

# CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN MIGRANTE ADULTA NO HISPANOPARLANTE EN CHILE COMO BASE PARA UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA<sup>1</sup>

CHARACTERIZATION OF NON SPANISH-SPEAKING ADULT  
MIGRANTS POPULATION IN CHILE AS A BASIS FOR A SECOND  
LANGUAGE PLANNING PROPOSAL

---

VALERIA SUMONTE ROJAS  
Universidad Católica del Maule  
vsumonte@ucm.cl

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ  
Universidad de Chile  
susan.sanhueza@uchile.cl

ANGÉLICA URRUTIA  
Universidad Finis Terrae  
aurrutia@uft.cl

MÓNICA HERNÁNDEZ DEL CAMPO  
Universidad Católica del Maule  
mhernandez@ucm.cl

## RESUMEN

El progresivo y diverso movimiento migratorio desafía el sistema educativo que no estaba preparado para enfrentar una repentina heterogeneidad lingüística y cultural. Las investigaciones se han focalizado en la inserción educativa de niños, niñas y jóvenes, dejando a los adultos a la deriva. En este contexto, el objetivo es caracterizar la población migrante adulta, no hispanoparlante, que estudia en Chile y proponer elementos de base para una planificación lingüística de la adquisición del español como segunda lengua (EL2), que facilite la inclusión de este grupo. Se emplea la estadística descriptiva para el

<sup>1</sup> Agradecemos el apoyo recibido por FONDECYT de Iniciación N° 11190448, titulado “Diálogo entre cultura y lengua como elemento facilitador de la inclusión de migrantes adultos no hispanoparlantes que residen en las regiones del Maule y Metropolitana” y FONDECYT Regular N° 1191045 “Respuesta educativa de la escuela ante la inmersión lingüística de estudiantes inmigrantes: Estudios desde un enfoque educativo intercultural”.

análisis de fuentes oficiales, del Ministerio de Educación y luego se analizan marcos teóricos referidos al aprendizaje de una L2, estableciendo categorías que orientan una propuesta de planificación lingüística de adquisición de EL2. Los resultados indican diferencias de inserción y proyección educativa, destacando el colectivo de Haití. Esta diferencia se acentúa por su contexto de vulnerabilidad y las pocas posibilidades de aprender el español de manera formal. Es importante desarrollar una planificación lingüística de adquisición que no solo dependa de los esfuerzos de algunos, sino de manera supra macro, que considere los aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas en contacto y de las personas que la transmiten.

*Palabras clave:* Planificación Lingüística de Adquisición, español como segunda lengua, educación de adultos, cultura.

## ABSTRACT

The continual and diverse migratory movement challenges the educational system which was not prepared to face this sudden linguistic and cultural heterogeneity. Most of the research has been focused on children and young people educational insertion leaving adults adrift. In this context, the objective is to characterize the non Spanish-speaking adult migrant population studying in Chile and to propose basic elements to develop a linguistic planning for the Spanish acquisition as a second language (EL2) to facilitate the inclusion of this group. Descriptive statistics is used for the analysis of official sources from the Ministry of Education and then, theoretical frameworks related to an L2 learning are analyzed, establishing categories that guide a proposal for the EL2 acquisition linguistic planning. The results show differences in educational insertion and projection, highlighting the group from Haiti. This difference is accentuated because of their vulnerable context and the few possibilities of learning Spanish in a formal way. It is important to develop a linguistic acquisition planning not only depending on some people, but rather in a supra macro way, considering the linguistics and cultural aspects of the languages in contact and the people who transmit it.

*Keywords:* Language acquisition planning, Spanish as a second language, adult education, culture.

*Recibido:* 22/09/2020. *Aceptado:* 20/06/2022.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos en la era de la globalización y el movimiento de las personas, fenómeno que se ve reflejado en el número de individuos que viven en países distintos al de su nacimiento u origen, que asciende a 272 millones de personas en el mundo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2019a).

Chile no está alejado de esta realidad que con una población cercana a los 18 millones de habitantes, contaba con un 2,7% de migrantes en el país (CASEN, 2016). Esta cifra ha aumentado significativamente en unos pocos años, alcanzando un 8,3% (1.942.522) en la actualidad, de acuerdo a los antecedentes del Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (INE y DEM, 2020).

Algunas de las características de esta migración, y que están relacionadas con el interés de este estudio, es que el 89,97% es adulto y que la lengua materna (L1) de un grupo de ellos no es el español. Respecto a esto último, destacan las personas de Haití, quienes están en tercer lugar en porcentaje de ingresos al país, alcanzando un 12,45% (INE y DEM, 2020). Este colectivo se encuentra en contexto de vulnerabilidad (Toledo, 2016) y no todos cuentan con redes de apoyo, debido a que Chile se ha constituido en un país de inmigración reciente para los haitianos. El migrar a espacios no habitados por personas del mismo origen étnico, dificulta la inserción laboral, social, cultural, económica, política y educativa (Ispording, 2015).

Esta realidad migratoria, proveniente de diferentes países, proporciona un contexto lingüístico y cultural diverso y, por consiguiente, genera nuevas necesidades educativas y desafíos a ser atendidos. Una de las condicionantes que favorecen la inclusión exitosa de los migrantes tiene relación con la posibilidad de comunicarse en el idioma usado por la comunidad de acogida, y de este modo se promueve el bienestar común entre todos los que conviven en el territorio (Ávila Muñoz, 2019). Por el contrario, el no dominio del idioma retrasa este proceso (Ispording, 2015; Níkleva y Contreras-Izquierdo, 2020), favoreciendo que algunas falencias y desigualdades se mantengan en el tiempo e incluso se incrementen (Jiménez-Vargas, Valdés, Hernández-Yáñez y Fardella, 2020). A pesar de lo ya dicho, para atender la inserción educativa de los no hispanoparlantes (NHP), no se ha desarrollado una planificación lingüística de adquisición (PLA), que los incluya de manera integral. Lo que se requiere establecer con la planificación lingüística (PL) es organizar el contacto lingüístico que ocurre en el proceso de interacción comunicativa entre los hablantes cuyas lenguas difieren entre sí, regulando la selección que tienen los sistemas sociales para adaptarse (Cisternas y Vallejos-Romero, 2019).

