

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Propuestas de formación inicial docente para aulas multilingües en la escuela chilena
Proposal to Initial Teacher Training for multilingual classrooms in Chilean schools

Gloria Macarena Toledo Vega
Pontificia Universidad Católica de Chile
Karina Cerda-Oñate
Universidad de Talca
Andrea Lizasoain
Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)
Recibido el 06/10/2023
Aceptado el 04/03/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



**Propuestas de formación inicial docente
para aulas multilingües en la escuela chilena**
Proposal to Initial Teacher Training
for multilingual classrooms in Chilean schools

Gloria Macarena Toledo Vega

gtoledo@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Karina Cerda-Oñate

karina.cerda@utalca.cl

Universidad de Talca

Andrea Lizasoain

alizaso@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

RESUMEN

El presente estudio buscó explorar los conocimientos e ideologías sobre multilingüismo y el grado de acceso e inclusión que tienen los inmigrantes en la escuela pública chilena con base en los datos entregados por profesores en formación y servicio del sistema educacional chileno. Para contestar estas preguntas se realizó una encuesta a 103 docentes, cuyos resultados se recogen en dos trabajos previos de Toledo et al. (2022a) y Toledo et al. (2022b), los cuales reunimos en este artículo, aportando un panorama completo de los resultados. Entre los hallazgos se encuentra una valoración positiva del multilingüismo por parte de los dos grupos de profesores, así como también la ausencia de lineamientos y formación para los profesores para enfrentar la interculturalidad y las aulas multilingües en el sistema educativo chileno actual.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, CLASE MULTILINGÜE, INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA, INMIGRANTES, ESCUELA PÚBLICA

ABSTRACT

This study sought to explore the knowledge and ideologies about multilingualism and the degree of access and inclusion of immigrants in Chilean public schools based on information provided by teachers in training and in service of the Chilean educational system. To answer these questions, a survey was conducted among 103 teachers, the results of which were reported in two previous papers by Toledo et al. (2022a) and Toledo et al. (2022b), which we gather in this article, providing a complete overview of the findings. Among the findings we report a positive perception of multilingualism by both groups of teachers and the absence of guidelines and training for teachers to face interculturality and multilingual classrooms in the current Chilean educational system.

KEYWORDS

INITIAL TEACHER TRAINING, MULTILINGUAL CLASSROOM, LINGUISTIC INCLUSION, IMMIGRANTS, PUBLIC SCHOOL

INTRODUCCIÓN

La lingüística aplicada a lenguas extranjeras, a la educación y a los estudios sobre migración contempla el acceso a la educación igualitaria de los inmigrantes. Por una parte, se establece que el aprendizaje ocurre en la negociación de significados, entendidos como ideas, conceptos y lenguajes interrelacionados en contextos específicos (Hawkings y Cannon, 2017). Por otra, se entiende que la migración no comprende solo los desplazamientos de personas, sino también de ideas, lenguajes, culturas y visiones de vida que, sometidas a la imposición de culturas hegemónicas, pueden terminar empoderándose o siendo marginalizadas (Hawkings y Cannon, 2017). En estos contextos, la escuela, quizás más que ningún otro espacio, releva el papel de la lengua como herramienta para el desarrollo de una comunidad socialmente sana en espacios multiculturales (Heller 2003; Baynham 2011).

Derechos fundamentales e inclusión escolar en Chile

El Estado chileno establece como derecho fundamental el acceso al sistema escolar para los menores de edad extranjeros, en iguales condiciones que los nacionales (Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile, 2018), pero en la práctica esta declaración es superficial si no se contempla la barrera idiomática. La escuela pública chilena ha implementado un sistema de inclusión que implica el acceso a estudiantes sin selección previa (Superintendencia de Educación, 2016) y sin considerar políticas lingüísticas para la integración de los estudiantes inmigrantes no hispanohablantes. Dichos escolares ingresan a un curso determinado, según su edad, desconociéndose su competencia en el idioma y cualquier antecedente sobre su escolarización previa. En este contexto, el Estado deja la inserción de los estudiantes no hispanohablantes en manos de cada establecimiento educacional. La falta de apoyo en el desarrollo de competencias en español ha mantenido aislados a los escolares inmigrantes no hispanohablantes (especialmente los haitianos), quienes son identificados por sus profesores y compañeros como personas de etnia y lengua divergente, que no comprenden el español y que tienen resultados académicos descendidos (Toledo Vega et al., 2021). Conforme a estas y otras etiquetas, la escuela pública chilena considera que el colectivo haitiano es un problema en sí mismo, que se vio acentuado tras la pandemia de Covid-19.

