán a la codificación y categorización de la información. Este proceso, de corte inductivo, cuenta con la contribución de la propuesta de Glaser y Strauss (1999) a través de la Teoría Fundamentada que propone el procedimiento de comparación constante. Dicha metodología, como lo señala Otálvaro (2017), ayuda en el orden, “sistematización e interpretación de argumentos, hechos o hipótesis de un campo de conocimiento en permanente transformación como las políticas públicas” (62), facilitando de esa manera la organización de la información.

2.2. Técnicas de recolección de datos

La búsqueda de documentos oficiales respecto a la enseñanza de lenguas en Chile, se realizó a través de la documentación en línea que ofrece el MINEDUC; además, se revisó documentación a través de los motores de búsqueda electrónicos del sistema de biblioteca del Congreso Nacional y Google Académico.

Cuadro 3. Decretos analizados

Decreto	Descriptor
Decreto 280 Lenguas Indígenas	Modifica Decreto 40, de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación, anexando el sector lengua indígena
Decreto 81 Lengua Inglesa	Reglamenta programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el Decreto con fuerza de ley n°2, de 1998, del Ministerio de Educación y por el Decreto ley 3.166, de 1980.

Estos decretos están directamente relacionados con la enseñanza de lenguas en Chile, en este caso las lenguas indígenas y el inglés, respectivamente.

2.3. *Análisis de datos*

Las categorías de análisis y comparación entre las normativas de la enseñanza de lenguas indígenas y del inglés como lengua extranjera nos muestran lo rudimentario de las políticas lingüísticas que orientan y promueven la enseñanza de lenguas en Chile, así como también la inequidad en el diseño y ejecución de la normativa que facilita y promueve la enseñanza de éstas.

Cuadro 4. Categorías de análisis

Obligatoriedad de la enseñanza de lenguas
Sistema de aseguramiento de la calidad
Perfeccionamiento docente
Recursos humanos
Recursos pedagógicos

Desde la mirada de los diez niveles de la planificación del lenguaje en sus cuatro fases propuesto por Chua y Baldauf (2011) y, de los enfoques de la “planificación de prestigio” y “planificación del lenguaje en educación”, en cuanto a forma y función en lo planteado en el Marco para los Objetivos de Planificación del Lenguaje propuesto por Kaplan y Baldauf (2003), se analizaron los resultados obtenidos respecto a las categorías de análisis (Cuadro 4).

3. RESULTADOS

3.1. *Sector de lengua indígena en Chile*

3.1.1. Obligatoriedad de la enseñanza

La enseñanza de las lenguas indígenas no es obligatoria para todos los establecimientos educacionales. De acuerdo al Decreto 280, se establece que este sector podrá impartirse a nivel nacional, señalando inmediatamente que no es obligatorio y que será opcional para todos los establecimientos educativos que, además, quieran favorecer la interculturalidad. De esta manera, se deja la responsabilidad de decidir, de acuerdo a ideologías y creencias

propias de quienes dirigen los establecimientos educacionales a favorecer o contribuir al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena y lo que ésta transmite.

El SLI tiene carácter optativo, por lo tanto, los padres deben manifestar por escrito si desean o no la enseñanza de una lengua indígena al momento de matricular a sus hijos(as). En consecuencia, la planificación de estas lenguas no es congruente con los indicadores que corresponden a la planificación del prestigio, por ser optativo, y por no generar condiciones que faciliten los procesos. El que la obligatoriedad dependa del número de estudiantes de alguna etnia matriculados en los establecimientos educacionales y, en la decisión de optar por la enseñanza del idioma, no promueve el aprendizaje de la segunda lengua por todos, afectando así, no solo el aprendizaje, sino que también el mantenimiento y revitalización de las lenguas en la sociedad.

3.1.2. Sistema de aseguramiento de la calidad

Este sistema tiene como *propósito* asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos (Ley 20.529).