Debido a esta carencia de organización, han emergido algunas estrategias recientes y de manera reactiva de enseñanza y aprendizaje del español, intentando considerar las necesidades de los diferentes colectivos y los contextos locales. Por un lado, se encuentran aquellas desarrolladas en la escuela, focalizadas en los niños, las niñas y adolescentes independiente de su estatus migratorio. Así mismo, las investigaciones están centradas mayormente en el estudio de la inclusión educativa de este grupo (Castillo y Gajardo, 2016; Joiko y Vásquez, 2016; Jiménez-Vargas, Aguilera, Valdés y Hernández-Yáñez, 2017; Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; Jiménez-Vargas et al., 2020). Por otro lado, aquellas focalizadas en los adultos son

casi inexistentes, solo algunos trabajos exploratorios han evidenciado los primeros espacios de discusión sobre los componentes que debiesen ser parte integrante en el desarrollo de una PLA (Toledo, 2016; Sumonte, 2020; Toledo, Quilodrán y Korchabing, 2020). De acuerdo a lo expuesto, los objetivos del presente artículo son:

- a) Caracterizar la población migrante, adulta, no hispanoparlante, inserta en el sistema educativo chileno.
- b) Proponer elementos de base a considerar en una PLA del español como segunda lengua (EL2), que facilite la inclusión de este grupo en la sociedad.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Educación de adultos

La preocupación por la educación dirigida a los adultos es reciente. Las evidencias iniciales que dan cuenta del interés por su alfabetización, se constata con el desarrollo de conferencias en este ámbito. La primera de ellas, es la Conferencia Internacional de Elsinore realizada en Dinamarca en 1949 (Gajardo, 1985). Pero no es hasta la Conferencia General de la UNESCO llevada a cabo en Nairobi en 1976, que se impone como una de las instancias más relevantes para establecer normativas respecto de la formulación de políticas dirigidas a la educación de adultos. En este sentido, la educación es considerada como un espacio de perfeccionamiento permanente y como un proceso que permite el enriquecimiento integral de las personas conduciéndolas al desarrollo socioeconómico y cultural, de manera igualitaria e independiente (UNESCO, 1976).

Considerando, además, el fenómeno migratorio, la ONU favorece la educación de las personas que migran. En Asamblea General para la Agenda 2030, en el objetivo cuatro, de los 17 que se ha propuesto, señala que es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos. En las metas de este objetivo se especifica su relación con las personas de todas las edades y de todos los niveles educativos (ONU, 2019b). Este informe establece los nuevos pactos que favorecen el acceso a la educación de refugiados y migrantes con el propósito de no dejar a nadie atrás, planteando las siguientes recomendaciones:

- Proteger el derecho a la educación de los migrantes y las personas desplazadas.
- Incluir a los migrantes y las personas desplazadas en los sistemas educativos nacionales.

- Conocer y planificar las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas.
- Reflejar con exactitud en la educación las historias de migración y desplazamientos para contrarrestar los prejuicios.
- Preparar a los maestros de migrantes y refugiados a enfrentar la diversidad y las dificultades.
- Aprovechar el potencial de los migrantes y las personas desplazadas.
- Atender a las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas en el marco de la ayuda humanitaria y para el desarrollo (ONU, 2019b, p. XX).

En este trabajo, para aludir a la educación centrada en los adultos, se considera la edad relacionada a diferentes derechos y obligaciones que tienen las personas. En el país se establece que un adulto es considerado como tal al cumplir los 18 años, de acuerdo a la Ley 20.084 de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal (Ministerio de Justicia, 2006). Sin embargo, los accesos a la educación establecidos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, s.f.) considera que una persona puede ingresar al sistema educativo desarrollado para adultos, a partir de los 15 años.

El sistema escolar chileno ofrece alternativas dirigidas a los adultos para todos los niveles: básico, medio y superior y en diferentes modalidades, las que favorecen variadas trayectorias educativas. Lo anterior, con el propósito de dar respuesta a los requerimientos educacionales de todos, facilitando el ingreso, promoción, permanencia en las distintas opciones que les ofrece la enseñanza, sin que la edad sea un impedimento para cursar un nivel que, eventualmente, pueda no ser coincidente. Los migrantes adultos pueden acceder a cualquiera de estos niveles y modalidades (MINEDUC, 2018). Sin embargo, la variada realidad que traen las personas de su país de origen, complejiza el contexto en el cual se debiese desarrollar una política educativa, que atienda a cada una de sus particularidades y requerimientos. A pesar de ello, los migrantes se han insertado en todas las modalidades y niveles educativos a nivel nacional.

## 2.2. Planificación Lingüística de Adquisición

La planificación lingüística (PL), como parte de la lingüística aplicada, enfrenta la complejidad de los fenómenos sociales vinculados a los diferentes contextos, inherentes a las sociedades donde las lenguas son usadas. Lo anterior, debido a que la PL no es posible estudiarla ni desarrollarla de manera aislada, sino que se debe considerar asociada a aspectos económicos, políticos, legales, sociales y educativos en los cuales interactúan grupos con poderes y con recursos desiguales entre sí, con

el propósito de diseñar e implementar políticas relativas a la lengua o las lenguas, que respondan a las necesidades que se requieren abarcar (Cooper, 1997). Cooper postula que la PL nunca se refiere a un fin en sí mismo, sino que es un medio para el logro de un objetivo no lingüístico, como el control político y de masas, el desarrollo económico, en general, en pos de un cambio social y la señala como aquella que “comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (1997, p. 60).

La PL puede ser entendida como “el conjunto de acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos, tendientes a mantener o cambiar el estatus, la forma o la adquisición de lenguas en grupos determinados” (Tovar, 1997, en Pereira, 2013, p. 387). Para Kaplan y Baldauf (1997, en Lagos y Espinoza, 2013), la PL involucra un conjunto de ideas, creencias, prácticas, leyes y regulaciones destinadas a lograr un cambio planificado (o a evitar que los cambios sucedan) en el uso lingüístico de una o más comunidades. Estos cambios pueden involucrar diversos intereses, ejemplo de ello; es que los inicios de la planificación lingüística que involucraba al pueblo mapuche estaba relacionada en incidir, específicamente, en sus creencias religiosas y no para afectar su estructura social (Lagos y Espinoza, 2013).

La PL no es fácil de implementar; a pesar de ello, es uno de los enfoques que ha sido usado para atender uno de los tres aspectos en los cuales se desarrolla, ya sea de manera implícita o explícita, como son la Planificación Funcional, Formal o de la Adquisición de la Lengua. Esta última centrada en los usuarios y en el cómo adquieren los repertorios lingüísticos necesarios para acceder a las oportunidades ofrecidas por la sociedad y, en general, se desarrolla a través de la instrucción formal (Kaplan y Baldauf, 1997; Siiner, Hult y Kupisch, 2018). Cisternas y Vallejos-Romero (2019) muestran estos tres tipos de planificación, a través de experiencias desarrolladas en Noruega, Chile y Nueva Zelanda.

Sociedades compuestas por un alto porcentaje de migrantes y donde el paisaje lingüístico es diverso, han utilizado la PLA. Esta PLA corresponde a “actividades organizadas” (Cooper, 1997, p. 187) para promover el aprendizaje de una lengua y que permitan que los individuos que comparten el mismo territorio sean capaces de comprenderse a través del uso de una lengua común o a través de la promoción del bilingüismo. Esto constituye una parte inherente a las sociedades que le permiten conformarse, consolidarse y tener continuidad como sociedad.

La ONU (2019b) realiza un seguimiento de la educación en el mundo, informando acerca de la PLA que han llevado a cabo algunos países, especialmente aquellos que cuentan con mayores recursos, donde cada uno los diseña de acuerdo a sus contextos e intereses. Lo anterior revela que las decisiones que se toman relativas a la planificación lingüística en el ámbito educativo, difieren de país en país y de contexto en contexto, producto de la influencia de aspectos políticos,

académicos, geográficos y sociales (Grabe y Kaplan, 1992; Ricento y Hornberger, 1996). Ejemplo de lo anterior, es Canadá y la provincia Quebec (Conrick y Donovan, 2010). Por un lado, Quebec ha implementado una política que favorece la interculturalidad y la comunicación, usando el francés; es decir, el monolingüismo; por otra parte, Canadá promueve el dualismo lingüístico y una política de multiculturalidad.