Para sondear el sistema educativo chileno en relación con las aulas multilingües y multiculturales, este trabajo se plantea aclarar: (1) qué conocimientos e ideologías sobre multilingüismo tienen los docentes en servicio y en formación y (2) qué grado de acceso e inclusión tienen los inmigrantes en la escuela pública chilena, según los profesores. Para contestar estas preguntas se realizó una encuesta a 103 docentes, cuyos resultados se recogen en dos trabajos previos de Toledo et al. (2022a) y Toledo et al. (2022b), los cuales reunimos en este artículo, brindando un panorama completo de los hallazgos.

El Currículo y los sistemas de evaluación de desempeño

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) cuenta con un currículo para organizar el sistema escolar. En la asignatura de Lenguaje¹, se articulan los ejes de lectura, escritura y comunicación oral desde la enseñanza primaria a la secundaria. Nos enfocamos en esta asignatura pues es la que más atiende a la comunicación (al menos en teoría) y porque se ha dejado en manos

¹ En Chile, esta asignatura se denomina Lenguaje y Comunicación en enseñanza primaria (básica) y Lengua y Literatura en secundaria (media). Para efectos de economía, aquí la denominaremos Lenguaje.

de los profesores de Lenguaje la responsabilidad sobre los escolares no hispanohablantes, entre los cuales, la escuela pública cuenta con un grupo numeroso de estudiantes haitianos. A la fecha no existe una cifra exacta de la población efectiva de este grupo de estudiantes en Chile, respecto a lo cual el Censo de 2024 espera reunir información. De todas formas, se trata de un alumnado muy heterogéneo entre el cual hay personas bilingües (creole- francés); trilingües (creole, francés e inglés) y monolingües (creole). Este último grupo parece ser el más numeroso y corresponde a niños y adolescentes con escasa o nula escolarización previa.

En general, los ejes del currículo no contemplan la posibilidad de que los estudiantes de la asignatura no sean hablantes nativos de español. Así, por ejemplo, entre 7mo básico y 2do medio, el documento enuncia habilidades de reflexión crítica; valoración, respeto e interés por otros; valoración del discurso hablado y escrito para participar socialmente; y rigor, perseverancia y colaboración en el trabajo (MINEDUC, 2015a: 44-45). Sin embargo, difícilmente un estudiante sin competencias lingüísticas en español podrá desarrollar estas habilidades planteadas. Además, la presión por enseñar contenidos para que los estudiantes rindan buenas pruebas estandarizadas hace que se desatienda la consecución de habilidades y aptitudes que podrían ser más útiles para la inmersión de escolares inmigrantes. La visión sobre el aprendizaje de la lengua española es básicamente monoglósica (Toledo et al., 2022c), lo que a su vez fomenta el discurso del déficit acerca de los escolares sin competencia en la lengua de la comunidad de acogida (Gkaintartzi et al., 2015).

