



Necesidades lingüísticas y culturales del alumnado migrante en el sistema escolar chileno

Ana Vine Jara

Universidad de Concepción, Chile
avine@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2646-5303>

Daniela Novoa Venegas

Universidad de Concepción, Chile
danovoa@udec.cl
<https://orcid.org/0009-0006-3564-1889>

Reçu le 27-09-2024 / évalué le 15-10-2024 / Accepté le 02-12-2024

Besoins linguistiques et culturels des élèves migrants dans le système scolaire chilien

Résumé

L'enseignement public au Chili a connu une augmentation significative de l'inscription d'élèves migrants. Cette situation a commencé à générer un choc culturel et linguistique dans la salle de classe. L'objectif de cette étude est de formuler une proposition de questionnaire qui nous permette de connaître la perception qu'ont les enseignants de la situation culturelle et linguistique à laquelle sont confrontés les élèves migrants dans les salles de classe chiliennes. Il s'agit d'une étude descriptive transversale dont les résultats montrent que les principales difficultés rencontrées par les étudiants étrangers dans le système scolaire chilien correspondent aux différences culturelles et sociales entre leur pays d'origine et le Chili, aux différences avec le programme national et aux difficultés linguistiques pour ceux qui viennent de pays non hispanophones. En ce qui concerne les stratégies que les écoles devraient mettre en œuvre pour parvenir à l'inclusion de ce groupe d'étudiants, deux perspectives sont envisagées, l'une liée aux procédures généralisées ou aux lignes directrices pour l'action dans le système scolaire pour l'accueil et le suivi des étudiants étrangers, et l'autre liée à la formation des enseignants par le biais d'une formation continue sur les questions liées à l'immigration.

Mots-clés : élèves migrants, système scolaire, migration, inclusion

Necesidades lingüísticas y culturales del alumnado migrante en el sistema escolar chileno

Resumen

La educación escolar pública en Chile presenta un aumento significativo en la matrícula de estudiantes migrantes. Esta situación ha comenzado a generar un choque cultural y lingüístico en las aulas de clases. El objetivo de este estudio es formular una propuesta de cuestionario que permita conocer la percepción de los y las docentes sobre la

situación cultural y lingüística que enfrentan los estudiantes migrantes en las aulas chilenas. Se trata de un estudio transeccional descriptivo, cuyos resultados permiten visualizar que las principales dificultades que enfrentan los alumnos extranjeros en el sistema escolar chileno corresponden a las diferencias culturales y sociales entre su país de procedencia y Chile, diferencias con el currículum nacional y dificultades idiomáticas para aquellos que provienen de países no hispanohablantes. En cuanto a las estrategias que deberían implementar los establecimientos para lograr la inclusión de este grupo de estudiantes, se consideran dos perspectivas, una relacionada con procedimientos o lineamientos de actuación generalizados en el sistema escolar para la recepción y seguimiento de alumnos extranjeros y la otra perspectiva dice relación con la formación docente mediante perfeccionamientos sobre temáticas del ámbito migratorio.

Palabras clave: alumnado migrante, sistema escolar, migración, inclusión

Linguistic and cultural needs of migrant students in the Chilean school system

Abstract

Public school education in Chile has seen a significant increase in the enrollment of migrant students. This situation has begun to generate a cultural and linguistic shock in the classroom. The objective of this study is to formulate a questionnaire proposal that allows us to know the perception of teachers about the cultural and linguistic situation faced by migrant students in Chilean classrooms. It is a descriptive cross-sectional study, whose results show that the main difficulties faced by foreign students in the Chilean school system correspond to cultural and social differences between their country of origin and Chile, differences with the national curriculum and language difficulties for those who come from non-Spanish-speaking countries. Regarding the strategies that schools should implement to achieve the inclusion of this group of students, two perspectives are considered, one related to generalized procedures or guidelines in the school system for the reception and follow-up of foreign students, and the other perspective is related to teacher training by means of improvement on topics related to migration.

Keywords : migrant students, school system, migration, inclusion

Introducción¹

La educación escolar pública en Chile presenta un aumento considerable en la matrícula de estudiantes inmigrantes. Esta situación ha comenzado a

¹ Este trabajo fue financiado por ANID, Proyecto Fondecyt Iniciación 11230862: Evaluación formativa y estrategias de retroalimentación para mejorar el desempeño escrito en estudiantes extranjeros y nacionales de enseñanza media del sistema escolar chileno. Ana Vine Jara se ha encargado de la revisión de la literatura, de la elaboración y validación de los cuestionarios de investigación, del análisis de los resultados, de la organización y redacción (marco teórico, metodología, resultados); Daniela Novoa Venegas de la elaboración y validación de los ítems de los cuestionarios, de la aplicación de los cuestionarios y de la redacción del artículo (marco teórico y resultados).

generar un choque cultural y lingüístico en las aulas de clases, principalmente, por las siguientes razones: debilidad de las políticas públicas migratorias en cuanto a garantizar una inclusión real de estos alumnos en la comunidad escolar, acceso del alumnado extranjero a una formación con un currículum “chilenizante”, escasa o nula formación de los docentes y de la comunidad educativa sobre tópicos relacionados con migración, interculturalidad, etc. y la barrera idiomática para aquellos estudiantes extranjeros que proceden de países no hispanohablantes.

El informe del Servicio Nacional de Migraciones y el Instituto Nacional de Estadísticas indica que, en diciembre de 2022, la población extranjera ascendía a 1.625.074 personas. De este número, la mayoría proviene de: Venezuela (32,8 %), Perú (15,4 %), Colombia (11,7 %), Haití (11,4 %) y Bolivia (9,1 %) (Servicio Nacional de Migraciones, 2023). Esta población también contempla a un número importante de niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Según el Servicio Jesuita a Migrantes (2024), al año 2022 había 240.586 estudiantes extranjeros matriculados en el sistema escolar chileno, lo que representa un 6,6 % de la matrícula nacional, mientras que en el sistema de educación superior la cifra de estudiantes extranjeros asciende a 34.688, que corresponde a un 2,66 % de la matrícula total. Los grupos de estudiantes extranjeros con mayor presencia en los establecimientos escolares públicos del país el año 2021 eran: venezolanos con 42.275 alumnos, bolivianos con 11.063, colombianos con 10.687, peruanos con 9.449 y haitianos 6.149 alumnos (Mineduc, 2021). Los primeros cuatro grupos pueden presentar distintas dificultades culturales, de adaptación o de otra índole para incorporarse adecuadamente en las clases, pero el último grupo suma a las dificultades anteriores la procedencia de un país cuyo idioma materno es distinto del español (créole y francés), lo que anula las posibilidades de comunicación y, por lo tanto, de integración en el ámbito educativo, social y público (Ministerio de Educación, 2018; Consejo de Europa, 2021).