Sin pretender opinar acerca de cuál de las dos posturas es la adecuada, se postula que una forma de inclusión que debiese conducir la PLA debe estar relacionada con el aprendizaje de la lengua meta y de su cultura por parte de los migrantes, pero al mismo tiempo promover y valorizar el uso de su L1. Lo anterior se fundamenta en la convicción de que la lengua es transmisora de cultura y de arraigos hacia el origen, conduciendo a un bilingüismo aditivo evitando lo sustractivo. Esto último implica la pérdida de una de las lenguas y, en general, corresponde a la pérdida de la L1 (Gugenberger, 2020). A pesar de la importancia de la adquisición de la lengua, es necesario considerar elementos que influyen en el aprendizaje y, en ocasiones, los niveles de competencia se mantienen bajos en un alto porcentaje de los aprendices (Isphording, 2015). Del mismo modo, la comprensión de los procesos que subyacen a la adquisición de la lengua son vitales para diseñar una planificación efectiva que favorezca la inclusión de la persona en todos los ámbitos de la sociedad.

Existen variados factores que podrían dificultar esta adquisición. Por una parte, se encuentra el tiempo de estadía, ya que a la persona le toma alrededor de tres años el sentir confianza al comunicarse en el idioma meta, y entre cinco a siete años el tener un dominio a nivel académico (Demie, 2013). Por otro lado, se considera la edad en la cual se llega al país de acogida; en general, se consiguen mayores avances viajando antes de la adolescencia. Lo anterior implicaría un menor esfuerzo y muchas veces es posible lograr un dominio al nivel de un hablante nativo, a diferencia de quienes llegan a edad más avanzada, los que se encontrarían en la Hipótesis del Periodo Crítico (Isphording, 2015). Otro factor tiene relación con qué tan diferentes son lingüísticamente la L1 y L2. También se debe considerar la motivación que se tiene por adquirir la lengua, la cual está relacionada con los motivos de emigración y se tendrá mayores avances si fue por motivos económicos y de manera voluntaria, a diferencia de haberlo hecho de manera forzada, entre otros factores. Así mismo, el que las personas se establezcan en un territorio etnolingüístico, en un inicio, permite el establecimiento de redes y la conexión con los pares, facilitando el conocimiento y la posibilidad de familiarizarse con este nuevo contexto al cual han llegado. Sin embargo, en el transcurso del tiempo, esto se transforma en una desventaja ya que, en relación a la lengua, el mantenerse con los connacionales no permitiría un nivel de exposición que acelere el aprendizaje (Isphording, 2015).

### 2.3. Experiencias en Chile de PLA

Chua y Baldauf (2011) establecen cuatro etapas y diez niveles que involucra una planificación, donde las etapas y los niveles pueden ser desarrollados sin seguir un orden establecido (ver Tabla I). Por consiguiente, las experiencias de PLA de español como lengua extranjera (ELE) o español como segunda lengua (EL2) implementadas en el país, es posible plantearlas en dos etapas: micro e infra-micro. Estas etapas implican un avance en la investigación a partir de propuestas individuales y, en un contexto en particular, que se constituye en fuente para el desarrollo de trabajos posteriores (Liddicoat y Baldauf, 2008).

A nivel micro se encuentran las instituciones de educación superior, las cuales han desarrollado programas a nivel local, pagados, estructurados de acuerdo a sus planes formativos. Así mismo, estos programas están enfocados a interesados en aprender español (tales como, profesionales y académicos extranjeros), son enseñados por profesores y estudiantes de pedagogía especialistas en la disciplina, que reciben un sueldo por dicho trabajo. Dentro de estas instituciones de educación superior se encuentran las Universidades de Chile, que proponen desarrollar la competencia comunicativa intercultural además de los contenidos lingüísticos; de Concepción, que los ofrece en diferentes modalidades, presencial, semi-presencial y a distancia; la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), pionera en la implementación de estos programas en Chile, los que, además, están acreditados por el Instituto Cervantes.

**Tabla I.** Etapas y niveles de planificación macro y micro.

---

<b>Planificación Supra-Macro</b>
Nivel 1: País
Nivel 2: Ministerios Gobernantes
Nivel 3: Instituciones internacionales/organismos
↕
<b>Planificación Macro</b>
Nivel 4: Estado regional/provincias
Nivel 5: Provincias
↕
<b>Planificación Micro</b>
Nivel 6: Instituciones locales (por ejemplo, escuelas)
Nivel 7: Grandes comunidades (grupos religiosos, grupos étnicos dominantes)
↕
<b>Planificación Infra-Micro</b>
Nivel 8: Pequeñas comunidades (por ejemplo, pequeños grupos étnicos)
Nivel 9: Familias
Nivel 10: Elección individual

---

Fuente: Adaptado de Chua y Baldauf (2011).

Para el caso del nivel infra-micro, se refiere a aquellos cursos que están orientados a enseñar español, principalmente, a las personas de Haití, a cargo de voluntarios, a quienes no se les paga y, en muchas ocasiones, no están preparados para enseñar la lengua; los cursos son gratuitos para los participantes y se incluye un componente de apoyo social. Si bien algunos de ellos están bajo el alero de universidades, han emergido y se mantienen en el tiempo, debido a la persistencia de académicos en particular. Entre estos se encuentran los Programas de Español para Inmigrantes de la Universidad de Santiago de Chile, iniciado el año 2016, donde utilizan metodología colaborativa, incluyendo el componente intercultural. Como fruto de esta experiencia se publica el libro *Español para inmigrantes en Chile. I*. A partir del programa de la PUC, mencionado anteriormente, surge el Curso de Español como lengua extranjera (LE) para Adultos Haitianos y Cursos de EL2 y Cultura Chilena. La Universidad Academia Humanismo Cristiano inicia, el año 2017, el curso Español para haitianos llevado a cabo por futuros profesores de lengua castellana, complementado con un equipo multidisciplinario, incluyendo la dimensión psicosocial, jurídica y de salud de los aprendices. A partir de esta experiencia, se publica un texto que aborda las cuatro habilidades lingüísticas. El Centro Universitario Ignaciano (CUI), de la Universidad Alberto Hurtado, en su proyecto utiliza el cuadernillo *Ann Pale Panyol / Ann Pale Kreyol*, cuyo contenido abarca distintos temas prácticos y cotidianos de la vida de las personas haitianas en Chile, desde el saludo, la cocina, el trabajo, etc. y, al final del texto, se incluye un apartado dedicado a la gramática de la lengua. De igual forma, voluntarios guiados por un académico, todos pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Católica del Maule (UCM), desarrollan cursos de español, entregando al final de ellos una constancia a los aprendices que acredita la participación en esas clases y el nivel logrado de la L2, en concordancia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Así mismo, el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), desde el año 2010 ofrece programas para migrantes haitianos, enseñados por voluntarios con un perfil pedagógico, que pueden tener el rol de *Voluntario educador* o *Voluntario Guía*, que modela las clases de voluntarios educadores y acompaña el proceso de aprender a enseñar. La Cámara Chilena de la Construcción, a través de su Fundación Social, enfoca sus clases a haitianos trabajadores de empresas socias, en las ciudades de Puerto Montt y Osorno. Estos cursos están destinados a la adquisición de capacidades de comunicación básica y para el contexto laboral. La Escuela de Español Jean-Jacques Dessalines cuenta con planificaciones y material didáctico creados especialmente para atender necesidades gramaticales y funcionales, y se propone favorecer el intercambio cultural y de organización para la rearticulación del tejido social, el proyecto se financia con la ayuda benéfica de quienes se interesan por esta labor.