Los parámetros del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño² y la metodología de ordenación de establecimientos educacionales³ para los establecimientos escolares evalúan a todos con los mismos instrumentos estandarizados diseñados para hablantes nativos de la lengua. Esto redundante en un descenso en la calificación de desempeño de los colegios con comunidades inmigrantes numerosas (Toledo et al., 2022c) y en un descenso en la ayuda económica que pueden recibir del Estado. Actualmente, los recursos destinados a la educación inclusiva en Chile consideran a estudiantes con necesidades especiales, atribuidas a condiciones cognitivas o sensoriales. Ya sea para aprovechar esos fondos en los estudiantes haitianos, o bien bajo la creencia de que sus limitaciones lingüísticas son en realidad problemas de aprendizaje, los profesores derivan a estos alumnos a psicopedagogos o fonoaudiólogos, porque desconocen el trabajo especializado que existe para la enseñanza del español como lengua adicional (ELA), extranjera o segunda. En este contexto, el lenguaje constituye una barrera entre la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de ser una herramienta para construir conocimiento (Toledo et al., 2022a).

Actitudes lingüísticas y conocimiento pedagógico del lenguaje

La FID⁴ y los programas de desarrollo profesional docente de profesores de lengua castellana en Chile actualmente carece de formación disciplinaria para hacer frente a aulas multilingües. Pese a lo anterior, el contexto educativo actual chileno considera crucial una pedagogía instruccional que valore y refuerce las lenguas originarias de los estudiantes entre los aprendientes de ELA en la escuela. Desgraciadamente, cuando se trata de lenguas minoritarias en contextos empobrecidos de escuela pública, la enseñanza bilingüe parece inviable, aunque es perfectamente posible la

² El cálculo del SNED considera las variables de (i) efectividad; (ii) superación; (iii) iniciativa; (iv) mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; (v) igualdad de oportunidades y (vi) integración de profesores y profesoras, padres y apoderados.

³ Esta medición se basa en tres dimensiones: (i) indicadores de desarrollo personal y social; (ii) estándares de aprendizaje y resultados del sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE); y (iii) medidas de progreso en SIMCE.

⁴ La oferta de programas universitarios que considera la enseñanza-aprendizaje de ELA como asignatura obligada se limita a la Universidad de Magallanes, en el extremo sur de Chile (DEMRE, 2020).

construcción de un sentido de valoración de estas lenguas dentro de la comunidad escolar, gracias a medidas tan sencillas como emplear expresiones de socialización cotidianas en las lenguas maternas de las comunidades no hispanohablantes. Hasta donde sabemos, no existen estudios previos respecto a la viabilidad de la educación bilingüe en contextos como el señalado; sin embargo, los estudios de Toledo-Vega et al. (2023, 2022a, 2022b, 2022c, y2021), muestran la inexistencia de este modelo de educación en la escuela pública chilena.

Otra medida para el aprendizaje de la lengua meta en la escuela (español) es la adquisición en la FID de un conocimiento pedagógico del lenguaje, lo cual implica la enseñanza de un contenido disciplinar en el lenguaje específico de la disciplina (Toledo Vega et al., 2021; Ollerhead, 2019; Aalto & Tarnanen, 2015). Este conocimiento apunta a: (i) dar herramientas a los profesores para distinguir entre las dificultades relacionadas con el lenguaje y aquellas relativas al conocimiento disciplinar; (ii) permitir la implementación de estrategias que faciliten el acceso de los aprendientes al conocimiento institucionalizado y a la comprensión por parte de los profesores sobre qué aspectos son más desafiantes para los aprendientes y por qué lo son; y (iii) ayudar a que los profesores comprendan y respondan a la diversidad cultural, entregando oportunidades de participación a toda la clase y empleando estrategias para conocer mejor las necesidades y progresos particulares de sus estudiantes.

Las carencias de la FID y de los programas de desarrollo profesional docente sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional se traducen en una serie de ideas equivocadas sobre el aprendizaje del español: que los niños aprenden solos, que enseñar ELA es como enseñar la asignatura de Lenguaje (para hablantes nativos en la escuela) (Bahamondes et al., 2021) y que basta con la incorporación de los estudiantes en la sala de clases para que estos “absorban” el conocimiento tanto lingüístico como disciplinar.

METODOLOGÍA

Este es un estudio de caso, de naturaleza exploratoria, conducido mediante un muestreo por conveniencia y análisis descriptivos de tipo cualitativo y cuantitativo. Su propósito es conocer las ideologías lingüísticas y opiniones respecto a las aulas multilingües en contextos escolares, entre profesores en formación y en servicio del sistema escolar chileno.

