

## EL LUGAR DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS POLÍTICAS Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS CHILENAS: ¿DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?<sup>1</sup>

ANDREA LIZASOAIN C.\*  
Universidad Austral de Chile

**RESUMEN:** En este trabajo se buscó reconstruir la historia de la enseñanza del inglés en Chile con base en documentos históricos, referenciales y científicos que datan desde comienzos del siglo XIX. Esto con el objeto de responder por qué y para qué se ha enseñado y aprendido inglés en el país, así como determinar el estatus que se le ha dado a la lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas y, por ende, en el currículo nacional. Se encontró que al inglés se le ha adjudicado un alto valor en la formación de los ciudadanos chilenos desde los orígenes de nuestro sistema educacional. El inglés se enseñó, se enseña y se enseñará como una moneda de cambio para acceder a más y mejores oportunidades educacionales, laborales y económicas, lo que genera tensiones entre lo político y lo social.

**PALABRAS CLAVE:** estatus lingüístico, política lingüística, planificación lingüística, inglés como lengua extranjera

*THE PLACE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CHILEAN LINGUISTIC POLICIES AND PLANNING: WHERE DO WE COME FROM AND WHERE ARE WE GOING?*

**ABSTRACT:** This study seeks to reconstruct the history of English teaching in Chile, based on historical, referential and scientific documents from the beginning of the 20<sup>th</sup> century. This with the aim of answering why and what for English has been taught and learned in the country and thus stating the status of the foreign language in its linguistic policies and planning and, therefore, in the national curriculum. It

<sup>1</sup> Este trabajo se inserta en una investigación doctoral en el Programa de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile acerca de la construcción del significado en el aula de Inglés como Lengua Extranjera en el contexto de enseñanza media de colegios particulares en Chile. Ha sido financiada por Conicyt.

\* Para correspondencia dirigirse a Andrea Lizasoain (andrea.lizasoain@uach.cl)

was found that English has been highly valued in the development of citizenship. English has been taught and will be taught as a means of exchange to access more and better educational, employment and economic opportunities, which gives way to political and social tensions.

*Keywords: linguistic status, linguistic policy, linguistic planning, English as a Foreign Language, EFL*

## INTRODUCCIÓN

Ya es un lugar común señalar que la enseñanza-aprendizaje del inglés ha ido adquiriendo cada día más relevancia y fuerza en Chile. Como consecuencia, el Estado ha invertido miles de millones de pesos (Matear, 2008) en proyectos motivados por la democratización del idioma. No obstante, no existen una política ni planificación lingüísticas claras que expliquen la necesidad de que todos los ciudadanos chilenos dominen la ‘lengua internacional’ (Le Ha 2008).

En 2004, el Ministerio de Educación dispuso el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), cuyo único propósito es fomentar la enseñanza-aprendizaje del inglés, una iniciativa que no existe para ningún otro sector del currículo educacional. Para incentivar la motivación de enseñar y aprender inglés, se asignan voluntarios angloparlantes a establecimientos escolares, se ofrecen talleres de desarrollo profesional docente y actividades extracurriculares para estudiantes, se miden los aprendizajes de estos últimos mediante pruebas estandarizadas y se organizan congresos nacionales e internacionales para compartir experiencias pedagógicas, entre otras muchas iniciativas.

A la luz de estas iniciativas, pocos han intentado responder “¿Por qué y para qué se enseña y aprende inglés en Chile?” El *por qué* nos remite al pasado, obligándonos a escudriñar en la historia y la educación chilenas. El *para qué* dirige nuestra mirada hacia el futuro y nos obliga a reflexionar acerca de las razones por las que el Estado ha venido invirtiendo tantos recursos humanos y monetarios en la enseñanza-aprendizaje de la ‘hiper lengua’ (Calvet 2006).

La tarea de reconstrucción del pasado de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile no resulta fácil, puesto que no se ha escrito mucho acerca de este. Únicamente dos autores nos permiten acercarnos: por una parte, Vera (1942), quien realiza un recorrido histórico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en Chile desde 1811 hasta 1942 y nos pone en contacto con los proyectos educacionales de Camilo Henríquez y Andrés Bello; por otra parte, Farías (1999, 2005), quien retoma el trabajo de Vera (1942) y lo extiende hasta comienzos del siglo XXI, escudriñándolo desde un presente más cercano. Otros autores contribuyen a estudiar el presente e imaginar el futuro, como Matear (2007, 2008), Mar-Molinero (2000, 2006) y Abrahams y Farías (2010), por nombrar algunos. Existen también documentos referenciales emitidos por el Ministerio de Educación que contribuyen en la tarea.

Cabe destacar que, históricamente, a pesar de contar con excelentes académicos de la especialidad, en Chile ha existido poca investigación relacionada con la lengua

inglesa. Los estudios han estado más bien ligados a otras disciplinas y encima asociados a la lengua española. En su recopilación de literatura del área de inglés, la recientemente formada Red de Investigadores Chilenos en *English Language Teaching* da cuenta de un listado de no más de 140 publicaciones desde 1983 (RICELT 2017). A esto se suman los pocos recursos que se les han asignado a las investigaciones en inglés en el nivel institucional. El último proyecto FONDECYT Regular se adjudicó en 2004, en el que se estudiaron estrategias de corrección de textos escritos para el aprendizaje del inglés (N.º 1040500), precedido por uno de 1985, que versaba acerca de la aplicación del método de enseñanza ‘Sugestopedia’ en el aula de ILE (N.º 1851098). En virtud de lo anterior, es necesario también preguntarse cuál es el estatus del inglés como lengua extranjera en Chile si, por una parte, se promueve su enseñanza-aprendizaje tan fuertemente y, por otra, se soslaya su investigación.