Una apuesta a la inversa, la constituye un curso de enseñanza del criollo haitiano impartido a profesionales pertenecientes a la oficina de Extranjería y Migración de la Policía de Investigaciones de Chile (PDI) y al Servicio de Salud del Maule, implementado por mediadores lingüísticos haitianos y docentes de la UCM (Sumonte, 2020; Sumonte, Sanhueza, Friz, Morales, 2018).

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque y diseño**

La investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo (Cardona, 2002), en coherencia con los objetivos propuestos, esto es, caracterizar desde fuentes secundarias (bases de datos del MINE-DUC) a la población adulta, no hispanoparlante, que ha migrado a Chile para luego proponer elementos de base para una PLA del EL2.

#### **3.2. Contexto y participantes**

Como se trata de fuentes secundarias el foco estará puesto en la matrícula de estudiantes migrantes NHP adultos, insertos en el sistema educativo chileno. Los datos se obtuvieron del Registro de Matrícula del MINEDUC de educación Básica y Media (2018), y de educación Superior (2019), información entregada a través de la Coordinación del Comité Lobby, Transparencia y Presidencia. En una primera instancia, la base de datos presenta un total de 4.556.527 registros de matrícula a nivel nacional, sin embargo, se emplean los siguientes criterios de inclusión para su análisis: i) extranjeros, ii) lengua de origen distinta del español, iii) menores de 18 años y iv) que cumplan con requisito de ingreso al sistema de educación de adultos establecido por el MINEDUC. Quienes cumplieron con estos criterios fueron 8.084 estudiantes adultos, 6.415 están estudiando en enseñanza básica o media (3.637 hombres y 2.778 mujeres) y 1.669 (950 hombres y 719 mujeres) en enseñanza superior.

#### **3.3. Técnicas de recolección de información y análisis de datos**

Se ha empleado la técnica de análisis documental, que consiste en examinar datos en repositorios ya existentes, estableciendo categorías para la búsqueda y or-

ganización de los datos. Fox (2005) utiliza la expresión *tratamiento documental*, dentro de la cual incluye al análisis que se aplica a los documentos cuando entran a formar parte de un fondo documental, y cuya finalidad es elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta, como es en este caso. Para el análisis de los datos se usa el paquete estadístico IBM SPSS versión 18 (2009), siguiendo los siguientes pasos: i) comprensión del dominio del problema, ii) selección de los datos, iii) limpieza, iv) transformación, v) representación de los datos y vi) interpretación de la información.

En una segunda fase, referida a la revisión de la literatura especializada, se emplean categorías referidas a los elementos que componen un programa (Kaplan y Baldauf, 1997) y recomendaciones planteadas (ONU, 2019b).

## 4. RESULTADOS

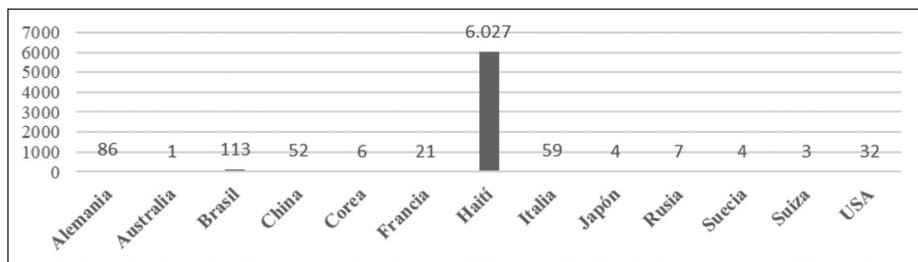
### 4.1. Estudiantes adultos NHP en educación básica, media y superior

El número de estudiantes extranjeros en los diferentes niveles del sistema educativo chileno, tanto hispanoparlantes (HP) como NHP, ha ido en aumento progresivo. En la caracterización de la inserción escolar de migrantes realizada por Eyzaguirre, Aguirre y Blanco (2019) se señala que estos corresponden a 114.407 estudiantes. Para el presente informe se contabilizan 130.246 individuos (hablantes de todos los idiomas), lo que corresponde a un 13,8% más. A pesar de tener el número total de estudiantes extranjeros, existe una debilidad, ya que no se informa las nacionalidades de todos y esto ocurre, principalmente, con estudiantes de enseñanza básica y media<sup>2</sup>. De acuerdo a estos datos, la diversidad de países de origen declarados es menor en enseñanza básica y media, a los declarados por los estudiantes de educación superior.

#### 4.1.1. Enseñanza básica y media

El mayor número de individuos se encuentra en estos dos niveles de enseñanza (básica y media), lo que corresponde a 6.415 personas con nacionalidad declarada.

<sup>2</sup> El número de estudiantes extranjeros en básica y media, independiente del lenguaje, es de 36.376, y de 19.954 no se informa su país de procedencia, solo se sabe que son extranjeros por la codificación de E (extranjero) otorgada por el Servicio de Registro Civil.



**Gráfico 1.** N° de estudiantes extranjeros NHP >=15 años, en enseñanza básica y media.

En el Gráfico 1 se destaca la nacionalidad de Haití (6.027), lo que corresponde a un 90,5% del total de estudiantes en estos dos niveles, de ellos 1.027 están estudiando en enseñanza básica (671 hombres y 356 mujeres), sus edades están entre los 15 y 62 años (ver Tabla II), existiendo una concentración entre los 15 y 34 años.

Si bien la Tabla II muestra niveles escolares descendidos en este colectivo, puede que su realidad sea diferente, ya que no se encuentran datos que informen científicamente del nivel de los estudios realizados en su país. Entre Chile y Haití no existe un convenio de convalidación de estudios superiores; sin embargo, recientemente se promulgó el acuerdo de cooperación para reconocer estudios de enseñanza básica y media (MINEDUC, 2017).

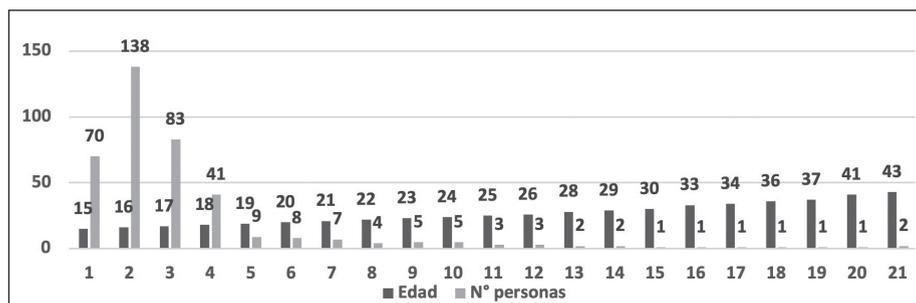
**Tabla II.** N° de estudiantes haitianos adultos por quinquenio cursando entre 1° y 8° de enseñanza básica.

