



UNIVERSIDAD  
DE CHILE

POLICY PAPER

# LENGUAS ADICIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

CLAVES PARA UN ECOSISTEMA  
ACADÉMICO LOCAL Y GLOBAL



### **POLICY PAPER**

*Lenguas adicionales en la educación superior chilena: Claves para un ecosistema académico local y global*

© Universidad de Chile

### **EDITORES**

Soledad Chávez, Alejandra Bottinelli,  
Alicia Salomone, Osvaldo Guzmán,  
Ludmila Kalasnikova, Moisés Llopis y Ximena Tabilo.

### **DISEÑO Y EDICIÓN**

Tipográfica (tipografica.io)

### **IMÁGENES**

Freepik.com: portada  
Pexels.com: páginas 6, 11, 36 y 59  
Osvaldo Guzmán: página 51

Financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile, Programa «Dispositivos para la promoción del quehacer interdisciplinario y transdisciplinario» (código proyecto: DPI08/24).

### **CÓMO CITAR EL DOCUMENTO**

Dirección de Relaciones Internacionales, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile (2026). Policy paper «Lenguas adicionales en la educación superior chilena: Claves para un ecosistema académico local y global». Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Todos los derechos reservados.

## Contenido

Resumen ejecutivo	7
PRESENTACIÓN	
Política lingüística en la educación superior chilena: Perspectiva local y global	9
CAPÍTULO 1	
Globalización, internacionalización de la educación superior y aspectos lingüísticos	12
CAPÍTULO 2	
Lenguas adicionales en la educación superior	17
CAPÍTULO 3	
Contexto chileno: Bases lingüísticas y políticas vigentes	20
El español como lengua nacional (y su hegemonía implícita)	20
Políticas lingüísticas en Chile	21
<i>Políticas respecto de lenguas indígenas</i>	21
<i>Políticas de lenguas extranjeras e inglés</i>	22
Diagnóstico en la educación superior: Realidades y necesidades lingüísticas	23
<i>Ausencia de políticas explícitas y de esfuerzos aislados</i>	23
<i>Predominio del español y los desafíos asociados</i>	25
<i>Importancia del inglés y las brechas en su manejo</i>	28