Para reconstruir la historia de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, primero deben revisarse algunos conceptos como ‘estatus lingüístico’, ‘política lingüística’, ‘planificación lingüística’, ‘lengua extranjera’, etc. Estos constructos también permiten definir el estatus de la lengua inglesa en Chile. A continuación, se discuten dichos conceptos para luego revisar su construcción desde comienzos del siglo XIX y seguir la huella de su historia.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La aproximación a una lengua es una cuestión nacional y, por lo tanto, vinculada a las políticas lingüísticas de un país. Se trata de una cuestión nacional porque dice relación con decisiones que influyen en la preservación y extinción de las lenguas coexistentes. Según Hamel (1993), las políticas lingüísticas sirven a motivaciones de dominio, hegemonía, resistencia o liberación de los pueblos (Hamel 1993). Su relevancia, en consecuencia, reside en el poder que tienen para modelar el desarrollo de un país.

Pese a este potencial inconmensurable, en Chile –así como en la mayoría de los países de Latino América (Mar-Molinero 2000)– hace muy pocos años que se han comenzado a transparentar e institucionalizar las políticas lingüísticas. Lo anterior, quizás, producto de la escasa valoración de las lenguas precolombinas, cuyo interés en preservar en Chile es incipiente (Cox 2005). Al respecto, recién en 1993 se promulgó la llamada Ley Indígena (Ley N.º 19.253), que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos originarios, incluida su cultura (Biblioteca del Congreso Nacional 2015). En esta línea, en 1996 se implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, para “contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo” (Ministerio de Educación 2016). Con este fin, en 2009 el Ministerio de Educación modificó el currículo escolar insertando el sector “Aprendizaje Lengua Indígena” como electivo en los establecimientos que quisieran ofrecerlo (Ministerio de Educación 2009). En este marco, en 2013 fue implementado el proyecto “Recuperación y Revitalización de Lenguas Indígenas” (Ministerio de Desarrollo Social 2013), con el objeto de

aportar al aprendizaje de lenguas y culturas indígenas por parte de sus descendientes mediante educación formal.

La baja valoración por las propias lenguas tiene su génesis en el siglo XV, con el desprecio de las lenguas originarias por parte de los conquistadores (Mar-Molinero 2000; Farías 1999; Farías 2005) y la extensión a veces silenciosa, otras violenta, de las lenguas occidentales –todas extranjeras en ese entonces– en nuestro continente. El español pasó rápidamente a convertirse en la lengua nacional y oficial, relegando a las lenguas indígenas a un segundo lugar y condenando a muchas a la extinción, con el propósito de definir la identidad nacional y homogeneizar la construcción de la nación (Mar-Molinero 2000; Hamel 1993). Esta era una política lingüística explícita: “conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el Castellano”, como figura en la Real Cédula del 10 de mayo de 1770 (Castillo & Sologuren 2011: 158). De esta manera, las lenguas indígenas se tornaron en *otras* lenguas (Mar-Molinero 2000); o bien, en ‘segundas lenguas’.

### *Estatus lingüístico*

La armonía de un país depende en gran medida del estatus de sus lenguas. Por ejemplo, el uso del catalán en España, pese a su prohibición por parte de Franco, se convirtió en un símbolo de resistencia al régimen. Y, sin ir más lejos, el pueblo Mapuche ha buscado su reconocimiento nacional a través de la revaloración del mapuzungún en Chile. Su baja valoración es, de hecho, una de las causas del conflicto entre ‘huincas’ (los conquistadores) y Mapuche.

El ‘estatus lingüístico’ dice relación con la posición que le adjudica una comunidad y/o Estado a una lengua, según su geografía, número de hablantes, posición jerárquica, cercanía o distancia del poder, grupo étnico, comunidad, funciones y valoración social (Ouane 2003). Lewis, Simons y Fennings (2017) proponen dos tipos de información para definirlo. El primer tipo aborda la estimación del desarrollo versus el peligro de extinción de la lengua en cada país en que se habla. En esta categoría, las lenguas se clasifican en internacional, nacional, provincial, en desarrollo, amenazada, moribunda y en extinción, entre otras. Este tipo de información, en suma, se refiere al mayor o menor uso de una lengua en un territorio dado. El segundo tipo concierne al grado de reconocimiento u oficialidad de la lengua en un país, que puede variar entre lengua nacional jurídica, lengua nacional jurídica para el trabajo, lengua de identidad nacional, lengua provincial, lengua oficial *de facto*, etc. (Lewis *et al.* 2017). En otras palabras, describe la función que tiene una lengua en la comunidad. La Tabla 1 resume esta información.

Tabla 1. Ejes para la definición del estatus de una lengua

Desarrollo versus extinción	Reconocimiento u oficialidad
Internacional	Lengua nacional jurídica
Nacional	Lengua nacional jurídica para el trabajo
Provincial	Lengua de identidad nacional jurídica
Comunicación	Lengua de identidad nacional de facto
Educación	Lengua provincial jurídica
En desarrollo	Lengua provincial de facto
Amenazada	Lengua para el trabajo de facto
En extinción	Lengua oficial de facto

Si se aplican estos parámetros al español, se puede decir que es una lengua internacional y, por lo tanto, con muy pocas probabilidades de extinción. Eso le brinda un alto estatus. En Chile, esto se ve fortalecido por su reconocimiento y oficialidad en todos los niveles propuestos por Lewis *et al.* (2017). Con relación a la lengua originaria mapuzungun, por ejemplo, el panorama cambia: se trata de una lengua amenazada, sin reconocimiento ni oficialidad y, por lo tanto, de bajo estatus. El inglés es también una lengua internacional, aunque con un número de hablantes mucho mayor que el español. En Chile, su estatus se debe hoy a su utilización en los ámbitos comunicacionales y educacionales, entre otros.