País	Edad	N° de personas
Haití	15 – 19	250
	20 – 24	233
	25 – 29	252
	30 – 34	135
	35 – 39	85
	40 – 44	45
	45 – 49	14
	50 – 62	13
Total		1.027

Las razones por las cuales han emigrado dicen relación con los desastres naturales que han debido soportar, que han provocado devastación medioambiental y carencia de alimentos y viviendas. Así mismo, problemas de inestabilidad política,

económica y social (Navarrete, 2015). En este contexto, han emigrado de manera forzada y no han tenido los tiempos ni los recursos económicos para contar con los documentos que constaten los niveles educativos cursados en su país.

El Gráfico 2 muestra el número de estudiantes (se excluye Haití) por edad del resto de los países (388) en enseñanza básica y media y, al compararlos con los datos de la Tabla II, las edades de las personas de los restantes países, no muestra atrasos en el nivel escolar, y si eso ocurre, no es significativo.



**Gráfico 2.** Edades estudiantes extranjeros >=15 años NHP, en enseñanza básica y media del resto de los países.

En relación a enseñanza media, el número de estudiantes NHP son 5.366, destacando nuevamente el elevado número de estudiantes de Haití que alcanza los 5.000 (2.779 hombres y 2.221 mujeres). Los otros 366 estudiantes se distribuyen en el resto de los 12 países NHP.

Respecto a la dependencia de establecimiento de los estudiantes de enseñanza básica y media, los datos se pueden visualizar en la Tabla III.

**Tabla III.** Dependencia de establecimiento por país en enseñanza básica y media.

País/Dependencia	Colegio Municipal	Colegio Subvencionado	Colegio Pagado	C.A.D	S.L.E	Total
Alemania	5	34	47	0	0	86
Australia	0	0	1	0	0	1
Brasil	35	60	16	1	2	114
China	11	21	20	0	0	52
Corea	1	1	4	0	0	6
Francia	4	13	4	0	0	21
Haití	<u>3.436</u>	<u>2.384</u>	4	44	159	<u>6.027</u>
Italia	28	26	5	0	0	59

Continuación Tabla III.

Japón	1	3	0	0	0	4
Rusia	2	1	4	0	0	7
Suecia	0	4	0	0	0	4
Suiza	0	2	0	0	0	2
USA	6	19	6	0	1	32
Total	3.529	2.568	111	45	162	6.415

C.A.D. Corporación de administración delegada. S.L.E. Servicio local de educación.

A diferencia de Haití, los estudiantes del resto de los países asisten mayoritariamente a colegios subvencionados o pagados. De acuerdo a Mizala (2014), a este último tipo de colegios asisten los alumnos que pertenecen a estratos socioeconómicos altos y que son parte de la élite del país. Sin embargo, las personas de Haití asisten casi en un 100% a colegios en contexto de vulnerabilidad, de dependencia municipal y subvencionados. A estos colegios asisten los estudiantes de menores ingresos económicos, lo que conlleva segregación, discriminación y segmentación social (Mizala, 2014). En relación a la jornada de clases a la que asisten los estudiantes haitianos, tanto en enseñanza básica como media, corresponde principalmente al horario vespertino/nocturno (Tabla IV).

**Tabla IV.** Jornada de clases estudiantes haitianos, enseñanza básica y media.

País	Jornada	Número de estudiantes
Haití	mañana	237
	tarde	310
	mañana y tarde	1.195
	vespertino/nocturno	4.285
Total		6.027

Del total de los migrantes haitianos en el país (185.865), el 94.3% (175.429) son adultos en edad laboral (INE y DEM, 2020). La mayoría de ellos asiste a estudios vespertinos o nocturnos, lo que tiene como principal motivo que durante el día asisten a desarrollar trabajos remunerados, esto conlleva a que es uno de los colectivos con mayor flotación. Lo anterior debido a que, en general, se emplean en labores agrícolas y de la construcción. Por lo tanto, al finalizar cada temporada o faena se mueven de una zona a otra del país en busca de trabajo, de acuerdo al De-

partamento de Extranjería de la Gobernación Provincial de Curicó, del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (comunicación personal, 10 de junio de 2020).

Al llegar al país existe una tendencia de instalación geográfica, el 89,1% se ubica en la Zona Centro del país, entre Valparaíso y la Región del Maule (Tabla V).

**Tabla V.** Número de estudiantes haitianos de enseñanza básica y media por región.

N° Región	Nombre Región	E. básica	E. media
1	Región de Tarapacá	6	4
4	Región de Coquimbo	109	42
5	Región de Valparaíso	<u>90</u>	<u>379</u>
6	Región Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	<u>143</u>	<u>287</u>
7	Región del Maule	<u>91</u>	<u>253</u>
8	Región del Bío Bío	55	20
9	Región de la Araucanía	28	102
10	Región de Los Lagos	57	47
11	Región de Aysén	19	2
12	Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	0	3
13	Región Metropolitana	<u>370</u>	<u>3.760</u>
14	Región de Los Ríos	44	88
15	Región de Arica y Parinacota	0	1
16	Ñuble	15	12
Total		<u>1.027</u>	<u>5.000</u>

Para los estudiantes de enseñanza media existe la posibilidad de asistir a colegios técnico-profesionales que entreguen una especialización (existen 19 especializaciones), tales como: administración y comercio, construcción, electricidad, minería, confección, alimentación, marítimo, etc. y cada una de ellas está subdividida en diferentes ramas. Lo anterior, permite egresar y tener la posibilidad de insertarse al mundo laboral prontamente y al mismo tiempo, facilita la movilidad hacia el nivel educativo superior, ya que se cuenta con conocimientos previos. Sin embargo, como existe limitaciones en el registro de los datos de cada una de las personas que ha migrado, no es factible ofrecer mayor detalle en relación a las especialidades técnico-profesionales.

### 4.1.2. Enseñanza superior

En educación superior, los datos que se encuentran sin información son menores, de 15.779 registros de estudiantes extranjeros (HP y NHP), se desconoce el país de origen de 689 de ellos. Un dato relevante es que el total de registros de estudiantes migrantes, 1.669, provienen de 75 países NHP. Por tanto, la diversidad lingüística en este contexto es amplia. Producto de esta misma diversidad, se realiza la caracterización agrupando por regiones (Gráfico 3), y en caso que exista una región que se destaca por sobre las otras, se hace mención a ella. Sin embargo, considerando que se ha puesto énfasis en las personas de Haití, en este nivel se continúa con la misma metodología.