En cuanto a las acciones que el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) ha emprendido en relación con la situación de los estudiantes extranjeros en el ámbito escolar se pueden mencionar las siguientes:

1) “*Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*”. Se trata de un texto en el que se analiza, por un lado, los principales logros en cuanto al

acceso de los alumnos extranjeros a los mismos beneficios que los alumnos nacionales (útiles escolares, alimentación, etc.) y, por otro, se plantean necesidades que falta por atender y que comprenden un trabajo a más largo plazo, entre ellas, la dificultad idiomática que enfrentan los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es distinta del español. Recientemente, el Mineduc (2024) ha actualizado este documento, poniendo énfasis en el acceso, inclusión y progreso de los estudiantes extranjeros en los distintos niveles educativos; reconocimiento y convalidación de estudios previos; apoyo en la transición del alumnado extranjero a la educación superior técnica o profesional y valoración de la diversidad cultural en el contexto educativo.

2) *“Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas”* (Bahamondes, Flores, Llopis, 2022). Se trata de una publicación elaborada por la Universidad de Chile en conjunto con el Mineduc y está orientada a “sensibilizar y entregar herramientas para la comunicación en contextos de diversidad lingüística y cultural, buscando ser un aporte para los equipos educativos” (Mineduc, 2021: 4). En esta guía, los autores afirman que se necesita desarrollar la literacidad de los aprendientes de español. No solo se debe aprender a hablar, sino también a leer y escribir para facilitar el progreso educativo y la inclusión escolar. Sin embargo, esta guía metodológica carece de una propuesta concreta sobre cómo operacionalizar los conceptos teóricos en una secuencia didáctica que integre los aspectos lingüísticos y favorezca la inclusión cultural de los alumnos extranjeros.

3) Textos *“Español para personas no hispanohablantes en EPJA 1”* y *“Español para personas no hispanohablantes en EPJA 2”*, elaborados por Flores, Llopis, Bahamondes y Valenzuela (2021) para la enseñanza del español por parte del Mineduc. Se trata de dos libros para la enseñanza del español a personas no hispanohablantes pertenecientes al sistema de educación chileno, jóvenes y adultos. Cada uno de estos textos cuenta con su ejemplar para el estudiante en clases, en casa y para el docente que acompaña o monitorea este proceso de enseñanza. Estos materiales fueron elaborados por un equipo de especialistas del área de Español para Extranjeros de la Universidad de Chile, en colaboración con la División de Educación General

del Ministerio de Educación. Ambos textos constituyen un aporte relevante, accesible (se pueden descargar en versión PDF) y gratuito en cuanto a la enseñanza del idioma. Esto representa un avance notorio en cuanto al acceso hacia el conocimiento y práctica del idioma, pues a la fecha no había ningún apoyo formal o institucional sobre este asunto, sino solo propuestas y voluntariados, principalmente, liderados por fundaciones con estudiantes o profesionales interesados en apoyar a los inmigrantes no hispanos, pero sin una formación académica adecuada de lo que significa enseñar el español como segunda lengua (Villalba, 2019). Sin embargo, una debilidad de este material se observa en la necesidad de contar con un mediador o docente que guíe y medie el proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de profesionales capacitados para ello. Sobre todo, considerando que los y las docentes de Lenguaje o de Lengua y Literatura, a quienes se les suele asignar esta tarea, están formados para enseñar el español como lengua materna y no como L2 (segunda lengua). De hecho, el profesorado reclama la falta de formación en estos temas para poder apoyar de mejor manera al alumnado extranjero que se incorpora a las aulas (Mella y Pulgar, 2023; EduGlobal, 2018).

4) *“Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno”* (Bahamondes, Flores y Llopis, 2022). Es un documento de carácter teórico y práctico que ha elaborado el equipo del área de Español para Extranjeros de la Universidad de Chile a petición de la División de Educación General del Mineduc, cuyo objetivo es, primero, proporcionar conocimiento teórico sobre lo que significa aprender un segundo idioma, en este caso, el español, y cómo incluir a estos estudiantes en el sistema escolar chileno y, segundo, dar algunas recomendaciones a las autoridades y a los distintos integrantes de la comunidad escolar sobre cómo usar los materiales existentes y posibles actividades, de modo de asegurar y garantizar la inclusión del alumnado no hispanohablante en los diferentes establecimientos educativos del país.

A las iniciativas ministeriales mencionadas, se suma el libro *“Español para migrantes en Chile I”* de nivel A1 de Rubio y Rubio (2019) de la Universidad de Santiago de Chile. Se trata de un manual de enseñanza del español de 10 sesiones o unidades que orienta al aprendiente sobre el uso

idiomático en actividades básicas y cotidianas como saludos y presentación, alfabeto y números, miembros de la familia, compras, gustos y preferencias, etc. todos los temas articulados según las directrices del MCER (Consejo de Europa, 2021).

1. Situación lingüística del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno

En Chile, existe un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que surge el año 1996, y tiene como objetivo la incorporación lingüística, cultural e histórica de los pueblos indígenas en el espacio escolar. Por supuesto, esto ha tenido un impacto en los diseños curriculares del Mineduc. Sin embargo, el escenario actual exige nuevas miradas que aborden más allá de lo indígena y puedan dar respuesta a la nueva composición cultural del país, principalmente, en el contexto escolar.