*Otras lenguas y diversidad lingüística en el aula* 30

*Hacia una visión de las lenguas como recurso* 32

#### CAPÍTULO 4

**Principios orientadores de una política lingüística integral** 37

Principio de garantía de acceso y de equidad lingüística 37

Principio de respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural 38

Principio de calidad y pertinencia pedagógica 38

Principio de transparencia y accesibilidad comunicacional 38

Principio de responsabilidad social y liderazgo público 39

Principio de sostenibilidad e institucionalidad 39

#### CAPÍTULO 5

**Propuestas de política lingüística integral: Ejes de acción.**

**Recomendaciones para la política pública** 41

Fortalecimiento del español como lengua académica inclusiva 41

*Reconocimiento oficial y orientaciones sobre el uso del español* 42

*Programa de diagnóstico y apoyo en español académico* 42

*Integración curricular de la alfabetización académica* 42

*Comunicación institucional accesible* 43

Fortalecimiento del inglés y otras lenguas extranjeras estratégicas 43

*Metas de dominio del inglés para estudiantes y académicos* 44

*Oferta ampliada de cursos de idiomas con reconocimiento curricular* 44

*Integración del inglés en la experiencia académica* 45

*Apoyo a la internacionalización y a la publicación científica* 46

*Programas de movilidad y de cooperación lingüística* 46

Valoración de las lenguas indígenas y el patrimonio lingüístico nacional 47

*Incorporación y fomento de las lenguas indígenas en la oferta universitaria* 47

*Reconocimiento institucional y simbólico* 48

*Programas de revitalización y de vinculación con comunidades* 48

*Políticas de admisión, apoyo y titulación para estudiantes indígenas* 49

Accesibilidad lingüística e inclusión de otras comunidades lingüísticas	49
<i>Incorporación de la lengua de señas chilena</i>	49
<i>Materiales y recursos multilingües de apoyo</i>	50
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>Implementación: Hoja de ruta y articulación interinstitucional</b>	<b>52</b>
<i>Compromiso institucional formal</i>	52
<i>Creación de unidades o comités especializados</i>	53
<i>Diagnóstico y lineamientos institucionales iniciales</i>	53
<i>Asignación de recursos y financiamiento</i>	53
<i>Articulación interinstitucional (redes y colaboraciones)</i>	54
<i>Implementación progresiva y evaluación continua</i>	55
<b>Conclusiones</b>	<b>56</b>
<b>Académicas, académicos y profesionales consultados, colaboradores y comité editorial</b>	<b>60</b>
Académicas, académicos y profesionales de la Universidad	60
Colaboradores	61
Comité editorial	61
<b>Referencias</b>	<b>62</b>



## Resumen ejecutivo

La Universidad de Chile, en su calidad de universidad pública, estatal y nacional, y en coherencia con su misión de contribuir al desarrollo integral del país mediante la generación, transmisión y difusión del conocimiento, reconoce el lenguaje como un eje fundamental de la vida académica, social y cultural, así como una dimensión central en la construcción de comunidades más justas, democráticas e inclusivas.

En un contexto marcado por la globalización, la internacionalización de la educación superior, la creciente movilidad académica y estudiantil, y la intensificación de los intercambios científicos, culturales y tecnológicos, la Universidad de Chile asume el desafío de promover un enfoque plurilingüe que favorezca el acceso equitativo al conocimiento, el diálogo intercultural y la proyección internacional de su quehacer académico, sin renunciar a su compromiso histórico con el español como lengua de uso habitual de producción y comunicación científica en el ámbito nacional e internacional.

Asimismo, la Universidad reconoce la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad chilena contemporánea, incluyendo la presencia de pueblos originarios, comunidades migrantes y personas usuarias de distintas modalidades y sistemas de comunicación, y entiende esta diversidad como un valor que debe ser protegido, visibilizado e integrado activamente en las prácticas institucionales. En este sentido,

la política lingüística se inscribe en el marco de la justicia lingüística y de los derechos culturales, orientada a prevenir formas de exclusión, discriminación o desigualdad derivadas del uso, acceso o prestigio diferenciado de las lenguas.

Este *policy paper* tiene por objetivo establecer principios, lineamientos y orientaciones que regulen y promuevan el uso, la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de las lenguas en los ámbitos de la docencia, la investigación, la gestión universitaria y la vinculación con el medio, lo que contribuirá al fortalecimiento de una comunidad académica plural, inclusiva, crítica y socialmente comprometida, en concordancia con los valores, principios y fines de la Universidad de Chile.

## PRESENTACIÓN

### **Política lingüística en la educación superior chilena: Perspectiva local y global**

Este documento busca sentar las bases para una discusión situada en una política lingüística en la educación superior chilena, con foco en las lenguas adicionales y en clave de inserción global. Se entiende esta reflexión como una necesidad estratégica con perspectiva tanto local como global. Una política de estas características permitiría mejorar la calidad de la formación, promover la equidad entre estudiantes de distintos contextos lingüísticos y fortalecer la proyección internacional de las universidades.

La propuesta es avanzar hacia un enfoque multilingüe que refuerce el inglés, el español académico, las lenguas originarias, la lengua de señas y otros idiomas relevantes que puedan incorporarse según las necesidades de los distintos niveles institucionales. Para ello, se requiere la coordinación entre las autoridades universitarias y los organismos educativos, así como la participación activa de las comunidades académicas.

Una educación superior multilingüe contribuirá a formar ciudadanas y ciudadanos más preparados para un mundo globalizado y que, a su

vez, valoren la diversidad cultural y lingüística de su propio país. Las lenguas deben entenderse como llaves que abren oportunidades, fomentan la inclusión y conectan a Chile con el mundo.