Para la recolección de datos se adaptó el protocolo de entrevistas de Gkaintartzi et al. (2015) como una encuesta en línea que recabó información relativa a las dimensiones que muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de la encuesta

Dimensión/ subdimensiones
A
Conocimiento y entrenamiento de profesores en pedagogías de SL y sus ideologías sobre la L1 de sus estudiantes y el multilingüismo
1. Conocimiento y entrenamiento en enseñanza de SL 2. Multilingüismo en la escuela e ideología de los profesores sobre la L1 de los estudiantes
B
Acceso e inclusión de los estudiantes inmigrantes a la escuela pública chilena
3. Relación con la comunidad inmigrante 4. Inclusión de los estudiantes inmigrantes en la escuela chilena 5. Acceso de estudiantes inmigrantes a la educación

Los participantes de la encuesta fueron 69 profesores en servicio (PS) y 34 estudiantes de Pedagogía, en práctica (EP). El grupo PS tenía un promedio de 9,1 años de experiencia haciendo clases, 42 % eran profesores de escuela básica o primaria, 40,5 % de escuela secundaria y el resto eran docentes de educación especial, parvularia o de adultos. Todos tenían experiencia con

estudiantes hablantes no nativos, en mayor o menor grado. En el grupo EP, 70 % se entrenaban para ser profesores de secundaria, 32,35 % para ser profesores de primaria y el resto para ser profesores de educación especial o parvularia.

Presentamos la información atendiendo a las cinco subdimensiones de la encuesta y las categorías relevadas en ellas mediante análisis de contenido de las preguntas abiertas. Esto se complementa con el análisis cuantitativo nominal de las respuestas dicotómicas (sí y no). La presentación de las categorías en cada subdimensión se hace por orden decreciente de frecuencia.

RESULTADOS

Subdimensión 1: Conocimiento y entrenamiento en enseñanza de SL

Se realizó un Chi-cuadrado para examinar si la relación entre grupos (PS y EP) era significativa en las siguientes preguntas: (1) ¿Tienes experiencia enseñando una segunda lengua (SL)?; (2) ¿Has participado en algún entrenamiento para aulas multilingües?; y (3) ¿Tus estudiantes hablan alguna lengua minoritaria? Para la primera pregunta, no hubo diferencias significativas entre grupos: $X^2(1, N=103)=.118, p > .05$, dado que la gran mayoría de los informantes EP estaba a punto de ser profesores de inglés, de modo tal que la mayor parte del total de ambos grupos sí contaba con experiencia en enseñanza-aprendizaje de SL. En la segunda pregunta tampoco hubo diferencias significativas: $X^2(1, N=103)=.983, p > .05$, pues la mayoría en ambos grupos no había recibido formación especial respecto a aulas multilingües. Solo en la tercera pregunta se registraron diferencias: $X^2(1, N=103)= 24.616, p < 0.01$, ya que únicamente el grupo PS tenía experiencia con estudiantes de lenguas minoritarias.

Respecto a las preguntas abiertas, destacan las categorías de (i) dificultad de los inmigrantes para acceder a educación durante la pandemia; (ii) carencia de recursos educacionales e (iii) implementación de estrategias discrecionales como: diferenciar grupos de hablantes nativos y no nativos, adaptar o simplificar materiales, usar alguna lengua vehicular, recurrir a la comunicación no verbal y promover el trabajo en equipo con estudiantes inmigrantes con mejor nivel de español, que sirvan como mediadores. Se revela también (iv) la necesidad de profesionales entrenados para lidiar con los estudiantes no hispanohablantes, entre los cuales se mencionan psicólogos y traductores.