La matrícula escolar chilena refleja una composición multicultural, esto significa que en un mismo espacio coexisten estudiantes pertenecientes a diferentes culturas, de diversos contextos, países, lengua materna, etc. Según Bernabé (2012), la multiculturalidad representa un concepto estático, que conlleva a procesos de segregación, de ausencia de convivencia y que se refleja en una actitud paternalista hacia las culturas minoritarias presentes en el territorio. No obstante, el enfoque actual del sistema educativo se orienta hacia una perspectiva intercultural, que favorezca el diálogo, el respeto y la comprensión entre los integrantes de distintas culturas.

Como hemos señalado, la realidad de las aulas chilenas es cada vez más diversa en todos los sentidos. Sin embargo, esta aparente riqueza es invisibilizada en el caso del alumnado migrante que se incorpora al sistema educativo nacional (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Distintos estudios evidencian que, si bien, tienen el acceso garantizado a un establecimiento educativo no ocurre lo mismo con su proceso de inserción y de aprendizaje. En este contexto, Toledo, Cerda y Quilodrán (2022a) destacan que el grupo más afectado es el que tiene una lengua materna distinta del español, por ejemplo, los estudiantes haitianos, que son asignados a los cursos según su edad, porque en su mayoría no se cuenta con información relacionada con

su escolarización anterior, su nivel de español, etc. Esto conlleva a que incluso haya estudiantes en enseñanza secundaria sin siquiera saber leer (Lizasoain y Toledo, 2020).

Los estudios recientes sobre la situación del alumnado migrante en Chile evidencian la falta de una política de Estado que guíe y oriente las acciones educativas y pedagógicas de los establecimientos educacionales (Stefoni *et al.*, 2016). En este momento, cada entidad ejecuta actividades de manera discreta, principalmente de tipo cultural (bailes, comidas típicas, etc.) relacionadas con el alumnado extranjero, sin embargo, estas son de corto alcance y, por lo mismo, no generan un impacto ni contribuyen a la inclusión del alumnado en el espacio escolar. Esto ocurre porque la comunidad educativa intenta hacer lo que puede, pero no cuenta con las competencias ni la formación en lo que se refiere a mediación cultural y lingüística. De hecho, en el estudio de Bravo, Pailahueque y Valenzuela (2019), los padres de hijos inmigrantes chinos, en la ciudad de Temuco, señalan que el sistema educativo chileno promueve una cultura asistencialista, que prioriza el apoyo social por sobre lo pedagógico. En palabras de Stefoni *et al.* (2016), en el sistema educativo nacional se imparte un currículum asimilacionista y chilenizante, no adecuado al contexto y a la diversidad del alumnado.

Gelber *et al.*, (2021) indagan en las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes inmigrantes en Chile, específicamente, de quinto año básico bajo tres dimensiones: creencias, actitudes y expectativas docentes. El objetivo es averiguar si existen diferencias en la escritura de un texto científico (díptico sobre prevención de la contaminación marítima) entre los estudiantes según el país de origen. El estudio concluye que, en general, el promedio del grupo (367 estudiantes) es regular y desmitifica que los alumnos chilenos obtengan mejores resultados que sus pares extranjeros. No obstante, los estudiantes que provienen de Haití, Bolivia y República Dominicana obtienen puntajes más bajos y sobre ellos los y las docentes tienen menos expectativas de que lleguen a la educación superior. No sucede lo mismo con los estudiantes de Perú, Venezuela y Colombia. Es decir, el logro académico se condice también con las expectativas que tienen los docentes sobre estos estudiantes y, por supuesto, en esto incide, por un lado, la capacidad de comunicar de los y las estudiantes inmigrantes

en una lengua que es distinta a la suya y, por otro, los prejuicios raciales por el color de piel (Gelber *et al.*, 2021; Stefoni *et al.*, 2016).

Lizasoain y Toledo (2020), investigan la escritura de 39 estudiantes hispanohablantes (principalmente chilenos) y 29 no hispanohablantes (haitianos) de primer, segundo y cuarto año de enseñanza media o secundaria. Específicamente, evaluaron textos de respuestas abiertas producidos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El objetivo es averiguar cómo evalúan los docentes a los estudiantes haitianos y, secundariamente, en qué aspectos se centran y si existen diferencia entre los grupos de estudiantes. El estudio concluye que la evaluación no contribuye al aprendizaje de los estudiantes haitianos ni al desarrollo del español, pues no se les entrega una retroalimentación que permita mejorar sus futuros textos, sino solo símbolos como X o ✓ y puntaje. También se evaluaron los textos con una pauta, que consideraba aspectos discursivos, léxicos, ortográficos, entre otros, y los resultados demostraron que tanto los estudiantes hispanohablantes como los no hispanohablantes tienen dificultades en algunos criterios como la complejidad léxica. Además, los estudiantes haitianos tienen problemas al organizar sus ideas en comparación a sus pares chilenos, esto refuerza la necesidad de mejorar la retroalimentación para que esta sea efectivamente una instancia de aprendizaje.

Toledo, Lizasoain y Mena (2021) indagan sobre la escritura producida por estudiantes haitianos, específicamente, investigaron 34 textos, los cuales correspondían a respuestas abiertas de pruebas de Lenguaje y Comunicación y textos descriptivos realizados en la misma asignatura. El objetivo es conocer la competencia en español como lengua extranjera de los estudiantes haitianos. Los textos fueron evaluados por los investigadores del estudio y por docentes especialistas en el área, tanto pertenecientes al establecimiento donde cursaban los estudiantes como externos a este. Los resultados indican que los errores gráficos tienen mayor presencia, seguido de los errores gramaticales, discursivos y, por último, los errores léxicos. Los docentes del establecimiento, a diferencia de los demás evaluadores, otorgaron más puntaje a los textos y se enfocaron en la corrección de aspectos superficiales, como la puntuación, en lugar de retroalimentar aspectos discursivos. Los autores concluyen que la escasa

presencia de errores discursivos se debe a que los estudiantes no completaron sus respuestas o bien escribieron frases aisladas. Además, destacan la importancia de estudiar estos errores y la necesidad de formación específica para los docentes sobre el proceso que comprende la adquisición de una segunda lengua.