**Soledad Chávez Fajardo**

Directora del Departamento de Lingüística

Senadora Universitaria

Directora del grupo Lenguas en la Universidad

```
);a.push(
;delete h.data}n={data:
.jqXHR=f.ajax(f.extend(n,{url:
sName").join(" ");m("iDisplayStart
,sortable_+l,u.bSortable}}d.bFilter&&(m("s
e}qa(a);a.iRecordsTotal=parseInt(h,10);a.iRecords
lterInput+ "/>',k=d.sSearch;k=k.match(/_INPUT_/)?k.replace
r cut.DT",g?Sa(h,g):h).on("keypress.DT",function(a){if(13==a.key
ve);h(b);for(b=0;b<e.length;b++){function Bb(a,b,c,d,e,h){
varAt(0)}{var b=a.match(/^(.*)$/);a=b?b[1]:a}return a.replace(
.innerHTML=m,m=$b?ya.textContent:ya.innerHTML).attr("aria-live",
sName:"information"},d.attr("role","status").attr("aria-live",
iDisplayLength,h=a.fnRecordsDisplay(),g=-1==e;return b.replace
d;h++){var g=c[h];g.sWidth&&(g.nTh.style.width=B(g.sWidth))}A(a,
function tb(a){var b=a.oClasses,c=a.sTableId,d=a.aLengthMenu,e=f
s).val());S(a)};f(a.nTable).on("length.dt.DT",function(b,c,d){a
=0;for(p=h.p.length;m<p;m++){Ra(a,"pageButton")(a,h.p[m],m,f,b,g)}
on vb(a){return f("<div/>",{id:a.aanFeatures.r?null:a.sTableId+
pend(b));m&&l.append(f("<div/>",{"class":h.sScrollFoot});return
ollFoot=u;a.aoDrawCallback.push({fn:na,sName:"scrolling");a.t
style;a.paddingTop="0";a.paddingBottom=function(a){a.style.width
Height>k.offsetHeight||"scroll"==m.css("overflow-y")}&&(za.width=F
t.bScrolloversize;(q=b.style.width&&-1==q.indexOf("%"))&&l.m=q);fo
td").css("width","");n=ua(a,k.find("thead")[0]);for(q=0;q<l.length
nd(k).appendTo(p);h&&g?k.width(g):a=f("<div/>").css("width",B(a)).appendT
tion Jb(a,b){if(!a)return Y(a){var b=[],c=a.aoColumns;var d=a.aSortDat
der[/"-pre"])}return b}function rb(a){var b,c=[],d=q.ext.type.or
t(function(a,b){var h,g=k.length,f=e[a]._asortData,l=e[b]._asortDat
"ascending":"descending",h=g[c[0].index+1]||g[0]:h=g[0],k+=
[0],e[e<h;e++){var g=b[l].src;f(J(a.aoData,0]==b?(b=g
res.bStatesave&&!a.bDestroying){var b={ti
f.inArray(1,g)&&(g=a.iStateDurati
ible),g.search!=p&&f.extend
ert"==b)alert(c);eL
ress.DT",b,f
c=q.ex
```

## CAPÍTULO 1

# **Globalización, internacionalización de la educación superior y aspectos lingüísticos**

En las últimas décadas, la internacionalización ha constituido la principal estrategia mediante la cual las universidades, tanto del mundo como de América Latina y de Chile, han respondido a la globalización, incorporando perspectivas internacionales e interculturales en sus funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio (Marin-ge, 2010; Knight, 2004).

Jane Knight (2005: 1) presenta un modelo de análisis de la internacionalización que combina un eje horizontal y otro vertical. El primero describe los temas principales, así como las motivaciones, enfoques y estrategias para la internacionalización; el segundo articula los distintos niveles de toma de decisión, el que abarca desde el nivel nacional (políticas públicas), pasando por el sectorial (educación) y el institucional (universidades). Este último, en particular, se refiere a las perspectivas que orientan iniciativas institucionales, como la movilidad académica y estudiantil, la internacionalización del currículum y la internacionalización «en casa», la creación de dobles grados, la visita de profesores, actividades de colaboración con instituciones de otros países, la cooperación en investigación y el desarrollo de programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otras.