El estatus de una lengua se define, en consecuencia, en relación con otra. Constituye una gradación jerárquica en que –en una situación de diversidad lingüística– unas tienen mayor o menor estatus que otras. En este sentido, el estatus revela la relación de los hablantes con las lenguas a las que se ven expuestos (Streicher-Arseneault 2011; Hamel 1993) y su vínculo con el prestigio, el poder y la clase social. Por lo general, son las entidades de las jerarquías más altas las que inciden en este tipo de relaciones, mediante la toma de decisiones de índole lingüística y su implementación.

### *Planificación lingüística*

La planificación lingüística suele emerger del Estado o de organismos gubernamentales. Se relaciona con la selección de las lenguas nacionales u oficiales, el respaldo a los idiomas de las minorías o comunidades lingüísticas e iniciativas para expandir el uso de una o más lenguas, entre otros (Richards, Schmidt, Kendrick & Yougkyu

2002). La implementación de políticas relacionadas con el inglés en Chile es llevada a cabo por el Programa Inglés Abre Puertas, de origen estatal. Hamel (1993) define la planificación lingüística como el empeño en influir en la adquisición, estructuración y función de una lengua, cuya motivación es salvaguardar intereses materiales o inmateriales, generalmente relacionados con “aquellos que controlan el proceso de producción económica” o “en favor del criterio de ‘igual acceso’ a los recursos” (p. 12). La planificación lingüística, por lo tanto, persigue un cambio lingüístico basado en decisiones no necesariamente relacionadas con las lenguas.

### *Políticas lingüísticas*

En el marco de la planificación lingüística, estas decisiones se denominan ‘políticas lingüísticas’. Reflejan las disposiciones y opciones acerca de las lenguas respecto a un contexto político: “opciones conscientes relativas a las relaciones entre las lenguas y la vida en sociedad” (Calvet 2006: 5). Buscan adelantarse a posibles problemas de (in) comunicación. El rol regulador de las políticas lingüísticas generalmente lo cumplen las leyes estatales y constituciones (Mar-Molinero 2000), pero en todo Latino América no existe una sola constitución que haga referencia a dicho rol (Mar-Molinero 2000; 2006). Es por esta razón que la definición de políticas y planificación lingüísticas explícitas y claras resulta tan relevante. Si estas tienen el poder de adjudicar a las lenguas su estatus, de ellas puede depender también la armonía de un país.

El estatus de una lengua también depende de constructos relativos a su adquisición y utilización, los que las clasifican como ‘lengua nacional’, ‘lengua oficial’, ‘primera lengua’, ‘segunda lengua’, ‘lengua extranjera’, ‘lengua internacional’ e ‘híper lengua’. Se revisan brevemente a continuación, por considerarse que a menudo se dan por sentado.

### *Constructos de lenguas*

La ‘lengua nacional’ no solo cumple una función comunicativa, sino que también simboliza la identidad de los ciudadanos de una nación (Hamel 1993), en los niveles social y personal (Block 2010; Crystal 1997[1987]). Es decir, influye fuertemente en la definición de cada individuo, comunidad, sociedad y nación (Gu 2013; Streicher-Arseneault 2011; Lidi 2008). En este sentido, una de sus características es que sus hablantes la reconocen como tal en términos psicológicos (Mar-Molinero 2000; Crystal 1997[1987]), independientemente de si este estatus es declarado por un gobierno o no (Richards *et al.* 2002).

La lengua nacional con frecuencia constituye también la ‘lengua oficial’ de un país, es decir, aquella que se usa en actividades gubernamentales, judiciales y comerciales (Richards *et al.* 2002), así como educacionales. En las naciones plurilingües, pueden coexistir lenguas oficiales y lenguas nacionales. Es el caso de España, donde el español se utiliza como lengua oficial para los asuntos del país, pero no para los asuntos de sus Estados, en donde se utilizan sus propias lenguas oficiales, como el catalán o el

valenciano. Cabe destacar que la lengua oficial está fuertemente asociada a cuestiones estatales, razón por la cual se la considera ‘la lengua del Estado’ (Alvar 2015). En teoría, solo son oficiales aquellas lenguas que han sido declaradas como tales en términos jurídicos. En la práctica, sin embargo, las lenguas se pueden considerar oficiales *de facto*, por su uso extendido en la comunicación cotidiana. Es el caso del español en Chile y del inglés en Estados Unidos.

Asociadas al estatus de lengua nacional y/u oficial se encuentran la primera y segunda lenguas. El concepto de ‘primera lengua’ (L1) suele usarse como sinónimo de lengua nativa, materna o natal (Instituto Cervantes 2016). Es la lengua que se adquiere primero en un país donde se considera una lengua nacional y/u oficial. Es también la lengua con la que los hablantes se sienten más cómodos, porque conocen mejor y, por lo tanto, pueden utilizar para comunicarse con mayor facilidad y naturalidad (Instituto Cervantes 2016; Richards *et al.* 2002). Una de sus principales características es que la mayoría de los hablantes logran un grado de proficiencia similar (Lightbown & Spada 2006). Por otra parte, es la lengua que un hablante puede intercambiar con una segunda lengua sin dificultad, puesto que la ha integrado a su identidad plurilingüe (Consejo de Europa 2002), independientemente de si la maneja mejor o peor en ámbitos especializados.

La ‘segunda lengua’ (L2) se diferencia de la primera en dos aspectos. Primeramente, puede adquirirse en dos situaciones posibles: como una más de las lenguas nacionales del país de origen de un hablante, susceptible de intercambiarse con la L1 con naturalidad y familiaridad; o como una lengua nacional que el hablante debe aprender en un país diferente a su lugar de procedencia. Un Mapuche puede aprender español como L2, por ejemplo; así como un haitiano puede aprender español como L2 en Chile. Es decir, las condiciones de aprendizaje son diferentes a las de la L1 (Lightbown & Spada 2006). En segundo lugar, contrario a la primera, la L2 puede manifestarse con diferentes grados de proficiencia (Lightbown & Spada 2006; Mar-Molinero 2006) o especialización (Oteiza 2007) en comparación con la L1. De esta manera, el hablante puede tener un nivel menos avanzado en la L2.