Mena (2021) realizó un estudio sobre la escritura de 36 estudiantes haitianos pertenecientes al sistema escolar chileno que cursan enseñanza media, cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 18 años. El autor se concentró en la relación inter o intralingüística de los errores detectados, los que se analizaron de acuerdo a tres niveles: léxico, gramatical y textual. Los errores se concentran primero en el nivel gramatical, seguido del léxico y por último el textual, estos dos últimos niveles impactan negativamente en el desarrollo del nivel gramatical, pues afectan a la comprensión de los enunciados. El autor concluye que la muestra del estudio se encuentra en un estadio intermedio de desarrollo de la interlengua, pues utilizan estrategias, como la hipercorrección, que demuestra el conocimiento de restricciones o reglas, pero su aplicación es incorrecta o asistemática. Igualmente, reflexiona sobre la importancia de la expresión escrita en el desempeño escolar, el cual es enseñado por docentes sin la formación sobre aprendizaje / adquisición en español como segunda lengua (Lizasoain y Toledo, 2020).

En la escritura en una segunda lengua, además de las problemáticas expuestas en los párrafos anteriores, se deben considerar otras, por ejemplo, el nivel de competencia del aprendiente en el segundo idioma, su grado de alfabetización en la lengua materna, el conocimiento de los géneros textuales, la transferencia de su lengua materna al idioma que está aprendiendo, etc.

2. Percepciones docentes sobre el alumnado extranjero en el aula de clases

En este apartado consideramos relevante reportar los resultados del censo docente que aplicó la red de servicios EduGlobal y la Fundación Interhumanos, patrocinadas por el Ministerio de Educación y la Municipalidad de Santiago el año 2017 con el objetivo de conocer la

percepción del profesorado sobre la migración en Chile. En este censo participaron 1754 profesores, de los cuales 1033 declararon tener en su sala de clases alumnos inmigrantes. Este censo se aplicó a través de un cuestionario en línea y sus objetivos principales consistieron en 1) identificar la percepción que tienen los docentes de los y las estudiantes migrantes, 2) visibilizar estrategias de inclusión desarrolladas por los docentes y los establecimientos.

En relación con el primer objetivo se abordan cinco dimensiones: factores que influyen en el rendimiento escolar del alumnado migrante, entre los cuales destacan a nivel porcentual “la diferencia curricular que tienen con el currículum nacional” con un 67,3 % de preferencia según la percepción de los y las docentes y “dificultades idiomáticas, en el caso de migrantes NO hispanoparlantes” con un 63,6 %; en la dimensión sobre dificultades de aprendizaje de los estudiantes migrantes, un 72,7 % de los profesores señala que esto se podría deber a la falta de estrategias de apoyo o de nivelación, como cursos de español o la intervención de un mediador cultural y un 64,6 % cree que incide el desajuste entre el currículum del país de origen y el chileno; en cuanto a la dimensión sobre la conducta del alumnado migrante con sus pares chilenos, un 60,1 % de los profesores destacan que tienden a ser más empáticos con el resto; en la dimensión del impacto del alumnado migrante en la convivencia escolar indican que esta se puede ver afectada porque los extranjeros hablan otro idioma (43,3 %) y también por tener costumbres distintas a la chilena (38,3%); por último, en la dimensión sobre el aporte de los estudiantes migrantes en el aula existe un alto porcentaje de acuerdo entre los docentes (sobre 90 %) en destacar la contribución de estos alumnos en cuanto a la diversidad de riqueza cultural, respeto, tolerancia, etc. Estos resultados evidencian la necesidad de explorar y conocer más sobre las problemáticas relacionadas con el uso del español, tanto las necesidades de los alumnos extranjeros no hispanohablantes como también de los docentes que no cuentan con la formación y las estrategias para apoyar a sus estudiantes en el aprendizaje del idioma.

Para responder al segundo objetivo, el cuestionario también considera cinco aspectos: actividades de preparación del docente para su trabajo con estudiantes migrantes, entre los que destacan la dedicación de tiempo

personal a estudiar historia de los países presentes en su aula con un 39,8 %, mientras solo un 7,7 % expresa que toma cursos de especialización sobre estos temas, financiados por la institución donde trabaja; implementación de estrategias docentes para el alumnado extranjero, un 75,5 % de los profesores consultados declaró desarrollar dinámicas de bienvenida al curso y un 72,9 % espacios de reflexión en el aula para temas que surjan de la convivencia entre estudiante migrante y chileno; estrategias que han implementado los establecimientos educativos donde trabajan los docentes en relación con el grupo de alumnos migrantes, las más consideradas, según los docentes, han sido la elaboración y la aplicación de un protocolo de acogida (39,4 %) y la realización de cursos de reforzamiento en distintas asignaturas (37,4 %); apoyo que entrega el establecimiento a estos estudiantes, las opciones de apoyo que más señalan los profesores corresponden a jornadas de actos culturales donde se abordan las fiestas típicas de cada cultura: gastronomía, bailes y música (50,3 %), proyecto educativo que considera la diversidad de origen del estudiante migrante (44,1 %) y espacios y tiempos de reflexión conjunto con otros profesores dentro de la jornada laboral (43,5 %); apoyo que proporciona el equipo directivo en relación a este tema, las opciones que destacan los docentes se refieren al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (65,4 % de preferencias) y también a un trabajo colaborativo entre los agentes involucrados (59,8 %). Estos datos nos permiten visualizar que tanto en las estrategias que aplican los docentes como en el apoyo que brinda el establecimiento se observan diversidad de procedimientos, lo cual indica que faltan lineamientos claros respecto de cómo debe actuar cada establecimiento y cada profesor frente a un estudiante inmigrante hispanohablante y no hispanohablante (por ejemplo, abordar diferencias culturales, curriculares, idiomáticas, etc.). No obstante, es positivo que el establecimiento cuente con un protocolo de bienvenida, pero este y las demás medidas mencionadas anteriormente resultan insuficientes para lograr una verdadera inclusión del alumnado migrante. A esto se suma que los futuros docentes continúan formándose desde una mirada monocultural, considerando que atenderán a estudiantes que comparten los mismos valores, costumbres e idioma. En efecto, la situación actual

evidencia una falta de formación en la comunidad educativa en general frente a la constante llegada de estudiantes extranjeros al sistema escolar.