La internacionalización de la educación superior ha traído consigo la expansión del uso del idioma inglés en el espacio académico, incluida su utilización como medio para la enseñanza, en tanto las perspectivas EMI (English as a Medium of Instruction) y CLIL (Content and Language Integrated Learning) son parte de las estrategias que las instituciones han implementado para responder a los desafíos de la globalización (Jenkins, 2014: 5). En un estudio de 2018, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) registró un incremento en el número de programas universitarios impartidos en inglés en países no anglófonos, especialmente en Asia y Europa (OCDE, 2018: 223). A pesar de esta tendencia a la anglificación en la educación superior, Jenifer Jenkins (2014: 10) advierte que los análisis sobre la dimensión lingüística de la internacionalización y, en particular, el tipo de inglés que se utiliza en las universidades internacionalizadas y el impacto que esta incorporación implica son problemáticas que aún requieren análisis más profundos.

Si asumimos que el inglés es el lenguaje crecientemente hegemónico en la academia internacionalizada, cabe preguntarse hasta qué punto esto afecta el escenario latinoamericano y chileno de la educación superior, donde el español y el portugués son los lenguajes dominantes tanto a nivel nacional como regional en investigación y docencia. Al respecto, corresponde advertir que las tendencias globales están impulsando la incorporación parcial del inglés en este ámbito académico. Ello puede relacionarse, en primer lugar, con el impacto de los rankings universitarios internacionales, que priorizan las publicaciones en revistas de alto impacto, el reclutamiento de estudiantes extranjeros, la participación en redes globales y la creación de programas de doble graduación, entre otras dimensiones. En segundo lugar, muchas académicas y académicos de universidades intensivas en investigación han incorporado el inglés en sus actividades de enseñanza e investigación con el fin de participar en redes internacionalizadas y obtener mayor reconocimiento para sus publicaciones (Salomone, 2019: 10-11).

El creciente dominio del inglés en la academia y el potencial impacto negativo que este fenómeno puede tener en distintos contextos nacionales y regionales han generado debates que muestran un amplio espectro

de posiciones. Algunas son más complacientes (Crystal, 2012) y otras más críticas respecto de esta tendencia (Phillipson, 1999), y hay incluso posturas más transaccionales, como la sostenida por Jan Blommaert (2010: 27). Este autor aboga por una «sociolingüística de la movilidad» que vaya más allá de dinámicas de subordinación e imposición y sugiere que el inglés puede convertirse en un recurso que las comunidades utilicen para construir significados y funciones desde perspectivas nuevas y creativas.

Los debates en torno al creciente predominio del inglés en la academia globalizada también se observan en América Latina, tanto en el rol específico del inglés como medio de instrucción como, más ampliamente, en lo que concierne al desarrollo de políticas públicas que incentiven el aprendizaje y uso de esta lengua en la educación. Respecto de esta última dimensión, países como Colombia y Chile han impulsado, desde comienzos de la década del 2000, políticas de bilingüismo español-inglés, al considerar esta última lengua un instrumento eficiente para promover un desarrollo económico asociado a una creciente integración global. Ejemplos de ello son el Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia (2004-2019) y el Programa Inglés Abre Puertas de Chile (2008 a la actualidad).

Desde una perspectiva que alerta sobre los efectos negativos que pueden tener estas políticas, Hamel, Álvarez López y Pereira Carvalhal (2016: 281) critican la creciente expansión del inglés en América Latina y, en particular, en el ámbito académico. Los autores sostienen que puede ir en detrimento de las comunidades académicas regionales y, también, del valor del español y el portugués como lenguajes académicos. En este marco, abogan por la implementación de modelos plurilingües de producción académica que superen el monolingüismo del inglés y promuevan una combinación que incluya también lenguas como el francés, el español y el portugués. Hamel manifiesta la necesidad de promover un plurilingüismo revigorizado que se haga cargo de los «riesgos teóricos y epistemológicos» que el monopolio del inglés puede representar para la creatividad científica y para la igualdad de oportunidades de las comunidades de investigación alrededor del mundo (Hamel, 2013: 322).