En este trabajo, las nociones de L1 y L2 solo adquieren relevancia en relación con el constructo de ‘lengua extranjera’ (LE). Una lengua extranjera es aquella que la mayoría de las personas de un país o región no habla, y que no se utiliza como medio de instrucción, ni de comunicación (Richards *et al.* 2002). Pertenece a una categoría diferente de la primera o segunda lenguas: es *otra* lengua, foránea, ajena, poco familiar. Los aprendientes generalmente la necesitan para propósitos externos, como mantener contacto con extranjeros por motivos de intercambio comercial o científico (Le Ha 2008; Quirk 1985). Además, suelen experimentar dificultades para pensar y expresarse en esa lengua en diferentes contextos comunicativos. No pueden intercambiarla con la L1. Con frecuencia, deben tomar distancia de ella y analizarla, desglosarla y pensarla antes de poder expresarse a través de ella (Le Ha 2008). De lo anterior se desprende que la lengua extranjera se define más bien en torno a declaraciones negativas: *no* es mi lengua materna, *no* es una lengua nacional *ni* oficial en mi país, *no* es mi segunda lengua, *no* pienso en esa lengua en mi vida diaria, *no* me siento totalmente cómodo hablándola, *ni* puedo expresarme en ella en todos los

contextos posibles, *no* la necesito. En este sentido, representa un cuestionamiento a la identidad nacional. Surge nuevamente una relación jerárquica entre constructos, en la cual la L1 tiene mayor estatus que la L2 y esta última que la LE. Esto trae como consecuencia que el hablante de LE se encuentre en peor situación que un hablante nativo, a menos, quizás, de que su proficiencia sea elevada. Es un elemento más de distancia social, puesto que muchos no la dominan.

De más está decir que el inglés se habla como L1, L2, L3... LE, etc. Sí cabe destacar que se trata de una ‘híper lengua’. Calvet (2006) agrupa las lenguas del mundo en cuatro grupos jerárquicos: periféricas, centrales, súper centrales e híper centrales. El conjunto periférico está conformado por unas cinco mil lenguas, las que se agrupan en torno a las del conjunto central. Estas últimas concentran entre cien a doscientos idiomas los que, a su vez, gravitan alrededor de las lenguas súper centrales. El conjunto súper central está constituido por no más de 12 idiomas, entre ellos el español, el chino, el francés y el árabe, los cuales giran en torno a *la* híper lengua de nuestros tiempos, el inglés. Esta agrupación estadística genera *guerras* entre las lenguas, producto de la lucha por la supremacía de las poblaciones humanas (Calvet 2006). Así, compiten actualmente el inglés, el español y el chino, al igual que sus hablantes.

Más de 339 millones de personas hablan el inglés como L1 y más de 505 millones como L2 y LE (Lewis *et al.* 2017). En palabras de Quirk (1985), es “*la* lengua (...), sobre la cual el sol no se pone, cuyos usuarios nunca duermen” (p. 1, las cursivas son del autor). Una de las razones de este acelerado aumento de aprendientes es que hoy hablar inglés es sinónimo de educación, acceso a la información y sofisticación (Gu 2013; Lidi 2008; Matear 2008), de manera que permite al hablante proyectar una imagen positiva de sí mismo. Matear (2008) y Gray (2002) lo interpretan como un fenómeno aspiracional, a través del cual el aprendiente adquiere señas de la clase alta (Gray 2002). En otras palabras, al hablar del inglés como lengua internacional, estamos lidiando con un fenómeno de empoderamiento (Le Ha 2008), que permite al aprendiente acceder a un mejor empleo y, por ende, a una mejor calidad de vida. Al tratarse en Chile de una política-país enseñar y aprender inglés, se puede interpretar como un deseo de superación nacionalista.

Mar-Molinero (2006) adjudica a este fenómeno dos fuerzas: una que proviene *de arriba* y otra *de abajo*. La fuerza proveniente de arriba dice relación con las multinacionales, que incentivan a los individuos a querer ser parte del progreso, para lo cual necesitan comunicarse a través de la lengua más poderosa del mundo. La fuerza que surge de abajo, por su parte, se origina en los propios individuos, que exigen una democratización de las oportunidades de desarrollo humano, relacionadas con la educación, la cultura y el trabajo (Mar-Molinero 2006).

A modo de resumen, la políticas y planificación lingüísticas son decisiones y su implementación con respecto a las lenguas de una nación. Como tales, tienen el poder de influir en su preservación o extinción. En Chile, en particular, las políticas comenzaron a normativizarse en los años noventa, especialmente para preservar las lenguas originarias y darles un mayor estatus. El estatus de las lenguas está dado por su cantidad de hablantes, oficialidad, estandarización, etc. También está dado por teorías



acerca de las lenguas, que las clasifican en L1, L2, LE o híper lengua, por ejemplo. La definición del estatus de una lengua depende de estos elementos y de su contexto. Para definirlo, a continuación se hace un recorrido por la historia de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile y se discute la manera en que ha ido evolucionando el constructo de ‘inglés como lengua extranjera’ (ILE).

## 2. DE IDIOMA VIVO A LENGUA EXTRANJERA

Cabe preguntarse cómo es que ha sido posible una convivencia medianamente armónica en Chile si desde hace tanto tiempo han coexistido cerca de 20 lenguas con diferentes estatus y sin regulación de por medio: aimara, güilliche, mapuzungun, quechua, rapa nui, español, lenguaje de señas, francés, inglés, alemán y croata, entre otros (Lewis *et al.* 2017). Desde los primeros ensayos de una constitución verdadera, los derechos lingüísticos –relacionados con el derecho a elegir la lengua con la cual comunicarse (Comité de Seguimiento 1998)– han permanecido invisibles o, a lo más, implícitos. De hecho, el español es nuestra lengua oficial *de facto*.