El SLI no se refiere a sistemas de aseguramiento de calidad en la enseñanza de estas lenguas. No obstante, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación hace mención a la adecuación de los procesos evaluativos que se realicen en aquellos establecimientos que ofrezcan EIB (Ley 20.529). Sin embargo, y aunque no se ahondará en este sentido, en el desarrollo de políticas a nivel micro podrían visualizarse situaciones como lo descrito por Falabella (2016), en el estudio que llevó a cabo para representar qué se conseguía con las políticas de aseguramiento de la calidad en distintos contextos escolares. Esta autora visualiza, entre otras situaciones, una gestión dividida entre un proyecto no tradicional y las exigencias externas, ejemplificando lo que sucede en un establecimiento rural en el que se realizaba educación bilingüe; señalando que existe “un paralelismo en la gestión escolar, que permite, con cierto pragmatismo, mantener por una parte iniciativas para responder a necesidades y características locales; y, por otra parte, estrategias más bien instrumentales que permiten demostrar un buen rendimiento académico y responder a las demandas del sostenedor” (118) en los resultados del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

3.1.3. Perfeccionamiento docente

El Decreto 301 establece los requisitos que deben cumplir los Educadores Tradicionales² quienes, si bien son validados por las comunidades indígenas, permite

² El educador tradicional será aquel que “posee la experiencia adquirida a través del traspaso de conocimiento de la práctica de la lengua, de las tradiciones, historia y cosmovisión... y a los profesionales de la educación que cumplan los requisitos establecidos en el Decreto 301, 2017” (Ministerio de Educación: 3).

que las Secretarías Regionales³ de Educación seleccionen a quienes posean “la experticia y conocimientos de la lengua, tradiciones, historia propia y cosmovisión, a partir de su historia de vida y pertenencia a los pueblos originarios” (MINEDUC).

El Decreto 280 no hace referencia a algún tipo de perfeccionamiento docente para apoyar a los educadores tradicionales. No obstante, actualmente se hace mención de perfeccionamiento, en el Decreto 301 que reglamenta la calidad del Educador Tradicional. En relación al aseguramiento de la calidad, Falabella (2016) señala que existe escasa evidencia empírica respecto a las políticas de aseguramiento de la calidad y que:

el contraste entre los casos evidencia que las prácticas escolares se configuran en un campo desigual, y las políticas legitiman y acrecientan estas diferencias, en vez de disminuirlas. Aunque las medidas fomentan una mayor estructuración y control sobre el trabajo escolar, “orientado a metas”, en ninguno de los casos se evidencia, a propósito de la política, el desarrollo de capacidades profesionales a largo plazo (107).

3.1.4. Recursos humanos

El SLI no hace referencia a recursos humanos. De acuerdo a Res.420 exenta, 11 de marzo de 2010, se reconoce a formadores de educadores tradicionales de los pueblos indígenas reconocidos por la Ley 19.253, pero sin contar con los mismos beneficios que cualquier trabajador del área en el sistema educativo.

3.1.5. Recursos pedagógicos

De acuerdo al Decreto 280, los programas de estudio son elaborados por el Ministerio de Educación y por aquellos establecimientos e instituciones que estén en condiciones de hacerlo. Sin embargo, no se explicita quién, cómo y bajo qué parámetros se elaborarán o construirán esos recursos pedagógicos⁴.

En el Decreto 280 se establece que este sector se orienta a las distintas lenguas indígenas presentes en el país, por lo que su formulación no se ha realizado desde una en particular, es decir, no se ha diseñado ni planificado de acuerdo a las necesidades propias de cada contexto cultural y lingüístico, generando ambigüedad en lo que se debe desarrollar. Asimismo, establece que desde una aproximación genérica permite la incorporación de distintas características lingüísticas a través de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), al servicio de la flexibilidad que exigen los diferentes

³ Las Secretarías Regionales son los representantes del Ministerio en las diferentes regiones del país y, están encargados de elaborar, ejecutar y coordinar políticas, presupuestos y proyectos de desarrollo, entre otros, que sean de competencia del gobierno regional (Ley 20.529).