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores, es imperante modificar las perspectivas y enfoques de formación de la comunidad educativa en torno al alumnado extranjero. Se debe avanzar hacia un enfoque intercultural de enseñanza (Consejo de Europa, 2021) apoyado por la formación inicial docente y por un sistema educativo que provea las herramientas necesarias (EduGlobal, 2018) para lograr una inclusión real y efectiva del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno.

3. Metodología

Con la finalidad de conocer de manera empírica la percepción de la comunidad docente sobre la situación lingüística y cultural del alumnado migrante en el sistema escolar chileno, se formula un cuestionario de percepción que se sustenta en la revisión de estudios actualizados en la temática y en el censo docente (EduGlobal, 2018). Se trata de un estudio de tipo transeccional descriptivo.

3.1. Procedimiento

El proceso de diseño, implementación y aplicación del cuestionario se describe a continuación.

1. En la elaboración de los ítems del cuestionario se tuvo en cuenta algunas de las preguntas que contempla el censo docente (EduGlobal, 2018) como también algunos ítems del cuestionario sobre dificultades que perciben los y las docentes en la universidad sobre el alumnado extranjero (Vine, Sáez, 2019) y del cuestionario del proyecto MigraLingua (Vine, 2023). Por supuesto, con las adaptaciones correspondientes tanto en la formulación de los ítems como también en las opciones de respuesta. Se plantearon 18 ítems, 15 de selección múltiple y 3 de respuesta abierta breve (nombre, edad y profesión).

2. Se validó el cuestionario a nivel de experto. En este proceso participaron 5 docentes laboralmente activos en el sistema escolar chileno. Las principales observaciones que realizaron dicen relación con la

comprensión de las opciones de respuesta, en algunos casos, sugirieron convertir una opción en dos y, en otros, agregar otras posibilidades de respuesta acorde con la realidad estudiantil en el sistema escolar. Se hicieron los ajustes indicados antes de la aplicación a la muestra objeto.

3. Se implementó el cuestionario en línea en la plataforma *Forms de Google*. Este instrumento solo podían responderlo los y las docentes que hayan tenido la experiencia con estudiantes extranjeros en el aula de clases, previa aceptación de un consentimiento informado. Finalmente, se analizaron los datos obtenidos de la aplicación del instrumento.

3.2. Descripción del cuestionario

El instrumento se divide en tres partes. En la primera, el participante debe completar datos relacionados con su nombre, edad y profesión. En la segunda, se le consulta por área de desempeño, años de experiencia docente, región y ciudad donde trabaja, dependencia del establecimiento en el cual trabaja, número total de estudiantes extranjeros que ha tenido durante su experiencia docente y nacionalidades de los estudiantes extranjeros a quienes les ha impartido clases. En la tercera parte se realizan 8 preguntas con opciones de respuesta de selección múltiple (con la posibilidad de agregar nuevas respuestas), las que se analizan en la sección de resultados.

3.3. Muestra

Participaron 36 docentes del sistema escolar chileno: 22 en enseñanza básica (61,1 %), 8 de enseñanza media (22,2) y 6 en otro (parvularia, diferencial y educación de adultos). Del total de la muestra, un 66,7 % trabaja en establecimientos particulares subvencionados y un 22,2 % en establecimientos públicos o municipales. En cuanto al número de estudiantes durante su experiencia docente, un 25 % señala que ha tenido en sus clases entre 4 y 10 alumnos extranjeros, mientras otro 25 % declara entre 11 y 20, incluso, un 19 % precisa haber tenido entre 21 y 40 estudiantes.

Respecto de la predominancia de la nacionalidad de los estudiantes extranjeros, esta coincide en su mayoría con las cifras expuestas por el Servicio Jesuita a Migrantes (2024) sobre la población migrante en Chile,

esto es, venezolana, colombiana, ecuatoriana, peruana, argentina, cubana, haitiana y brasileña.

4. Resultados del cuestionario

En este apartado se describen y analizan las respuestas de los participantes por cada uno de los ítems del instrumento (ítems 11 al 18).

11. De acuerdo con su experiencia ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los alumnos extranjeros en el sistema escolar chileno?

El 50 % de los docentes percibe que estas dificultades se relacionan con diferencias culturales y sociales entre el país de procedencia del estudiante y Chile, un 44 % por diferencias con la cultura escolar de su país y un 42 % considera que las dificultades idiomáticas representan un problema para los extranjeros no hispanohablantes. Estos datos reafirman la existencia de dificultades en diferentes planos, cultural, social y lingüístico como lo reportan el censo docente (EduGlobal, 2018) y estudios recientes en el ámbito que identifican la falta de apertura del currículum escolar hacia la interculturalidad y a la presencia de estudiantes cuya lengua materna es distinta del español (Toledo, Cerda y Lizasoain, 2022b). Estas dificultades contribuyen a la discriminación hacia los estudiantes inmigrantes, que se acrecienta, entre otros factores, por los prejuicios raciales según el lugar de procedencia de los estudiantes (Gelber *et al.*, 2021).

12. ¿Qué dificultades de aprendizaje percibe usted en los estudiantes extranjeros?

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que el docente percibe en los alumnos extranjeros, destacan la falta de conocimientos previos sobre contenidos con un 44 %, dominio deficiente del español y dificultad para comprender explicaciones de la clase con un 25 % cada una y un 22 % de los docentes reconoce que el alumnado extranjero tiene dificultad para expresarse oralmente. Es importante considerar que el Mineduc asegura el cupo y la matrícula del alumnado extranjero en un establecimiento educativo, sin embargo, no se les hace un proceso de nivelación ni de seguimiento, por lo que se desconoce si se logra su inclusión y la progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje en clases. Incluso, Toledo *et al.*,

(2022b) mencionan el caso del alumnado haitiano, de los cuales se desconoce su formación previa, por lo que terminan asignándolos a los cursos según la edad del aprendiz. Entre ellos, exponen una situación particular donde un estudiante de segundo año de enseñanza media (secundaria) no sabe leer ni escribir en español.