La primera aproximación –aunque tácita– a los derechos lingüísticos de los ciudadanos chilenos estuvo ligada a la educación, lo cual se ajusta a la idea de que:

una premisa básica que subyace a la educación del mundo occidental es que la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y la preparación para participar en la sociedad yacen en la alfabetización y en el acceso a esta, la que a su vez se ofrece principalmente (si no exclusivamente) en la lengua de la mayoría de un estado. (Mar-Molinero 2000: 113)

Es decir, la educación permite el acceso a la participación ciudadana, mediante un proceso de alfabetización que en Occidente no es posible sino a través de educacional formal. Sin este acceso, se atenta contra todos los demás derechos, puesto que sin alfabetización resulta difícil ejercer la libertad de opinión y de expresión, por ejemplo.

En esta línea, en los Reglamentos Constitucionales chilenos de 1811, 1812 y 1814, el derecho a la educación y, por lo tanto, a la alfabetización, no se mencionan. Sí se integran tácita e incipientemente a las Constituciones Políticas de 1823, 1833 y 1925, cuando se asigna a las municipalidades la responsabilidad de atender la educación científica, industrial y comercial de los establecimientos públicos. En la Constitución de 1980 se plantea por primera vez la educación como derecho (Art. 19, 10°) propiamente tal, además de otros como el derecho a la vida, a la integridad física y psicológica, a la igualdad ante la ley, a la libertad de conciencia y de opinión, y a la libertad de educación y libre enseñanza, entre otros, en consonancia con la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. No obstante, los derechos lingüísticos siguen en la penumbra. Si no los hay explícitos para las L1 y L2, menos para las LE.

Aunque pocas, existen algunas referencias al origen de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Chile y, por lo tanto, a las políticas lingüísticas que alimentaron su implementación. La primera alusión de la que se tiene noticia es la que hace Manuel de Salas –uno de los gestores del plan educativo del Instituto Nacional– en un oficio de la Junta Gubernativa con fecha 20 de febrero de 1811 (Farías 1999; Farías 2005;

Vera 1942), en el que solicitaba la inclusión de los ‘idiomas vivos’ en el plan de estudios del que sería el primer liceo del país (Vera 1942); *idioma* del vocablo griego para sistema comunicacional propio de una colectividad (y *vivos* en contraste con el latín y el griego).

Un año después, se publicó en la *Aurora de Chile* el “Plan de organización del Instituto Nacional”, en el que el editor de entonces, Camilo Henríquez, proponía su currículo. Comenzaba la primera parte del documento con una cita a la *República* de Aristóteles, señalando que “la educación debe acomodarse a la naturaleza del gobierno, y al espíritu, y necesidades de la república” [*sic*] (Henríquez 1812a), en virtud de lo cual sugería dividir el currículo en tres clases. La Clase 1 correspondía a las Ciencias Matemáticas y Físicas. La Clase 2 se denominaba Ciencias Morales. La Clase 3 incluía *Lenguas* y Literatura e integraba gramática castellana, traducción del francés, traducción del inglés y principios de dicción, poesía y crítica literaria. Entre las necesidades de la República de Chile, por lo tanto, se encontraba la formación de ciudadanos cultos, que dominaran las ciencias físicas, las ciencias sociales y las humanidades.

En el caso particular de la Clase 3 (Artículo 5.º), señalaba Henríquez (1812b) que era conveniente enseñar la gramática del castellano porque facilitaba “la inteligencia de los otros idiomas”; es decir, la aprehensión del sistema lingüístico y su comprensión. La traducción del francés –y la capacidad de hablarlo, si era posible– se impartiría para que los jóvenes pudieran disfrutar de “la excelencia de las obras escritas en aquella lengua” [*sic*]. Al inglés, por su parte, lo consideraba “igualmente una lengua sabia, con sagrada a la filosofía, y a la profundidad del pensamiento” [*sic*] (Henríquez 1812b) y, por lo tanto, necesaria de aprender. Se pensaba que el conocimiento de otras lenguas favorecía la formación integral de las personas, enriqueciendo su visión de mundo mediante el contacto con otras culturas. Los ideales de la Revolución Francesa habían atravesado el Atlántico.

El Plan expuesto por Camilo Henríquez en el diario la *Aurora de Chile* culminó en el “Plan de estudios para el futuro Instituto Nacional” de 1812, en que el objetivo de la enseñanza de los idiomas vivos no es ya solamente enriquecer la cultura del país, sino que resulta “de necesidad para *preparar enviados, comerciantes y viajeros*” (Henríquez, 1812c: 189); es decir, formar a políticos, vendedores y turistas. De esta manera, avanzamos hacia la concepción actual del inglés, *lingua franca* de la era de la información, que en teoría nos permite comunicarnos en los contextos cotidianos, especialmente, laborales.

Treinta años después de la creación del Instituto Nacional, en el contexto de enseñanza superior, Andrés Bello hizo eco de la concepción de la asignatura, aludiendo también a la necesidad de integrar el estudio de lenguas a la enseñanza superior en el *Discurso inaugural* de la Universidad de Chile. Esto porque “el estudio de otros idiomas vivos y muertos” (Bello 1843), así como de las literaturas extranjeras, nos comunican con la Antigüedad y con civilizaciones más cultas y libres, como los países europeos y los Estados Unidos, que constituyen “nuestro modelo bajo tantos respectos” (Bello 1843). Constituía una manera de acortar la distancia que nos separaba de los países cultural, política, económica y científicamente más avanzados.

En su recorrido histórico de la enseñanza-aprendizaje del inglés desde 1811, Vera (1942) se refiere a esta lengua en torno a expresiones como inglés, cátedra de inglés o idiomas *vivos*. Al llegar a 1893, comienza a referirse a él como “idioma moderno extranjero” (p. 193). *Moderno* posiblemente en contraposición con el griego y latín antiguos; y *extranjero*, quizás, porque lejos habían quedado los padres de la patria ilustrados, quienes habían aprendido el francés y el inglés por exposición directa, y por lo tanto integrado a su identidad.