Subdimensión 2: Multilingüismo en la escuela e ideología de los profesores sobre la L1 de los estudiantes

Aquí se mencionan las (i) dificultades impuestas por la pandemia y la consecuente enseñanza en línea, que limitó los contextos de inmersión para los estudiantes inmigrantes. En cuanto al aprendizaje de lenguas, se observa la (ii) necesidad de que estos escolares aprendan español para integrarse y evitar la estigmatización. Paralelamente, se confiere un importante papel a (iii) la mantención de la L1 de los escolares no hispanohablantes, que los profesores chilenos consideran una forma de promover la autoconfianza entre estos. La categoría de (iv) recursos y estrategias escasos es atribuida a un sistema escolar y un currículo que no dejan tiempo más que para la entrega de contenidos. Muchos profesores sostienen que es necesario modificar el currículo, si bien ninguno sugiere cómo hacerlo. Por último, se aprecia la (v) valoración del multilingüismo y uso de la L1 por parte de los profesores, como medio de aprendizaje del español. La pregunta dicotómica respecto a si el uso de la L1 en casa inhibe el aprendizaje de español es respondida positivamente por un porcentaje menor de profesores en servicio (16,17 %) y de profesores en práctica (15,15 %). La prueba de Chi-cuadrado constata que no hay diferencias significativas entre grupos respecto a ideologías lingüísticas.

Subdimensión 3: Relación con la comunidad inmigrante

Esta subdimensión nuevamente dio cuenta de las (i) creencias sobre el uso de la L1 en casa. Al respecto, los PS aseguran que promueven (o promoverían) el uso del creole haitiano en los hogares, pero haciendo hincapié en la importancia de aprender español para ser parte de la sociedad de acogida. Se releva también la (ii) dificultad para comunicarse con los padres de los escolares inmigrantes, producto de la brecha idiomática. Relacionado con esto, aparece la (iii) ausencia parental, respecto de la cual muchos docentes se quejan. Por último, se repite el (iv) efecto de la pandemia, que impactó negativamente en la relación con la comunidad inmigrante en general, pero en especial la haitiana.

Subdimensión 4: Inclusión de los estudiantes inmigrantes en la escuela chilena

En esta subdimensión, se levantan varias categorías. Valga señalar que, si bien nuestra encuesta atiende a la situación de cualquier escolar inmigrante no hispanohablante, los docentes informantes se refirieron específicamente a los haitianos, pues se trata de la comunidad no hispanohablante más numerosa en la escuela chilena. La primera categoría tiene que ver con la (i) discriminación hacia la comunidad haitiana que, según los docentes, viene heredada de los padres de los estudiantes chilenos. Los profesores agregan que los estudiantes haitianos se relacionan entre ellos, formándose pequeños guetos. En las raras oportunidades en que se menciona a algún estudiante haitiano muy inmerso en la cultura chilena, resulta ser que este o esta joven tiene una mala relación con su propia cultura materna.

La segunda categoría que aparece es (ii) vulnerabilidad socioeconómica de la comunidad haitiana, que impacta negativamente en la educación e inclusión de los menores, especialmente a partir de la pandemia. La tercera categoría atiende al (iii) papel del Estado, la escuela y los profesores en este panorama. Al respecto, los docentes apuntan a la falta de provisión de oportunidades para el desarrollo profesional que ayude a lidiar con aulas multilingües. La responsabilidad del Estado se refleja también en la ausencia de políticas públicas para enfrentar la inmersión efectiva de los escolares inmigrantes y en la imposición de un currículo que, de acuerdo con los docentes, no se adapta a los requerimientos de estudiantes de otras culturas.

La cuarta categoría tiene que ver con (iv) barreras lingüísticas y culturales, impuestas en su mayor parte por el desconocimiento del español, razón por la cual los apoderados de los escolares haitianos tampoco pueden ayudarlos con los contenidos disciplinares. Esto se relaciona con los (v) problemas en las trayectorias escolares de los estudiantes haitianos, pues muchos de ellos no habían sido escolarizados antes de llegar a Chile, o bien no completaron sus estudios hasta el nivel en que son ubicados en la escuela chilena. Al respecto, la sexta categoría indica que (vi) la brecha lingüística, dada la ausencia de programas de aprendizaje de ELA, es un impedimento para la comprensión de instrucciones y para la socialización de los escolares inmigrantes con sus compañeros y profesores, lo cual termina mermando la motivación por hacerse parte de la comunidad de acogida. Sobre este punto, los docentes destacan que los mayores problemas de socialización se dan en la escuela secundaria. La séptima categoría aborda nuevamente el (vii) papel del Estado para mejorar la situación, cambiando el currículo y haciendo económica y formativamente accesible la aplicación de nuevas metodologías que fomenten la interculturalidad en la escuela.