⁴De acuerdo al Programa Inglés Abre Puertas, los recursos pedagógicos se entienden como cualquier recurso que “facilite la labor docente y el aprendizaje de las y los estudiantes” (1).

contextos para su implementación. Finalmente, el que los OF y CMO para el primer y segundo ciclo básico del SLI apunten a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niños(as) de ascendencia indígena, sigue la lógica de lo planteado para el Sector de Lenguaje y Comunicación en el Decreto 232, pero no dialoga con el paradigma de la enseñanza de la lengua indígena, sino que se adapta a lo ya preestablecido.

3.2. Lengua inglesa en Chile

3.2.1. Obligatoriedad de la enseñanza

La enseñanza del inglés es obligatoria para todos los establecimientos educacionales desde 5° básico a 4° medio, existiendo también, una propuesta curricular para comenzar opcionalmente la enseñanza de esta lengua en edad temprana, desde el nivel preescolar. De acuerdo al Decreto 81, se ha estimado pertinente poner en ejecución un Programa destinado a fortalecer el aprendizaje del idioma inglés, que se aplicará en los establecimientos de educación básica y media.

El ejecutar un programa específico que cuente con financiamiento y criterios de seguimiento para que sea exitoso en los niveles que se menciona, da cuenta de la relevancia y preocupación por el aprendizaje de la lengua, siguiendo la lógica de la planificación del prestigio, del lenguaje en la educación, y del estatus, en cuanto a forma y función de acuerdo a lo establecido en el Marco para los Objetivos de Planificación del Lenguaje.

3.2.2. Sistema de aseguramiento de la calidad

En el artículo 2°, el objetivo del Programa es mejorar el nivel de inglés que aprenden los estudiantes del sistema educacional desde 5to básico a 4to medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los profesores de inglés en las salas de clases. También se formula la elaboración de estándares de aprendizaje del idioma inglés alineados a estándares internacionales. El apoyo y guía para los profesores en formación y en servicio están también claramente establecidos, denotando el estatus social de la lengua inglesa desde los niveles infra macro a infra micro.

3.2.3. Perfeccionamiento docente

En el Artículo 3° del Decreto 81 se establece que para el cumplimiento de los objetivos del Programa se contempla, entre otros, la ejecución de talleres, cursos de perfeccionamiento para profesores de inglés y talleres comunales, que serán organizados en coordinación con el Departamento Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC.

El procedimiento para dar cumplimiento a los objetivos del programa está organizado concordantemente con la planificación o ruta de trabajo establecida. Está definido cómo se recibirá soporte de recurso humano extranjero, cómo se evaluarán los procesos, y cómo se invertirá en la formación de profesores, también. Cuenta con el diseño, implementación, y evaluación de las actividades de perfeccionamiento docente, programas de voluntarios de habla inglesa, cursos y módulos de inglés técnico para áreas especializadas, becas destinadas a la estadía de un semestre académico en el extranjero de alumnos destacados de las carreras de pedagogía en inglés pertenecientes a Universidades acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

3.2.4. Recursos humanos

El artículo 4° del Decreto 81 formula que el programa podrá efectuar todos los gastos que sean necesarios para el cumplimiento de sus objetivos, incluidos gastos en personal, de operación, convenios de prestaciones de servicios con personas naturales o jurídicas, nacionales y extranjeras; considera gastos por concepto de alojamiento, alimentación, y traslado de especialistas y/o participantes en jornadas de trabajo, talleres de capacitación, seminarios, y otras actividades similares. En general, hace referencia a cualquier gasto directo o indirecto a la inversión en recursos humanos, contratando todos los bienes, servicios e insumos necesarios que demande la ejecución y operación del Programa. Consecuentemente, los recursos humanos y financieros están claramente reglamentados para que el Programa logre los objetivos que se establezcan.

3.2.5. Recursos pedagógicos

A través del artículo 3° y, para el cumplimiento de los objetivos del Programa, se contempla la contratación, elaboración, validación y aplicación de instrumentos y pruebas de medición diagnóstica, experimentales y censales, para así medir los niveles de aprendizaje de inglés en alumnos de enseñanza básica y media.