Otra de las causas de la *extranjerización* de los idiomas vivos en Chile dice relación con distintos acontecimientos socio-histórico-culturales. Hacia 1902, la prominencia de las lenguas adquiere un carácter geográfico (Farías 1999; Farías 2005; Vera 1942). En el norte, el auge de las salitreras había atraído a los ingleses y, por lo tanto, la lengua extranjera más hablada era el inglés. En el centro, por causas relacionadas con la política exterior, se hablaba más el francés. Y en el sur, principalmente por la campaña de colonización por alemanes del entonces presidente Vicente Pérez Rosales, predominaba el alemán (Farías 2005; Farías 1999). En consonancia, el inglés era obligatorio para los liceos del norte, el francés para los del centro y el alemán para los del sur (Vera 1942). Eran los idiomas que hablaban los agentes de cambios sociales provenientes del exterior. Es posible que comiencen a llamarse *idiomas extranjeros* para proteger las fronteras lingüísticas, una práctica que según Hamel (1993) es común en Latino América, después de la Colonialización.

A comienzos del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras aumentó su cobertura al impartirse en todos los establecimientos escolares chilenos (Vera 1942) y al formarse profesores universitarios de inglés, francés, alemán e italiano (Farías 1999) en instituciones propias. Sin embargo, el inglés adquirió mayor relevancia rápidamente, por sobre el francés. Hacia finales del siglo XX, el inglés había ganado la guerra lingüística contra otras lenguas extranjeras.

En palabras de uno de los presentadores en el Primer Congreso Científico Panamericano de Chile, celebrado entre el 25 de diciembre de 1908 y el 5 de enero de 1909, se encuentran las razones por las cuales el inglés gana terreno en nuestro país, así como por las cuales adquiere su valorización de ‘capital simbólico’ (Matear 2008) o ‘capital bilingüe’ (English Testing Services 2010). El profesor Patrick J. Kenny señalaba en dicho congreso que

actualmente alcanzan a un 70% en el mundo civilizado los que hablan inglés. Entonces, si los países del sur dan mayor importancia al estudio del inglés, naturalmente ellos captan los mejores mercados para sus productos y se encuentran esos países entre los mejores mercados del mundo. (citado en Vera 1942: 214)

Vale decir, si Chile no se unía al “mundo civilizado de los que hablan inglés”, no podría posicionarse entre los mejores mercados. Como hoy, se enseñaba y aprendía la lengua extranjera para “obtener dividendos para la economía chilena” (Matear 2008: 143), siguiendo un criterio de desarrollo, tendiente a favorecer la producción (Hamel 1993).

### 3. EL ESTATUS DEL INGLÉS

La historia de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Chile muestra que el inglés siempre se ha considerado una lengua de alto estatus. ¿Por qué se comenzó a enseñar? Porque se consideró necesario educar ciudadanos cultos que sirvieran a la Patria. Esta fue una política lingüística explícita, plasmada en el plan curricular del primer liceo y de la primera universidad de Chile. Para educar ciudadanos útiles, el acceso a las ideas de las culturas más desarrolladas era fundamental y una forma de lograrlo era a través de sus lenguas respectivas. La enseñanza del inglés, entonces, surge como necesidad para adquirir saberes de tipo literario, filosófico, político y económico. Pareciera que desde siempre se ha estado consciente de que el dominio de la lengua inglesa significa prestigio, sofisticación y empoderamiento (Gu 2013, Le Ha 2008, Lidi 2008, Matear 2008, Gray 2002).

Matear (2008) apunta al régimen militar por el énfasis del discurso político en la contribución de la educación al crecimiento económico, arguyendo que este “concibió la educación y la capacitación como una forma de inversión en capital humano” (p. 134). Sin embargo, como hemos visto, esta naturaleza más bien técnica del conocimiento de una lengua extranjera se había venido gestando desde el origen de nuestra República. Lo anterior se vio incrementado y fortalecido con la reforma educacional de 2001, que afectó el currículo completo, definido “en forma conjunta por el campo educativo, empresarial y, en algunos casos, laboral” (Cox 2001: 181).

Consta en el documento oficial del *Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, que el principal resultado de aprendizaje buscado en la asignatura ‘Idioma extranjero: Inglés’ es desarrollar las competencias necesarias para hacer uso de la lengua inglesa “como una herramienta que les permita [a los estudiantes] acceder a la información, así como resolver situaciones comunicativas simples” orales y escritas (Ministerio de Educación 2009: 85). El inglés es un instrumento útil (Abrahams & Farías 2010), un saber técnico. Esto contesta para qué se enseña el inglés en Chile. El desarrollo de habilidades cognitivas y la apreciación de “otros estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar” (Ministerio de Educación 2009: 85) pasan a un segundo plano. Este y otros documentos destacan la relevancia de la lengua como ‘idioma mundial’, la necesidad de contribuir al progreso económico del país y la urgencia de renovar las metodologías de enseñanza del inglés en el ámbito escolar, entre otros (Glas 2008).

Pese a que las razones y propósitos por los cuales se enseña inglés en Chile son explícitos y claros, su implementación no lo es tanto. Es decir, existe tensión entre las políticas y la planificación lingüísticas. El Ministerio de Educación, a través del Programa Inglés Abre Puertas, se ha concentrado en el fortalecimiento de la enseñanza del inglés mediante más y mejores oportunidades de desarrollo para escolares, profesores y futuros docentes, pero estos esfuerzos no se han visto reflejados ni en el Sistema de Evaluación Docente (Sun, Correa, Zapata, & Carrasco 2011) ni en los resultados de las pruebas de evaluación de comprensión auditiva y de lectura SIMCE Inglés, que han sido bajos sistemáticamente. Esto se debe, por una parte,

a contradicciones en el sistema educacional y, por otra, al desconocimiento de la naturaleza de las lenguas y su relación con los hablantes.