13. ¿Qué estrategias DEBERÍA aplicar un establecimiento para lograr la inclusión de los ESTUDIANTES EXTRANJEROS en sus aulas?

Para subsanar o abordar las problemáticas esbozadas en el ítem anterior, los docentes afirman que los establecimientos educativos deberían proporcionar algunas estrategias, tales como: proveer un módulo de inducción sobre temas culturales y sociales propios de Chile y así favorecer la integración de los alumnos extranjeros con un 64 %, ajustar el currículum nacional con un 64 % y un 61 % considera que se debe proporcionar cursos de español para aquellos estudiantes que provienen de países NO hispanohablantes. Estos datos coinciden con la preocupación que muestran los docentes en ejercicio y en formación sobre cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula multicultural (Mella y Pulgar, 2023).

Respecto a la primera estrategia, se observa una escasa preparación en la formación inicial docente sobre temáticas vinculadas a la presencia de alumnado migrante en las aulas, más bien las asignaturas obligatorias apuntan hacia un contexto de aula monocultural (Mella y Pulgar, 2023). No obstante, hay casos excepcionales donde se ofrecen cursos electivos (opcionales) sobre estas materias (Toledo *et al.*, 2022a).

En cuanto a la segunda estrategia, como se señala en la contextualización de este estudio, existen iniciativas ministeriales, por ejemplo, la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes *et al.*, 2021), sin embargo, esta se limita a definiciones teóricas y orientaciones generales sobre lo que significa enseñar a estudiantes cuya lengua materna es distinta del español. En efecto, faltan propuestas concretas sobre cómo abordar el currículum escolar en clases con estudiantes que no hablan español o lo comprenden con dificultad. Toledo *et al.* (2022a) revisan el currículum de la asignatura de Lengua y

Literatura² y concluyen que en los objetivos que allí se plantean se asume que el alumnado participante del proceso de enseñanza-aprendizaje domina las competencias lingüísticas y comunicativas en español. Por lo tanto, si alguien no domina el idioma difícilmente podrá interactuar y mejorar sus habilidades en lectura, escritura y comunicación.

En la tercera estrategia, es importante considerar que la enseñanza de idiomas a inmigrantes, habitualmente, se realiza sin un marco normativo y en ella participan, mayoritariamente, voluntarios y profesionales sin formación específica. Esta concepción de enseñanza genera expectativas inadecuadas en quienes enseñan, debido a que desconocen cómo ocurre el proceso de enseñar una segunda lengua; además, olvidan que las personas inmigrantes “activarán los mismos mecanismos y procesos cognitivos que cualquier otro aprendiz de idiomas” (Villalba, 2019:465). Incluso se cree erróneamente que enseñar una segunda lengua es similar a enseñar la lengua materna (Bahamondes *et al.*, 2021).

14. ¿Qué estrategias DEBERÍA proporcionar el establecimiento a los DOCENTES que reciben estudiantes extranjeros en las aulas?

Los participantes declaran que el establecimiento debería proporcionar formación o estrategias que ayuden a los docentes que trabajan con alumnos extranjeros, por ejemplo, promover la diversidad cultural y lingüística como habilidades transversales en las distintas asignaturas con un 69 %, perfeccionamiento en temas de interculturalidad, migración y enseñanza del español como segunda lengua por especialistas con un 66 % de las preferencias y contar con un protocolo de recepción y convivencia con 61 %.

Las respuestas de los participantes se pueden sintetizar en una estrategia macro, esto es, la comunidad docente en ejercicio y en formación necesitan una preparación en temáticas de diversidad cultural y lingüística para afrontar de mejor manera la docencia en el aula multicultural. Sin embargo, los documentos ministeriales actuales solo proporcionan directrices generales a nivel de definición y descripción, y carecen de

² En el sistema educativo chileno, esta asignatura recibe nombres distintos según el nivel de enseñanza. De primer a sexto año de enseñanza básica o primaria se denomina Lenguaje y Comunicación y desde séptimo año a cuarto de enseñanza media o secundaria se llama Lengua y Literatura.

propuestas concretas, claras, por lo que cada establecimiento reacciona según sus posibilidades y contexto.

Si bien, el Ministerio de Educación (2024) en su *“Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho y educación de situación de movilidad”* plantea líneas de acción sobre el acceso a la educación, la igualdad, entre otros temas, la mayoría de estas serán ejecutados en el corto o mediano plazo, es decir, aún no son implementadas. Además, solo se indica cómo se monitoreará su cumplimiento, pero no cómo se llevará a cabo su implementación en cada establecimiento. Esto puede perpetuar el modo actual, es decir, entregar lineamientos que se relacionen con aspectos culturales folclóricos, en lugar de adaptar las bases curriculares, que es una de las sugerencias de la actual Política. Por lo mismo, Jiménez *et al.* (2020), luego de analizar las orientaciones propuestas por el Mineduc, concluyen que es importante incorporar Equipos de Asesoramientos Escolar que apoyen los centros educativos y a su planta docente en la operacionalización de las recomendaciones del Mineduc.

15. ¿Cómo evalúa a los estudiantes extranjeros que están en sus clases?

Un aspecto relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a la medición y evaluación del aprendizaje que logra el estudiante, al respecto el 64% de los docentes señala que cuando evalúan aplican el mismo instrumento y pauta de evaluación para todos los estudiantes (nacionales y extranjeros), sin embargo, un 56 % también reconoce que, si bien aplica el mismo instrumento, es más flexible en el uso de la lengua (errores lingüísticos e idiomáticos) y solo un 28 % de los encuestados indica que en las evaluaciones aprovecha de retroalimentar problemas de escritura. Estas apreciaciones coinciden con los resultados del cuestionario que Vine y Sáez (2019) aplicaron al cuerpo académico de una universidad chilena, donde un 55 % del profesorado declara que a la hora de evaluar a estudiantes extranjeros de intercambio en sus asignaturas utiliza la misma pauta para todos, pero es flexible en cuanto al uso de la lengua.