De la misma manera, para el fortalecimiento del inglés en los establecimientos educacionales se ha definido adquirir, producir, editar, diseñar, imprimir y distribuir material didáctico en todos sus formatos (MINEDUC 2004, art. 3d.). La planificación del lenguaje en cuanto a forma y función devela que todos los recursos pedagógicos necesarios para la ejecución del programa están claramente definidos y establecidos para la ejecución efectiva del programa de la enseñanza del inglés.

4. DISCUSIÓN

La declaración de políticas y planificación lingüísticas “explícitas y claras resulta relevante, ya que, si estas tienen el poder de adjudicar a las lenguas su estatus, de ellas

puede depender también la armonía de un país” (Lizasoain 2017: 126). Estas deberían estar delineadas en base a constructos sociales, culturales y regionales, ya que como lo señala Cisternas y Vallejos-Romero (2019), “el contacto entre lenguas se puede producir por diversas razones: intercambio comercial, guerra, integración forzada de población foránea o inmigración de hablantes de otras lenguas, teniendo consecuencias tanto a nivel lingüístico como social” (119).

En América Latina, la necesidad de dominar el idioma inglés ha ido en aumento producto de la internacionalización de la comunicación y el comercio. Políticas públicas gubernamentales ofrecen programas educativos en los que se enseña y promueve el aprendizaje de esta lengua, entregando oportunidades de acceso al idioma desde los establecimientos educacionales, ya sea desde enseñanza básica o desde la educación temprana.

La LGE promulgada el año 2009, establece la EIB como parte de los niveles y modalidades educativas del MINEDUC. La Ley 19.253 incentiva la cultura, las lenguas indígenas y el sistema de EIB, a través de los artículos 28, 33, y 54, promoviendo la aceptación y uso de las lenguas indígenas; no obstante, el Estado chileno no cuenta con políticas lingüísticas claras que aborden el plurilingüismo como tal, en el que las lenguas adquiridas por los individuos estén a un mismo estatus o nivel social y cultural, como se identifica en la planificación del prestigio y del lenguaje en educación.

El idioma inglés está en un estatus superior dominante hegemónico y, como lo señala Lagos (2015), “el bilingüismo es otra ilusión porque Chile no es un país bilingüe o, al menos, no entiende que el bilingüismo implique otras lenguas que no sea el inglés...” (91). En Chile se privilegia la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa por sobre cualquier otro idioma extranjero, ya que responde a las necesidades globales macro; “La política educativa chilena se ha sustentado sobre la racionalidad económica, en la cual el aprendizaje se entiende como producto de canje en el mercado” (Bourdieu, 1997; Cavieres 2014, en Alfaro-Urrutia 2017), por lo que la materialización de normativas responde a un sistema educativo neoliberal que busca la estandarización y asimilación. A pesar de que el Art.3 (I) de la LGE N°20.370 define la interculturalidad en relación a que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (2), no es perceptible en cuanto a la transversalidad de la misma en la implementación de la EIB en el SLI. En Chile, la EIB ha avanzado en términos de normativas públicas; sin embargo, aún dista bastante de lograr equidad en la distribución de los recursos económicos y humanos para implementar aquellas normativas y para transformarse en un país plurilingüe. Como lo señala Lagos y Espinoza (2013: 64) “no ha existido una conceptualización de la planificación lingüística como una práctica compleja”. Como lo señala Loncón, Castillo y Soto (2016: 22), “su desarrollo enfrenta una serie de barreras políticas en torno al reconocimiento de las lenguas, el diálogo intercultural y en relación a la misma definición de interculturalidad”.

El carácter optativo y el tener que manifestar por escrito la decisión de querer recibir la enseñanza de la lengua indígena (Decreto 280) envía señal del estatus de la lengua respecto a otras que son las obligatorias. Por otro lado, y en relación al inglés como lengua

extranjera, se declara que “la educación del siglo XXI tiene la responsabilidad ineludible de incluir en su currículum y estrategias formativas de desarrollo de nuevas competencias que hoy son claves para mejorar la vida cultural, social y laboral de los jóvenes como es el aprendizaje de un idioma extranjero” (Decreto 81, 1), lo que le otorga un estatus superior, por sobre las otras, respondiendo a políticas implícitas que básicamente responden o representan a las fuerzas del mercado (Kaplan y Baldauf 2003).