Como lo muestra el Gráfico 3, las personas provenientes del Caribe<sup>3</sup> continúan predominando, seguidos por Latinoamérica, que corresponde a Brasil y Belice (este último con solo un estudiante), estos países concentran el 60,2% de estudiantes NHP en educación superior. A pesar de que no existe comparación en el número de personas de Haití que han ingresado al país, con las personas de Latinoamérica, y del resto del mundo en enseñanza superior, ésta se muestra a la inversa de lo señalado en enseñanza básica y media. En este punto, los estudiantes de Haití están en minoría.

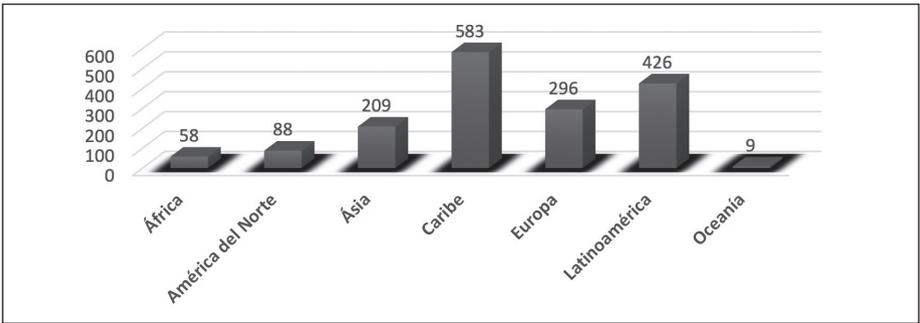


Gráfico 3. N° de estudiantes extranjeros NHP >=15 años, educación superior.

<sup>3</sup> Para el Caribe, se ha individualizado en esta región solo a las personas de Haití.

**Tabla VI.** Tipo de Institución – Nivel de Carrera – Jornada de clases.

		Resto países	Haití	Latinoamérica	Total
Tipo de institución	CFT	26	100	26	152
	IP	67	354	63	484
	U. CRUCH	303	28	135	466
	U. Privadas	264	101	202	567
Nivel de carreras	Carrera Técnica	56	345	59	460
	Carrera Profesional	366	207	162	735
	Postítulo	36	7	27	70
	Magister	135	19	105	259
	Doctorado	67	4	73	144
Jornada de clases	Diurno	498	105	212	815
	Vespertino	122	453	110	685
	Semipresencial	10	6	76	92
	A distancia	10	11	13	34
	Otro	20	7	16	43

CFT. Centro Formación Técnica IP. Instituto Profesional U. Universidad.

#### 4.2. Elementos de base para una PLA

A partir de la caracterización descrita previamente, nos adentramos a revisar la literatura especializada con el propósito de conocer cuáles debían ser los elementos de base de una propuesta de planificación lingüística destinada a este grupo.

De acuerdo a Cooper (1997), la planificación lingüística no es posible entenderla alejada del contexto social en el cual se desarrolla. A pesar de que en el país ha habido migración por siglos, no es hasta los últimos años en los cuales la sociedad la ha visibilizado. Lo anterior, principalmente, por la llegada de personas afrodescendientes, que no hablan el español, adultas y sin evidencia de estudios realizados en su país, que han salido de sus hogares debido a las pocas posibilidades de desarrollo y en contexto de vulnerabilidad, como le ocurre al colectivo de Haití. Por consiguiente, inician la inserción en la sociedad con escasa o nula capacidad de comunicación a través del uso de una lengua común; el español, lengua que cumple la función social e institucional en el país.

Considerando la propuesta de Kaplan y Baldauf (1997) y de la ONU (2019b), en relación a los objetivos que debiese integrar una PLA y teniendo en mente la diversidad de las trayectorias educativas de las personas, así como su estatus de

inserción en la sociedad, es que se propone como base los siguientes componentes:

i) La elección de la o las lenguas a enseñar. En relación a la lengua a enseñar, esto no está en discusión debido a que es necesario que los NHP aprendan el español para facilitar su inserción en la sociedad. Sin embargo, focalizar el trabajo en un proceso de adquisición para favorecer la adición de lenguas y no la sustracción. Vila (2000), al discutir la temática a nivel escolar, establece que la idea de que un aprendizaje sea eficaz y se desarrollen actitudes positivas hacia una lengua por parte del aprendiz migrado, debe partir del reconocimiento y valoración de las propias culturas y lenguas, ya que sin sentir valorado lo propio, difícilmente se puede apreciar lo considerado ajeno. Por lo tanto, el que se valore y favorezca el uso de la lengua materna (L1), se constituye en un componente que facilitaría el dominio de la L2. Los investigadores Navarro, Huguet y Sansó (2016) han destacado la importancia de mantener la L1 cuando se aprende la L2, lo que se expresa a través de factores afectivos, como la autoestima o la confianza, su repercusión en el desarrollo cognitivo, lo que significaría un valor en sí mismo, y del individuo.

ii) La formación de los guías de los actos educativos. La investigación muestra que los guías requieren de conocimientos específicos, habilidades y actitudes que faciliten el éxito de los aprendices y, a pesar de que se está en la era del movimiento de las personas, lo que representa una alta demanda por estos guías, los recursos son limitados y existen pocas oportunidades de desarrollo para quienes trabajan con migrantes adultos (Center for Applied Linguistics [CAL], 2015). Por esto, la propuesta se centra en la figura del mediador lingüístico (ML), entendido “como la persona que establece un puente entre la lengua L1 y L2 en contextos de enseñanza formales e informales, modelados por el encuentro entre culturas legítimamente reconocidas” (Sumonte et al., 2018, p. 62). Por lo tanto, este ML requiere dominar las lenguas y re-conocer las culturas en contacto. El posicionamiento en el aula del ML es a partir de la co-construcción del conocimiento, dejando de lado el paradigma de la enseñanza a partir de la construcción unilateral, que implica una direccionalidad *top-down* (de arriba hacia abajo), donde se valida los saberes del guía. Sino más bien, de manera horizontal, donde todos y cada uno de los participantes contribuyen a la generación de conocimiento (Sumonte Rojas, Friz, Sanhueza y Morales, 2019). Este ML se constituye como un representante de las lenguas y culturas presentes en el aula.

iii) Los requerimientos del grupo objetivo de la PLA. Los componentes parte de la PLA requieren estar conectados con el perfil y las necesidades educativas del aprendiz. Como se ha explicado, la diversidad lingüística y cultural se suma a la diversidad de los niveles socioeconómicos y trayectorias educativas entre los migrantes. Por consiguiente, los requerimientos de adquisición del idioma serán diversos. En este sentido, es necesario indagar sobre la motivación para aprender el español, los estilos de aprendizaje, niveles educativos previos, el nivel de conocimiento o dominio de la lengua meta (Toledo et al., 2020) y nivel de dominio de la

L1. En relación a esto último, el dominio de L1 juega un rol en el aprendizaje de la L2. En este caso la Hipótesis de Interdependencia Lingüística señala que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua son posibles de ser transferidas a la otra lengua, para ello debe existir una adecuada exposición a la L2 y motivación para aprenderla (Cummins, 2000, en Navarro et al., 2016). Desde aquí, es fundamental reflexionar e indagar acerca de la formación o competencias que traen consigo los migrantes, temática que aún no se ha desarrollado, con el propósito de establecer cuáles son los ámbitos en los que se les facilitaría el aprendizaje del EL2 y en qué aspectos educativos habría que enfocar una propuesta de trabajo que los incluya con mayor dinamismo.