Por último, destacan los (viii) juegos y actividades para lograr la inclusión de los estudiantes haitianos. El aspecto lúdico es uno de los factores que favorece la socialización de los niños inmigrantes en primaria, pero, al parecer, este rasgo luego desaparece en la enseñanza media, momento en que los adolescentes suelen tener la necesidad de compartir experiencias verbalmente.

Subdimensión 5: Acceso de estudiantes inmigrantes a la educación

En esta última subdimensión de la encuesta, se aprecia la (i) responsabilidad de la escuela, para desarrollar el conocimiento del ELA que permita la mejor comprensión de los contenidos por parte de los escolares no hispanohablantes. También destaca la (ii) necesidad de espacios interculturales en la escuela y de aprender la lengua y cultura haitianas por parte de los profesores. Esto les permitiría asistir mejor a sus estudiantes en la adquisición de contenidos disciplinares. En relación con ambas categorías, aparece una vez más el Estado como gestor necesario para formación de profesores que puedan asumir los desafíos de la interculturalidad.

Se destaca también (iii) el precario acceso a la educación de los alumnos haitianos, lo que se atribuye a la pandemia y al poco contacto que tuvieron estos alumnos para desarrollar más su español y para recibir retroalimentación de sus profesores. En relación con la precariedad mencionada, aparece la (iv) vulnerabilidad socioeconómica de la comunidad haitiana, que durante la pandemia no pudo acceder a servicios de Internet, lo cual hizo que un alto porcentaje de estudiantes haitianos abandonaran la escuela. Las responsabilidades sobre el acceso de los inmigrantes no hispanohablantes a la educación muestran el (v) papel de los profesores, la escuela y la familia en su educación integral.

DISCUSIÓN

Con el propósito de establecer lineamientos para una FID que contemple la realidad multilingüe promovida por las migraciones, este estudio se pregunta: (1) ¿qué conocimientos e ideologías sobre multilingüismo tienen los docentes en servicio y en práctica? y (2) ¿qué grado de acceso e inclusión tienen los inmigrantes en la escuela pública chilena, según los profesores?

En general, no se detectaron diferencias de carácter ideológico entre ambos grupos, sino solo en relación con la experiencia, como cabría esperar. La mayoría de los informantes valora positivamente el multilingüismo (60,3 %) y las lenguas maternas de sus alumnos inmigrantes.

Es posible constatar también que la inclusión efectiva de los estudiantes haitianos es preocupantemente baja. Sobre este punto, la pandemia aparece como una categoría recurrente, que explica la deserción escolar de la comunidad haitiana durante dos años. Además, se reconoce la vulnerabilidad económica y social que incrementó con la pandemia (Toledo-Vega et al. (2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023).

Dentro de las categorías que se relevan como complicaciones para favorecer la interculturalidad en aulas multilingües y la inclusión de los escolares no hispanohablantes en la escuela figura la responsabilidad del Estado que, a través del MINEDUC, no proporciona ni facilita recursos adecuados ni para los profesores en servicio ni para los profesores en formación.

Los profesores identifican a la escuela como el principal responsable en la enseñanza de ELA, pero convienen en que se necesita preparación de los profesores para emprender esas clases en la escuela pública chilena. La necesidad reportada por los docentes indica la importancia de ofrecer, tanto a los profesores en formación como en servicio, programas de capacitación en conocimiento pedagógico del lenguaje, de modo que los formadores adquieran herramientas que faciliten tanto el acceso al conocimiento institucionalizado como a la lengua y cultura metas (Toledo Vega et al., 2021; Ollerhead, 2019; Aalto & Tarnanen, 2015).