Respondiendo a las preguntas: ¿de qué manera se facilita la enseñanza de lenguas indígenas y la enseñanza del inglés en Chile? y ¿en qué se diferencian las políticas educativas actuales que promueven la enseñanza de lenguas indígenas y del inglés en el país?, se concluye que aun cuando las políticas lingüísticas del SLI a nivel macro declaran la enseñanza y aprendizaje de algunas lenguas, no incluyen a todas aquellas lenguas indígenas reconocidas a nivel nacional, ya que la EIB es opcional, no cumpliendo con los requisitos para el mantenimiento y revitalización de las lenguas a nivel nacional. En cambio, la enseñanza del inglés cuenta con apoyo gubernamental, político, y social para seguir expandiéndose como política lingüística pública en la sociedad chilena y, aunque sea una lengua extranjera, cuenta con más recursos económicos y humanos de los que cuenta las lenguas indígenas, que se declara oficialmente enseñadas como segunda lengua.

Se hace necesario indagar en la ejecución de políticas en la planificación del lenguaje en educación y corpus, respecto a cómo se decodifica y aplica esta regulación en diversos espacios económicos y geográficos, ya que como lo señala Llancao y Llancao (2018: 1470), el desarrollo del PEIB presenta desafíos en el sistema escolar actual en relación al “a) aumento en la cobertura que pretende abarcar el sector de lengua indígena en el contexto escolar en Chile, b) la carencia de metodologías y propuestas didácticas específicas y situadas a las necesidades de cada contexto y zona geográfica, c) la necesidad de formación de profesores en educación intercultural, de acuerdo a los distintos contextos y diversidad lingüística”; es decir, la planificación de corpus y del lenguaje en educación respecto en cuanto a forma y función no satisfacen las expectativas del marco para los objetivos de la planificación del lenguaje.

La interculturalidad bajo la cual se posicionan el PEIB y el SLI son incongruentes en relación al paradigma bajo el que se sitúan, ya que se enmarcan bajo un paradigma más cercano a lo multicultural que a uno intercultural. Como señal de esto, se puede concluir que no consideran que los establecimientos educativos son diversos y que deben responder a las necesidades particulares de cada uno, “no pueden ser reducidas simbólicamente a una institución única y homogénea, sino que por el contrario su sello explicativo se asocia con la diversidad de los espacios, geografías y comunidades, es decir, con los contextos” (Turra, Ferrada y Villena 2013: 330). Estas decisiones interceptarían directamente en la ecología del lenguaje de sociedades, demarcando el futuro lingüístico de diferentes comunidades; si bien es cierto el inglés facilita procesos académicos y laborales a algunos, esto no es regla para todos y menos en los contextos de movilidad social y cultural que vivimos actualmente; por lo tanto, y como lo sugiere Lizasoain (2017: 133) “es innegable *revivir* la lengua. ¿cómo? quizás acortando las tensiones entre las políticas y planificación lingüísticas, entre los de arriba y los de abajo, entre el currículum y el aula...y entre las lenguas y los ciudadanos”. Por

lo tanto, y en relación a la interculturalidad en la educación, ésta debería ser planificada y reglamentada desde y para esos contextos, permitiéndose la construcción del conocimiento entre los participantes activos de un sistema, otorgándoseles las facultades para adoptar o establecer un “diálogo armónico entre culturas” (Zúñiga y Gálvez, 2002: 201), teniendo un impacto macro, en el que tal como lo señala Bautista (2018: 57) se eliminan “barreras etnocentristas y discriminatorias para la construcción de una sociedad que valore y conviva de manera respetuosa en la diversidad”.