En esta misma línea, resulta pertinente mencionar los hallazgos del estudio de Lizasoain y Toledo (2020), que reparan en que los docentes de

Lengua y literatura se limitan a otorgar un puntaje, un tic o una equis frente a las respuestas escritas del alumnado nacional y haitiano, sin proporcionar ningún tipo de identificación del error cometido ni retroalimentación que permita, por un lado, comprender en qué se equivocaron y, por otro, cómo mejorar sus futuras producciones escritas. Las autoras señalan que se espera que el alumnado no hispanohablante mejore sus habilidades lingüísticas y comunicativas en la asignatura de Lengua y Literatura (Lenguaje), pese a que el profesorado que imparte esta materia no cuenta con la formación ni competencias adecuadas para enseñar el español como segunda lengua. Una comprensión adecuada de lo que significa enseñar el español como L2 implica asumir que el enfoque de adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas es distinto del que se utiliza para el español como lengua materna, porque los aprendientes ya cuentan con un sistema lingüístico que les permite comunicarse.

16. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases con alumnos extranjeros?

En cuanto a las estrategias de enseñanza que utiliza en la clase, el 75 % dice que proporciona espacios de participación para todos los alumnos en igualdad de condiciones, el 72 % señala que incorpora actividades que permitan visualizar las distintas culturas presentes en la sala, el 58 % indica que realiza actividades grupales para que los estudiantes extranjeros interactúen con sus compañeros chilenos, sin embargo, el 36% afirma que utiliza las mismas estrategias que ha usado siempre con los alumnos nacionales. Estas percepciones coinciden con los datos del censo docente (EduGlobal, 2018) en cuanto a que el profesorado intenta hacer lo que cree adecuado frente a estos nuevos desafíos, pese a que estas decisiones no vayan en la dirección correcta.

Las respuestas de los y las participantes son generales y no detallan específicamente mediante qué técnicas logran una participación equitativa de los y las estudiantes, porque diseñar actividades grupales no garantiza que todos participen e interactúen.

Considerando la escasa o nula formación del profesorado en temáticas de interculturalidad, migración, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, etc. es bastante probable que las estrategias que utilicen incluyan una folclorización sobre las diferencias culturales, históricas,

lingüísticas, etc. del alumnado migrante, por ejemplo, a través de ferias multiculturales, bailes y comidas típicas de cada país, etc. que más que incluir segregan al alumnado al resaltar las diferencias entre ellos. No obstante, destaca el interés y la sensibilidad del profesorado por intentar llevar a cabo acciones, pese a no tener la preparación para ello.

17. ¿Qué apoyo proporciona el establecimiento a los estudiantes extranjeros?

Hasta el momento, la principal forma en que los establecimientos educativos abordan la incorporación de estudiantes extranjeros en la comunidad escolar es a través de ferias o talleres de exposición cultural o semana de la interculturalidad con un 36 %, generalmente, a cargo del equipo de convivencia; no obstante, un 42 % señala que el centro educativo donde trabaja no proporciona ningún apoyo en este sentido. Esta percepción coincide con lo señalado en el censo docente (EduGlobal, 2018) y en los estudios recientes del ámbito (Arredondo *et al.*, 2019; Jiménez *et al.*, 2020) en cuanto a que las estrategias de los establecimientos para incluir a los estudiantes extranjeros se limitan a aspectos folclóricos, lo que según Tusa (2013) corresponden a la cultura (tradicional) con “C” mayúscula, restringida a los saberes, por ejemplo, comidas típicas, fiestas, literatura, etc. a diferencia de la cultura con “c” minúscula que comprende el saber compartido o que no es necesario explicar porque todas las personas que residen en ese lugar lo saben (conocimiento operativo).

La reciente actualización de la política sobre estudiantes migrantes (Mineduc, 2024) promueve una educación intercultural que valore las experiencias educativas de los estudiantes. Sin embargo, la falta de preparación docente en este ámbito genera tensiones con las políticas ministeriales (Arredondo *et al.*, 2019). Esto ocurre, porque en los lineamientos anteriores del Mineduc se asume una perspectiva asimilacionista, es decir, no considera la inclusión educativa (Grau-Rengijo *et al.*, 2021). Por lo mismo, resulta difícil proponer modificaciones curriculares que consideren la diversidad presente en las aulas.

18. Desde su experiencia ¿Qué formación deberían recibir los docentes en formación para enfrentar su práctica docente con estudiantes extranjeros en las aulas?

En cuanto a la formación que los y las docentes consideran necesaria para enfrentar las nuevas realidades en el aula de clases, un 83 % estima que es crucial la formación en temáticas de inclusión multicultural en el aula, un 72 % requiere de orientación para adaptar el currículum según las necesidades del curso y un 47 % precisa cursos sobre políticas migratorias en Chile. Estas exigencias se condicen, por un lado, con lo que exponen Toledo *et al.*, (2022a) y Mella y Pulgar (2023) en cuanto a que las mallas curriculares de las instituciones de educación superior que forman a los y las docentes no contemplan asignaturas orientadas a la composición multicultural en el aula, salvo casos excepcionales donde se ofertan, principalmente, cursos electivos en temáticas de interculturalidad, migración, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, por lo mismo, la exposición a estos temas es limitada y ocurre en carreras del área de Lenguaje. Por otro lado, los objetivos declarados en el currículum escolar no contemplan la presencia de estudiantes de diferentes procedencias y lenguas maternas, así lo demuestra el análisis que Toledo *et al.*, (2022a) hacen de las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura.

Conclusiones

La revisión bibliográfica y los resultados del cuestionario permiten afirmar que existe una preocupación por la situación y las necesidades que enfrenta la comunidad migrante en Chile, en el ámbito de la educación. Si bien, se han hecho varios estudios a nivel gubernamental en esta área, es tiempo de operacionalizar aquello a lo que ha arribado la investigación.