iv) La metodología y materiales didácticos. La enseñanza del español, en general, es ofrecida con un enfoque de LE y, por lo mismo, los materiales didácticos son diseñados en función de ese enfoque. Sin embargo, el aprendizaje debe ser considerado como L2. Entendemos por LE como “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” y por L2 “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende” (Santos Gargallo, 1999, p. 21); el español cumple esta última función.

v) El sistema de evaluación. Desarrollar un sistema de evaluación, que considere el programa en su conjunto. Lo anterior incluye la propuesta de trabajo, los guías del programa, los materiales y los avances logrados por los participantes, tanto en el ámbito lingüístico como cultural, que permita reflexionar sobre los procedimientos desarrollados en el proceso del diseño e implementación de la propuesta.

vi) Los recursos económicos y humanos. Es necesario tener acceso a recursos económicos y humanos que permitan que estas actividades se prolonguen en el tiempo, y particularmente en el ámbito de la PLA, considerar el contexto local en el cual se requiere implementar. En este caso, se refiere a la inclusión en la comunidad de un grupo de personas, que se ha establecido en Chile, debido a que en su país no existen las condiciones que les permita un vivir digno, donde carecen de vivienda, alimento, educación, entre otros (Navarrete, 2015). Lo anterior determina la urgencia de instaurar lineamientos en una etapa supra macro, constituyéndose el Estado como garante de la permanencia y constante mejora de las propuestas metodológicas.

vii) Competencia Comunicativa Intercultural. La propuesta se direcciona a una PLA con un enfoque de adición de lenguas considerando dos ámbitos: lingüístico y cultural. En la actualidad, no es posible desarrollar un programa enfocado, exclusivamente a los componentes lingüísticos, sin que se incluya el componente cultural de manera explícita y bidireccional de las lenguas en contacto; es decir, al enseñar EL2 a las personas de Haití, es necesario incluir elementos culturales propios de las lenguas español y criollo haitiano, ambas interrelacionadas en el acto educativo. Para el desarrollo de lo anterior, según Chen y Starosta (1998),

el enfoque teórico que está a la base es la competencia comunicativa intercultural (CCI). De acuerdo a estos autores, la CCI es el único medio del que se dispone para tener éxito en los encuentros comunicativos interculturales y la entienden como las habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinados contextos sociales y culturales.

## 5. CONCLUSIONES

Durante los últimos años, la constante, ascendente y repentina llegada de migrantes adultos, de orígenes lingüísticos diversos, ha llevado a proyectar la necesidad de contar con sistemas educativos estructurados que atiendan esta diversidad. Si bien existen algunas propuestas, éstas son iniciales y su conocimiento está en construcción. En este contexto, este trabajo pretende ser un avance en la información que favorezca el desarrollo de la PLA y, a partir de ello, plantea desafíos a considerar en el proceso de su fortalecimiento en el ámbito educativo.

En virtud del primer objetivo que se ha propuesto que corresponde a caracterizar la población migrante adulta, no hispanoparlante en Chile, es posible establecer que en su mayoría son hombres y, en el colectivo haitiano, la tendencia masculina es aún mayor. Así mismo, se desconoce el país de origen de un porcentaje significativo de estudiantes de enseñanza básica y media. Por lo tanto, no es posible determinar, de manera certera, sus necesidades educativas, en qué niveles propiciar un trabajo inclusivo, qué estrategias educativas planificar, entre otras. Lo preocupante de este desconocimiento es que ya fue planteado en estudio anterior realizado por Eyzaguirre et al. (2019), quien recomienda que es necesario profundizar en este tema. Agrega, que el conocer el país de origen, sí tiene relevancia en el proceso de inclusión de los migrantes en Chile, debido a que se piensa que, si proviene de un país de Europa, se considera con menos carencias económicas, que aquellos que emigran de Latinoamérica o el Caribe y quienes traerían consigo carencias culturales, educativas, sociales, laborales que son necesarias nivelar (Eyzaguirre et al., 2019).

Se establece, además, que quienes no tienen el español como L1 son, mayoritariamente, el colectivo haitiano y, es debido a ellos que se ha evidenciado en el país la carencia de una planificación lingüística de adquisición enfocada a los NHP. Del mismo modo, son quienes están atrasados en su escolaridad al cursar niveles que no les corresponde por edad, pero no hay claridad de la razón de ello. Así como también optan, preferentemente, por estudios de corta duración y vespertino, lo que les permite trabajar durante el día. Esto último se transforma en una desventaja, ya que en general realizan trabajos esporádicos o de temporada,

por lo tanto, al término de cada periodo se mueven de una zona a otra dejando sus estudios inconclusos.

En relación al segundo objetivo, se pretende, a partir de esta caracterización, proponer elementos base para el desarrollo de una PLA del EL2 teniendo presente las propuestas de Chua y Baldauf (2011) y consideraciones de la ONU (2019b). Tal como ya se ha planteado, la PLA está focalizada en los esfuerzos de promover, de manera organizada, el aprendizaje de una o más lenguas (Cooper, 1997). Si hacemos referencia a lo mencionado por Cooper, que existen esfuerzos por desarrollar programas que promuevan la enseñanza y aprendizaje del español, se concluye que estos esfuerzos no están organizados, sino que se gestionan de manera independiente unos de otros, en una etapa micro e infra-micro y en dos direcciones. Algunos programas destinados a las personas que provienen de países europeos, con menos carencias (Eyzaguirre et al., 2019), y que podrían contar con los recursos para participar de programas de EL2/ELE ofrecidos por instituciones de educación superior y que, en general, se insertan en los niveles del sistema escolar que les corresponde y en su mayoría, en ámbitos que no implican vulnerabilidad.

Por otra parte, los programas dirigidos al grupo proveniente del Caribe, que si bien son propuestas estructuradas que intentan atender a las necesidades de los participantes, en su mayoría son impartidas por voluntarios y sin apoyo económico asegurado para cada versión de los cursos. Las organizaciones y/o instituciones trabajan a partir de una necesidad que no es factible abarcar de manera general, ya que el apoyo es más bien, al parecer, intuitivo y de carácter social y va asociado a requerimientos inmediatos de los aprendientes. Estos requerimientos están directamente relacionados con el ámbito laboral (Toledo, 2016).

Por lo tanto, resulta evidente la necesidad de una educación del EL2 y de una educación intercultural, fundada en la idea de que los adultos migrantes con educación limitada son, a menudo, excluidos socialmente y luchan por avanzar educativamente en el nuevo país (CAL, 2015) y de que “(...) el objetivo [en la sociedad actual] es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro. Todo esto nos aportaría un enriquecimiento cultural” (Níkleva, 2009, p. 30).