OBRAS CITADAS

- Alfaro-Urrutia, Jorge Eduardo. 2017. “Representaciones que subyacen a la política educativa inclusiva en Chile”. *Convergencia* 24.75: 87-105.
- Baldauf, Richard B. 2006. “Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context”. *Current Issues in Language Planning*. 7.2/3: 147-170.
- Barahona, Malba. 2016. “Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country”. *Education policy analysis archives* 24: 1-29.
- Bautista, Enrique. 2018. “La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportunidades en las escuelas rurales en México”. *América Crítica* 2.1: 55-76.
- Cáceres, Pablo. 2008. “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 2.1: 53-82.
- Calvet, Louis-Jean. 2006. *Language wars: Language policies and globalization*. Nanovic Institute for European Studies: Indiana: University of Notre Dame.
- Canale, Germán. 2011. “Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)* 3: 1-28.
- Castillo Fadic, María Natalia & Enrique Sologuren Insua. 2011. “La lengua mapuche frente a una política indígena urbana: marco legal, acción pública y planificación idiomática en Chile”. *UniverSOS* 8: 157-168.
- Chile, Ministerio de Educación. Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica. N.º 439, 28 de enero de 2012, bcn.cl/2fcdy. Accedido el 2 de septiembre de 2021.
- _____. Establece la ley general de educación. N.º 20370, 17 de agosto de 2009, bcn.cl/2aomk.
- _____. Modifica Decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. N.º 280, 20 de julio de 2009, bcn.cl/2epff. Accedido el 12 de agosto de 2021.
- _____. Modifica Decreto n° 40, de 1996, modificado por Decreto n° 240, de 1999, que sustituyo su anexo que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

- mos obligatorios de la enseñanza básica y fija normas generales para su aplicación. N.º 232, 24 de abril de 2003, bcn.cl/2gpbx. Accedido el 27 de agosto de 2021.
- _____. Programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media. N.º 81, 14 de junio de 2004, bcn.cl/2oezf. Accedido el 10 de agosto de 2021.
- _____. Reglamenta la calidad de educador tradicional. N.º 301, 13 de octubre de 2017, bcn.cl/2eyj9. Accedido el 15 de julio de 2021.
- _____. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. N.º 20529, 11 de agosto de 2011, bcn.cl/2a000. Accedido el 4 de octubre de 2021.
- _____. “Política lingüística-Portal de Educación Intercultural”. Portal de Educación Intercultural, 9 de abril de 2018, peib.mineduc.cl/lenguas-originarias/politica-linguistica. Accedido el 11 de octubre de 2021.
- Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. N.º 19253, 28 de septiembre de 1993, bcn.cl/2lqsf. Accedido el 5 de octubre de 2021.
- Chua, Catherine Siew Kheng & Richard B. Baldauf. 2011. “Micro language planning”. En Hinkel Heli, Ed., *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge. 936-951.
- Cisternas Irrarázabal, Cesar & Arturo Vallejos-Romero. 2019. “La planificación lingüística desde una sociología sistémica del lenguaje: Un análisis desde los casos del Mapudungún, el Sami y el Maorí”. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 57.2: 117-136.
- Cronquist, Kathryn & Ariel Fiszbein. 2017. *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson. Informe en El Diálogo. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf. Accedido el 4 de octubre de 2021.
- Dirección de Presupuesto. 2009. Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje de Inglés Programa Inglés Abre Puertas. https://www.dipres.gob.cl/597/articles141131_r_ejecutivo_institucional.pdf
- Educación2020. 2013. Simce de inglés: la brecha continua. Educación 2020, 6 de junio de 2013, www.educacion2020.cl/noticia/simce-de-ingles-la-brecha-continua. Accedido el 11 de octubre de 2021.
- Falabella, Alejandra. 2016. “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 42.1: 107-126.
- Fariás, Miguel. 1999. “Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile”. *Fronteras de la lingüística, tradición e innovación*, Universidad de Concepción.
- Fariás, Miguel. 2005. “Critical language awareness in foreign language learning”. *Literatura y lingüística* 16: 209-220.
- Fariás, Miguel, René Zuñiga, Raquel Rubio & José Ferreira. 2019. “Tendencias actuales en los estudios de enseñanza/aprendizaje en cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, japonés y portugués.” *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH* 38: 27-41.