A esto se suman las contradicciones en el aula. Las contradicciones se definen como tensiones que se acumulan históricamente dentro de un sistema de actividades (Barahona 2015). En nuestro sistema educativo, se trata de tensiones entre las ideas preconcebidas de los profesores y la realidad en aula. También entre el material educativo y el currículo, lo que contribuye a explicar el fracaso de la formación de ciudadanos que dominen la lengua inglesa. Los profesores de inglés terminan la universidad con altos niveles de proficiencia, pero llegan a enseñarles a estudiantes que desconocen la lengua por completo (Barahona 2015), a pesar de haber estado supuestamente expuestos a al menos 120 horas de inglés al año (si se calculan tres horas mínimo por 40 semanas, según lo exigido por el Ministerio de Educación). Por ende, no pueden realizar sus clases en inglés y terminan perdiendo su competencia comunicativa, lo cual se convierte en un círculo vicioso, pues son estos mismos profesores los que continúan enseñando a los estudiantes que no entienden la lengua. Asimismo, los materiales educativos que reciben los establecimientos por parte del Ministerio de Educación son defectuosos y no tienen nada que ver con los Planes y Programas ni con el Currículo para inglés (Lizasoain, Ortiz de Zárate, Véliz, Luci & Rojas-Mora, 2016).

Dicha realidad se ve empeorada por la percepción de la ciudadanía de que la lengua inglesa no tiene ninguna utilidad en sus vidas diarias (British Council 2015). De hecho, en sus vidas cotidianas, los chilenos no necesitan comunicarse en inglés para *interactuar* exitosamente en sus núcleos familiares, sociales o laborales. Esto apunta a una tensión entre las fuerzas de arriba (representadas por el PIAP) y las de abajo (el pueblo) (Mar-Molinero 2006). Las fuerzas de arriba corroboran diariamente los beneficios de dominar el inglés en el intercambio económico, comunicacional y científico, pero las de abajo no obtienen ninguna ventaja, al menos inmediata. A lo anterior se suma que el 99,3% de los chilenos habla español como L1 (Moreno & Otero 2011). Es nuestra lengua nacional y oficial. Aquella con la que nos sentimos identificados en los planos individual y social. Constituye el nexo entre el individuo y la vida en sociedad (Calvet 2006).

A la luz de todo lo anterior, cabe plantearse cuál es la relación que tienen los chilenos con la lengua inglesa. Si no es nuestra lengua de comunicación ni identificación, es la lengua de *otros* que *sí* se comunican e identifican con ella. De ahí su calificación de *extranjera*. Ahora bien, es innegable que su dominio contribuye al acceso a oportunidades laborales y educativas y, por ende, a una mejor calidad de vida. En consecuencia, es innegable también la necesidad de *revivir* la lengua. ¿Cómo? Quizás acortando las tensiones entre las políticas y planificación lingüísticas, entre los de arriba y los de abajo, entre el currículo y el aula... y entre las lenguas y los ciudadanos.

## REFERENCIAS

- ABRAHAMAS, M. Y M. FARIAS. 2010. Struggling for Change in Chilean EFL Teacher Education. *Colombian Applied Linguistics Journal* 12/2, 110-118.
- ALVAR, M. 2015. *Lengua nacional y sociolingüística: las constituciones de América* [en línea]. Disponible en: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lengua-nacional-y-sociolingstica---las-constituciones-de-amrica-0/html/00e316e0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_36.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lengua-nacional-y-sociolingstica---las-constituciones-de-amrica-0/html/00e316e0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_36.html) [Consulta 16/05/2017].
- BARAHONA, M. 2015. Contradictions in the Activity of Learning to Teach English in Chile. En B. Selau, & R. Fonseca, *Cultural Historical Approach: Educational Research in Different Contexts* (pp. 73-97). Porto Alegre: EBIPUCRS.
- BELLO, A. 1843. *Discurso inaugural* [en línea]. Disponible en: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural> [Consulta 16/05/2017].
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. 2015. *Breve historia constitucional de Chile* [en línea]. Disponible en: [http://www.bcn.cl/lc/cpolitica/resena\\_const](http://www.bcn.cl/lc/cpolitica/resena_const) [Consulta 16/05/2017].
- BLOCK, D. 2010. Researching Language and Identity. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 337-358). Londres: Continuum.
- BRITISH COUNCIL. 2015. *English in Chile. An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors* [en línea]. Disponible en: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf> [Consulta 16/05/2017].
- CALVET, L. J. 2006. *Language Wars: Language Policies and Globalization* [en línea]. Disponible en: <https://nanovic.nd.edu/assets/8706/calvetpaper.pdf> [Consulta 16/05/2017].
- CASTILLO, N. Y E. SOLOGUREN. 2011. La lengua mapuche frente a una política indígena urbana: marco legal, acción pública y planificación idiomática en Chile. *UniverSOS*, 8, 157-168.
- COMITÉ DE SEGUIMIENTO. 1998. *Declaración universal de derechos lingüísticos* [en línea]. Disponible en: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf> [Consulta 16/05/2017].
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- COX, L. 2005. La enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Revista Intercambio* [en línea]. Disponible en: [unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/174/155.doc](http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/174/155.doc) [Consulta 16/05/2017].
- CRYSTAL, D. 1997[1987]. Language and Identity. In D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language* (Segunda ed., pp. 17-79). Nueva York y Melbourne: CUP.
- ENGLISH TESTING SERVICES. 2010. Más inglés, más ingresos. *Innovations en español*, 1, 6-8 [en línea]. Disponible en: [https://www.ets.org/s/newsroom/pdf/revista\\_innovations\\_diciembre2010.pdf](https://www.ets.org/s/newsroom/pdf/revista_innovations_diciembre2010.pdf) [Consulta 16/05/2017].
- FARIAS, M. 1999. Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *XIII Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHIL)*, (pp. 1-10). La Serena.
- FARIAS, M. 2005. Critical Language Awareness in Foreign Language Learning. *Literatura y Lingüística*, 16, 211-222. doi:10.4067/S0716-58112005000100012