La propuesta de Chua y Baldauf (2011), a nivel nacional, constituye una estructura a ser aplicada en el país, donde todos los niveles puedan ser trabajados de manera interrelacionada, asegurando el desarrollo de la PLA en su conjunto. Esta interrelación facilita el logro de las recomendaciones de la ONU (2019b). En el país se ha partido desde lo infra-micro y micro, un desarrollo *bottom-up*, que ha puesto de manifiesto la necesidad de la enseñanza y aprendizaje del EL2. Sin embargo, los niveles infra-macro y macro deben ser parte de este proceso, que aún las diferentes estrategias implementadas en los ámbitos metodológicos, de acceso a recursos, preparación de guías con dominio de las lenguas en contacto y de conocimiento de sus culturas e inclusión en el currículum escolar. De no ocurrir

esto último, estas iniciativas seguirán en ese ámbito; en el ámbito de iniciativas, y las personas de Haití, probablemente, nunca se sientan parte de esta sociedad, afectando su dignidad y autoestima.

Finalmente, establecer que la caracterización presentada en este trabajo corresponde al contexto nacional, se debe tener una mirada cautelosa al momento de extrapolar los datos a otros contextos diferentes al aquí presentado.

## REFERENCIAS

- Ávila Muñoz, A. 2019. La integración sociocultural de los grupos vulnerables de migrantes desde el aula de lenguas. Propuesta de actuación desde la dialectología social en la ciudad de Málaga. *Lengua y migración*, 11(1), pp. 93-97.
- CAL. 2015. *European speakers of other languages: Professional development for teachers of adult immigrants (EU-speak 2)*. Disponible en <http://www.cal.org/what-we-do/projects/european-speakers-of-other-languages> [Consulta: 14/07/2020].
- Cardona, M. 2002. *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, España: EOS.
- CASEN. 2016. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Castillo, D. y Gajardo, C. 2016. *Inclusión y procesos de escolarización en menores migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. IX Congreso Internacional - XV Congreso Nacional de Investigadores en Educación, INVEDUC. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. 2018. Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, pp. 18-49.
- Chen, G-M. y Starosta, W. J. 1998. *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chua, S. y Baldauf, R. Jr. 2011. Micro Language Planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 2. New York: Routledge, pp. 936-951.
- Cisternas, C. y Vallejos-Romero, A. 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), pp.117-136.
- Conrick, M. y Donovan, P. 2010. Immigration and language policy and planning in Québec and Canada: Language learning and integration. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(4), pp. 331-345.
- Cooper, R. 1997 [1989]. *Language Planning and Social Change*. Versión española: *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Demie, F. 2013. English as an additional language pupils: How long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*, 27(1), pp. 59-69.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. 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*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, pp. 149-189.
- Fox, V. 2005. *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Alfagrama Ediciones.
- Gajardo, M. 1985. Educación de adultos: de Nairobi a París. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(3), pp. 69-82.
- Grabe, W. y Kaplan, R. 1992. *Introduction to Applied Linguistics*. In William Grabe and Robert B. Kaplan (Eds.). Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Gugenberger, E. 2020. Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración*, 12(1), pp. 13-37.
- IBM SPSS Statistics. 2009. Recursos para SPSS statistics. Disponible en <https://www.ibm.com/cl-es/products/spss-statistics/resources>
- INE y DEM. 2020. *Demografía. Estimación población extranjera en Chile 2019 regiones y comunas tabulados*. Disponible en <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y-migracion/2020/05/21/d%C3%ADa-mundial-de-la-diversidad-cultural-c%C3%B3mo-son-y-d%C3%B3nde-viven-los-migrantes-internacionales-en-chile> [Consulta: 11/08/2020].
- Ispording, I. 2015. What Drives the Language Proficiency of Immigrants? *IZA World of Labor*, 177, pp. 1-10.
- Jiménez-Vargas, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández-Yáñez, M. 2017. Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), pp. 105-116. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940> [Consulta: 15/08/2020].
- Jiménez-Vargas, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. y Fardella C. 2020. Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educ. Pesqui. São Paulo*, 46, pp. 1-21.
- Joiko, S. y Vásquez, A. 2016. Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, pp. 132-173.
- Kaplan, R. y Baldauf Jr., R. 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lagos, C. y Espinoza, M. 2013. La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, pp. 47-66.

- Liddicoat, A. y Baldauf Jr., R. 2008. Language planning in local contexts: Agents, contexts and interactions. In Anthony Liddicoat and Richard B. Baldauf (Eds.), *Language planning and policy: Language planning in local contexts*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 3-17.
- MINEDUC. 2017. Chile firma convenio de cooperación con Haití para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y media. Disponible en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) [Consulta: 20/09/2020]
- MINEDUC. 2018. *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile
- MINEDUC. s.f. Educación de personas jóvenes y adultas. Disponible en <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/> [Consulta: 14/04/2020].
- Ministerio de Justicia. 2006. Ley N° 20.084 sobre Responsabilidad Penal de Adolescentes, *Anuario de Derechos Humanos 2006*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244803> [Consulta: 20/03/2020].
- Mizala, A. 2014. La política chilena de elección de colegios al pizarrón. *Anales de la Universidad de Chile*, 7, pp. 13-34.
- Navarrete, B. 2015. Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), pp. 97-107.
- Navarro, J., Hugueta, Á. y Sansó, C. 2016. Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), pp. 227-243.
- Níkleva, D. 2009. La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, pp. 29-40.
- Níkleva, D. y Contreras-Izquierdo, N. 2020. La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(103), pp. 456-519.
- ONU. 2019a. *Migración*. Disponible en <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html> [Consulta: 20/04/2020].
- ONU. 2019b. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París, Francia: Ediciones UNESCO. Disponible en <file:///C:/Users/9947981/Downloads/367436spa.pdf> [Consulta: 18/06/2020]
- Pereira Rojas, S. 2013. Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), pp. 383-406.
- Ricento, T. y Hornberger, N. 1996. Unpeeling the Onion: Planning and Policy and the ELT Professional. *Tesol Quarterly*, 30(3), pp. 401-427.
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, Cuadernos de didáctica del español/LE* (4ª ed.). Madrid, España: Arco/libros, S.L.

- Siiner, M., Hult, F. y Kupisch, T. 2018. Situating language acquisition planning. In Joseph Lo Bianco and Terrence G. Wiley (Eds.), *Language policy*. Vol. 15. Switzerland: Springer, pp. 1-10.
- Sumonte Rojas, V. 2020. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), pp. 155-169.
- Sumonte Rojas, V., Friz, M., Sanhueza, S. y Morales, K. 2019. Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, 48, pp. 179-193.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. y Morales, K. 2018. Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Revista Dialogo Andino*, 57, pp. 57-67.
- Toledo, G. 2016. Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), pp. 81-103.
- Toledo, G., Quilodrán, F. y Korchabing, L. 2020. Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: diseño, validación y aplicación de instrumento. *Lengua y migración*, 12(1), pp. 101-122.
- UNESCO. 1976. Actas de la Conferencia General. 19.a reunión. Volumen 1. Resoluciones, Anexo I. Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos. III. Contenido de la educación, nº 10. París: UNESCO. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038\\_spa.page=119](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa.page=119) [Consulta: 25/04/2020].
- Vila, I. 2000. Inmigración, educación y lengua propia. En La inmigración extranjera en España. *Colección estudios Sociales de la Fundación La Caixa*, pp. 145-165. Disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomp-text/inmigracioneducacioniganasivila.pdf> [Consulta: 20/07/2020]