- Fuentealba Lidia, Andrew Philominraj, Bruno Ramírez-Muñoz & Nicol Quinteros. 2019. "Inglés Para Preescolares: Una tarea pendiente en la formación inicial docente". *Información Tecnológica*. 30.3: 249-256.
- Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss. 1999. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York, NY: Aldine Transaction. 32.
- Kaplan, Robert B. & Richard B. Baldauf. 2003. *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*, Dordrecht The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lagos, Cristián & Marco Espinoza. 2013. "La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia". *Lenguas modernas* 42: 47-66.
- Lagos, Cristián. 2015. "El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 52.1: 84-94.
- Lizasoain, Andrea. 2017. "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.
- Llanca, Cecilia Quintrileo & Elizabeth Quintrileo Llanca. 2018. "Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile." *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57: 1467-1485.
- Loncón, Elisa. 2013. "La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena". *Revista Docencia* 51: 44-55.
- Loncón, Elisa, Silvia Castillo Sánchez & Jorge Soto Cárcamo. 2016. *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno*. Informe final. Encargado por UNICEF y MINEDUC. Santiago, Chile.
- Mardones, Tricia Nichi. 2020. "Educación intercultural en el currículum nacional chileno". *Revista Intersecciones Educativas* 1.7: 69-84.
- Matsuda, Aya. 2018. "Is teaching English as an international language all about being politically correct?" *RELC Journal* 49.1: 24-35.
- Olmos-Alcaraz, Antonia. 2016. "Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas". *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 22.2: 1-20.
- Organización de las Naciones Unidas. Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Organización Internacional para las Migraciones, noviembre de 2019. Informe de la ONU. [un.org, publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf). Consultado el 4 de octubre de 2021.
- Otálvaro, Bairon. 2017. "Miradas cualitativas para el análisis de políticas sociales en Colombia". *Ciencia Política* 12.23: 57-78.
- Quintriqueo, Segundo & Katerin Arias-Ortega. 2019. "Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile". *Diálogo andino* 59: 81-91.
- Quintriqueo, Segundo, Daniel Quilaqueo, Patricio Lepe-Carrión, Enrique Riquelme, Maritza Gutiérrez & Fernando PeñaCortés. 2014. "Formación del profesorado en

- educación intercultural en América Latina. El caso de Chile.” *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 17.2: 201-217.
- Santana Villegas, Josefina del Carmen, Arturo García-Santillán & Milka Elena Escalera-Chávez. 2016. “Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages* 5: 79-94.
- Sumonte, Valeria. 2019. “Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile”. *Íkala* 25.1: 155-169.
- Sumonte Rojas, Valeria, Susan Sanhueza, Miguel Friz & Karla Morales. 2018a. “Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural”. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología* 35: 68-79.
- _____. 2018b. “Migración no hispanoparlante en Chile: Tendiendo puentes lingüísticos e interculturales”. *Diálogo andino* 57: 61-71.
- Tassara, Gilda & Carlos Villalón. 2014. “La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile”. *Colombian Applied Linguistics Journal* 16.2: 277-290.
- Turra, Omar, Donatila Ferrada & Alicia Villena. 2013. “La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 39.2: 329-339.
- UNESCO. 2021. “Las lenguas en la educación”. es.unesco.org/themes/ecm/lenguas. Accedido el 11 de octubre de 2021.
- Velásquez, César. 2013. Análisis de los procesos de planificación y políticas lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas en Chile. Universidad de Chile, tesis de grado. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115709>.
- Vera, Orestes. 1942. “Desarrollo histórico de los estudios oficiales de inglés en Chile.” *Anales de la Universidad de Chile*. 47.48: 187-269
- Vivanco, Hiram. 2016. “Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile”. *Lenguas Modernas* 47: 115-135.
- Zúñiga, Madeleine & Modesto Gálvez. 2002. “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú”. En Norma Fuller, Ed., *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Perú, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. 201.