- GLAS, K. 2008. El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile. 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 111-122.
- GU, M. 2013. Individuality in L2 Identity Construction: the Stories of two Chinese Learners of English. En P. Benson, & L. Cooker (Edits.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy* (pp. 119-186). Sheffield: Equinox.
- GRAY, J. 2002. The Global Coursebook in English Language Teaching. En D. Block, & D. Cameron (Edits.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). Londres: Routledge.
- HAMEL, R. E. 1993. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*(29), 5-39 [en línea]. Disponible en: <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1993b%20Politicasy%20planificacion%20del%20lenguaje%20-%20una%20introduccion.pdf> [Consulta 16/05/2017].
- HENRÍQUEZ, C. 1812a. Bases para la creación del Instituto Nacional de Chile - Parte 1. *Aurora de Chile* [en línea]. Disponible en: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2822.html> [Consulta 16/05/2017].
- HENRÍQUEZ, C. 1812b. Bases para la creación del Instituto Nacional de Chile - Parte 2. *Aurora de Chile* [en línea]. Disponible en: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2824.html> [Consulta 16/05/2017].
- HENRÍQUEZ, C. 1812c. La cultura es un buen elemento cultural. *Aurora de Chile* [en línea]. Disponible en: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2664.html> [Consulta 16/05/2017].
- INSTITUTO CERVANTES. 2016. Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes [en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario) [Consulta 16/05/2017].
- LE HA, P. 2008. Teacher Identity and the Teaching of English. In H. L. Phan, *Teaching English as an International Language: Identity, Resistance and Negotiation* (pp. 178-195). Bristol: Equinox.
- LEWIS, P., G. SIMONS y C. FENNING. 2017. Chile. *Ethnologue. Languages of the World* [en línea]. Disponible en: <http://www.ethnologue.com/country/CL> [Consulta 16/05/2017].
- LEY INDÍGENA 19.253. 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. Disponible en: <http://www.conadi.gob.cl/documentos/LeyIndigena2010t.pdf> [Consulta 16/05/2017].
- LIDI, W. 2008. The Spread of English in China. *Australian Review of Applied Linguistics* 31(3), 32.1-32.4. doi:10.2104/ara10832
- LIGHTBOWN, P., y N. SPADA. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- LIZASOAIN, A., ORTIZ DE ZÁRATE, A., VÉLIZ, M., LUCI, A., y ROJAS-MORA, J. 2016. Evaluación de *It's my Turn*, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contexto rurales de Chile. *Revista Calidad en la Educación* 44, 98-128.
- MAR-MOLINERO, C. 2000. *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MAR-MOLINERO, C. 2006. Forces of Globalization in the Spanish-Speaking World: Linguistic Imperialism and Grassroots Adaptation. En C. Mar-Molinero, & M. Stewart (Eds.), *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives* (pp. 8-26). Nueva York: Palgrave.

- MATEAR, A. 2007. Tensions Between State and Market in Chile: Educational Policy and Culture. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 83, 61-82. doi:10.1080/02188790802036679
- MATEAR, A. 2008. English Language Learning and Education Policy in Chile: can English Really Open Doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 131-147. doi:10.1080/02188790802036679
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. 2013. *Recuperación y Revitalización de Lenguas Indígenas* [en línea]. Disponible en: [http://www.programassociales.cl/pdf/2013/PRG2013\\_2\\_57665.pdf](http://www.programassociales.cl/pdf/2013/PRG2013_2_57665.pdf) [Consulta 16/05/2017].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2009. *Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009* [en línea]. Disponible en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52050.html> [Consulta 16/05/2017]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2016. *Educación intercultural* [en línea]. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=3442&id\\_portal=28&id\\_contenido=14010](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3442&id_portal=28&id_contenido=14010) [Consulta 16/05/2017].
- MORENO, F., y J. OTERO. 2011. *Demografía de la lengua española*. Madrid: Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- OTEÍZA, T. 2007. Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: análisis evaluativo. *Estudios Filológicos*, 42, 155-173. doi:10.4067/S0071-17132007000100010
- OUANE, A. 2003. The Discourse on Mother Tongues and National Languages. In A. Ouane, *Towards a Multilingual Culture of Education* (pp. 35-50). Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.
- QUIRK, R. 1985. The English Language in a Global Context. In R. Quirk, H. Widdowson, & Y. Cantú (Eds.), *English in the World. Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 1-8). Nueva York y Melbourne: CUP.
- RICELT. 2017. *Research on ELT in Chile: Bibliography*. Red de Investigadores Chilenos en ELT [en línea]. Disponible en: <http://redicelt.blogspot.co.uk/p/bibliography.html> [Consulta 16/05/2017].
- RICHARDS, J., R. SCHMIDT, H. KENDRICKS y K. YOUNGKYU. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Tercera ed.). Londres, Nueva York y otras: Pearson Education.
- STREICHER-ARSENEAULT, V. 2011. La planificación lingüística en Quebec y en Cataluña. *Tinkuy*, 15, 82-110 [en línea]. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3415409.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3415409.pdf) [Consulta 16/05/2017].
- SUN, Y., M. CORREA, Á. ZAPATA y D. CARRASCO. 2011. Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. In J. Manzi, R. González, & Y. Sun, *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 91-137). Santiago de Chile: Centro de Medición Mide UC.
- VERA, O. 1942. Desarrollo histórico de los estudios oficiales de inglés en Chile. *Anales de la Universidad de Chile* [en línea]: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/24015/25338> [Consulta 16/05/2017].