En general, las responsabilidades sobre los problemas actuales de las aulas multilingües parecen recaer primero en el Estado, luego la escuela, los profesores y las familias de los alumnos, las cuales, no prestarían mayor atención a la educación de sus pupilos. A partir de estos resultados, planteamos: (1) creación de equipos de trabajo bien afiatados, con un liderazgo consciente y comprometido de los directores de establecimientos; (2) diseño de líneas de acción claras en aulas multilingües; (3) capacitación en la lengua materna de los estudiantes; (4) preparación en ELA y conocimiento pedagógico del lenguaje.

En cuanto a la administración escolar, proponemos: (1) participación del establecimiento en redes de colaboración; (2) disminución en la burocracia de la escuela y disposición de tiempo para centrarse más en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (socialización y emocionalidad para una buena salud mental); (3) implementación de programas remediales para los alumnos sin escolarización previa y, por último, (4) la búsqueda de mecanismos que animen a los apoderados a asumir mayor responsabilidad en la educación de sus hijos, facilitándoles también clases de español.

Contribución de las autoras:

Gloria Toledo: investigación - análisis - redacción - supervisión
Karina Cerda: metodología - redacción - validación
Andrea Lizasoain: conceptualización - análisis - redacción

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aalto, E., & M. Tarnanen (2015). Approaching Pedagogical Language Knowledge Through Student Teachers' Assessment of Second Language Writing. *Language and Education*, 29(5): 400-415.
- Bahamondes, R., Flores, C. & M. Llopis (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Baynham, M. (2011). Language and Migration. In James Simpson (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, pp. 433-488, Londres, Routledge.
- DEMRE (2020). *Oferta definitiva de carreras, vacantes y ponderaciones, Proceso de Admisión 2021*. Disponible en: <https://demre.cl/publicaciones/2021/2021-20-09-17-oferta-carreras-vacantes-ponderaciones-p2021>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y N. Blanco (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En Aninat, I. y R. Vergara (eds.). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, pp. 148-186. Santiago de Chile: FCE.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & R. Tsokalidou (2015). "Invisible" Bilingualism-Invisible Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes Towards Immigrant Pupils Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Hawking, M. & Cannon, A. (2017). Mobility, language, and schooling. In Canagarajah, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 519-539). Routledge.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(4):473-492.
- Instituto Nacional de Estadísticas, Chile (2021). *Resultados Censo 2017*. Disponible en: <http://resultados.censo2017.cl/>
- Lizasoain, A. y G. Toledo-Vega (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Filológicos*, 66: 185-205.
- MINEDUC (2015). Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

- Superintendencia de Educación (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14719>
- Toledo-Vega, G.; Cerda-Oñate, K. y A. Lizasoain (2023). Factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena, *Revista DELTA* 309: 2
<https://www.scielo.br/j/delta/a/CNxz7WB3fZqMMMwjgmVsK6b/>
- Toledo-Vega, G.; Cerda-Oñate, K. y A. Lizasoain (2022a). Preservice and Inservice Teachers' Language Ideologies about Non-Spanish-Speaking Students and Multilingualism in Chilean Classrooms. *Journal of Teachers Education and Educators*, 11(1): 83-104.
- Toledo-Vega, G.; Cerda-Oñate, K. y A. Lizasoain (2022b). Haitian Immigrant Students' Access and Linguistic Inclusion in Chilean Schools. *Logos*, 32(2): 393-409.
- Toledo-Vega, G.; Cerda-Oñate, K. y A. Lizasoain (2022c). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de Filología*, 57(1):449-473.
- Toledo-Vega, G., Lizasoain, A., y L. Mena (2021). Acquisition and assessment of Spanish by Haitian secondary school students in Chile. *The international Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(1):27-41.
- Ollerhead, S. (2019). Teaching across semiotic modes with multilingual learners: Translanguaging in an Australian Classroom. *Language and Education*, 33(2):106 – 122.