Una de las líneas de acción que sugieren los estudios empíricos es la formación docente en temas de inclusión migrante en el sistema escolar chileno. No se trata solo de una necesidad en la asignatura de Lenguaje o Lengua y Literatura, sino que es transversal a todas las disciplinas del currículum. En este sentido, conviene destacar también que el profesorado del área de Lenguaje que se ha formado en Chile tiene una formación centrada en la enseñanza y mejoramiento de las habilidades comunicativas en español como lengua materna y no como L2. Como señalan Bahamondes *et al.* (2022) no es lo mismo adquirir el español como lengua materna que

aprenderlo como una segunda lengua, así como tampoco vivir en el país donde se habla el idioma meta garantiza el dominio lingüístico y comunicativo suficientes para desenvolverse en el plano educativo, etc. En efecto, ser hablante nativo no es suficiente para enseñar un idioma, se requiere de formación y especialización. Precisamente, esta formación permite la aplicación de prácticas inclusivas y la erradicación de la cultura de la folclorización que resalta las diferencias entre los integrantes de la comunidad educativa.

Otra línea de acción se relaciona con el seguimiento y la nivelación que se debiera proveer al alumnado extranjero, principalmente, en aquellos casos donde no se cuenta con información previa sobre el proceso de escolarización del estudiante. Actualmente, se permite el acceso al sistema educativo, pero no hay un seguimiento sobre el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, no se ha implementado un sistema de nivelación curricular que, bien, podría beneficiar al alumnado migrante y al nacional en áreas críticas como la lectura, escritura, entre otras. Para ello, primero se necesita diagnosticar los niveles de competencia del alumnado migrante en los principales ejes del currículum, de modo que el proceso de nivelación esté acorde con las necesidades de los y las estudiantes.

En cuanto a las proyecciones del estudio, podemos señalar que se requiere de trabajos empíricos de tipo longitudinal que consideren un seguimiento al alumnado extranjero en distintos ámbitos (participación, interacción, desempeño académico, etc.), propuestas de nivelación y de evaluación diagnóstica en áreas curriculares prioritarias.

Una de las limitantes de este estudio corresponde al reducido número de participantes que respondió el cuestionario, pese a ello, se resalta la importancia de la propuesta del cuestionario que puede replicarse en nuevas aplicaciones.

Para finalizar, este tipo de trabajo permite visibilizar nuevas líneas de investigación en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, específicamente, vinculadas con la enseñanza y aprendizaje del español como L2 en contextos de migración en diversos contextos (laboral, profesional, escolar, universitario, etc.).

Bibliografía

- Arredondo, E., Márquez, M., García, J. 2019. "Immigration from the perspective of the teacher of mathematics in southern Chile". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), p.145-161.
- Bahamondes, R., Flores, C., Llopis, M. 2022. *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad de Chile.
- Bernabé, M. 2012. "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente". *Revista Educativa Hekadernos*, 1(11), p. 67-76.
- Bravo, N., Pailahueque, M., Valenzuela, M. 2019. "Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile". *Educadi*, 4(1), p. 49-61.
- Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- EduGlobal y Fundación Interhumanos. 2018. *Resultado Cuarto Censo Docente Migración: Su impacto en la práctica docente*.
- Fernández, M. P. 2018. *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Flores, C., Llopis, M., Bahamondes, R., Valenzuela, M. 2021. *Español para personas no hispanohablantes en EPJA I*. Libro del estudiante en clases.
- Jiménez, F., Morales, R., Hernández, M., Fardella, C. 2020. "Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros". *Educação E Pesquisa*, 46, p.1-21.
- Gelber, D., Ávila, N., Espinosa, M., Escribano, R., Figueroa, J., Castillo, C. 2021. "Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura". *Education Policy Analysis Archives*, 29, p. 1-27.
- Grau-Rengifo, Olaya, D., Muñoz, C. 2021. "Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), p.74-102.
- Lizasoain, A., Toledo, G. 2020. "Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile". *Estudios Filológicos*, 66, p. 185–205.
- Mella, D., Pulgar, R. 2023. *Percepciones de los docentes en ejercicio y en formación sobre la situación en aulas multiculturales: Un impacto del proceso migratorio en el sistema escolar chileno*. Tesis pregrado, Universidad de Concepción, Chile.
- Mena, L. 2021. *Descripción de la interlengua escrita en español de estudiantes secundarios haitianos en una escuela de Santiago de Chile*. Tesis de Magíster, Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación. 2024. *Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho y educación de situación de movilidad*. Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior. Mineduc, Chile.
- Ministerio de Educación. 2021. *Apuntes 16*. Centro de Estudios Mineduc.

- Ministerio de Educación. 2018. *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Mineduc.
- Rubio, R., Rubio, M. 2019. *Español para migrantes en Chile 1 Ed.* Santiago: Universidad de Santiago.
- Servicio Jesuita Migrante. 2024. Poblacion migrante en Chile. [En línea]: <https://sjmchile.org/incidencia-y-estudios/poblacion-migrante/> [consulta 18 julio 2024].
- Servicio Nacional de Migraciones. 2023. Estimaciones de Extranjeros. [En línea]: <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/> [consulta 18 julio 2024].
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. 2016. “Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis”. *Estudios internacionales*, 48(185), p. 153-182.
- Toledo, G., Cerda, K., Lizasoain, A. 2022. “Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?”. *Boletín de Filología*, 57(1), p. 449-473.
- Toledo, G., Cerda, K., Quilodrán, F. 2022. “Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos”. *Lengua y migración*, 14(2), p. 129-149.
- Toledo, G., Lizasoain, A., Mena, L. 2021. “Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile”. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(1), p. 27–41.
- Tusa, G. 2013. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes con actividades diseñadas para la pizarra digital. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Hungría: Instituto Cervantes.
- Villalba, F. 2019. Inmigración y enseñanza a adultos. En : J. Basols, B. Gironzetti, L. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Routledge, p.463-476.
- Vine, A. 2023. *Proyecto MigraLingua*. Universidad de Concepción, Chile.
- Vine, A., Sáez, K. 2019. “Perceptions des professeurs concernant les difficultés des étudiants étrangers en échange universitaire”. *Synergies Chili*, 15, p. 57- 70. [En línea]: https://gerflint.fr/Base/Chili15/vine_saez.pdf [consulta 18 julio 2024].



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