A la luz de estas reflexiones, el presente documento asume que las lenguas necesariamente median el conocimiento y que las políticas respecto de ellas no son neutrales, en tanto estructuran el acceso, la creación y la circulación del conocimiento. Ello, a su vez, genera efectos en las comunidades educativas y en su diversidad lingüística, cultural y epistémica. En este sentido, abrirse al pluralismo lingüístico y tomar distancia de las perspectivas monolingües (español) o bilingües (español-inglés) desde visiones meramente instrumentales supone una apuesta por la inclusión, la creatividad y la pertinencia social de las universidades. Desde este ángulo, el multilingüismo pasa a ser un recurso académico y pedagógico estratégico (Soler y Gallego-Balsà, 2019).

En un país como Chile, mayoritariamente hispanohablante, estas cuestiones se tornan especialmente relevantes y deben servir de base para instalar y fortalecer políticas lingüísticas universitarias que, a su vez, se sustenten en una sólida implementación institucional (Sabaj, 2013; Llopis i Alarcón, 2025) que responda a la realidad de un país donde la adquisición de lenguas adicionales está socialmente marcada (Matear, 2008). Al mismo tiempo, dichas políticas también debieran considerar la diversificación sociolingüística de un estudiantado en el que coexisten, junto con el inglés y otras lenguas europeas, distintas variedades del español, la lengua de señas chilena y las lenguas de comunidades migrantes. A todo esto se suma, además, un déficit importante en el manejo del español académico, algo evidenciado desde hace años.

En síntesis, lo dicho demuestra la urgencia de pensar, diseñar e implementar políticas lingüísticas integrales y consistentes para la educación superior chilena, desde una perspectiva plurilingüe. Por una parte, ello permitirá potenciar las oportunidades formativas y profesionales de las comunidades académicas en un entorno cada vez más globalizado, en el que la posibilidad de acceder a experiencias internacionales marca una diferencia significativa en las carreras profesionales. Por otra parte, el enfoque plurilingüe permitirá valorizar la producción académica en lengua española, al tiempo que estimulará la creación de programas de apoyo para realizar publicaciones y docencia en entornos internacionales.

les donde el inglés —y, en menor medida, otras lenguas— es predominante o se utiliza como lengua franca.

A partir de estas consideraciones, queda en evidencia la necesidad de una política pública e institucional que se traduzca en acciones concretas, como programas de formación y certificación en idiomas para la comunidad universitaria, el impulso de la docencia y la publicación en diversos idiomas, el fortalecimiento del español y la creación de entornos académicos que reconozcan, gestionen y potencien la diversidad lingüística existente en los espacios de formación universitaria.

En las siguientes secciones se presentarán los fundamentos, el contexto y las propuestas de una política lingüística integral para el sistema de educación superior chileno, concebida como un *policy paper* orientado a los tomadores de decisiones. El objetivo es delinear un camino viable hacia una educación superior multilingüe, inclusiva y de excelencia, estableciendo un equilibrio entre las tendencias y desafíos globales y las necesidades y particularidades locales y regionales.

## CAPÍTULO 2

### Lenguas adicionales en la educación superior

¿Qué entendemos por *lenguas adicionales*? En este documento se emplea el término para referirse a cualquier lengua distinta de la materna utilizada en el ámbito universitario, por lo que abarca tanto las lenguas extranjeras (por ejemplo, el inglés, el francés o el portugués en el caso de hispanohablantes) como las lenguas indígenas o minoritarias, y el propio español cuando actúa como segunda lengua para miembros de la comunidad que no lo tienen como idioma natal. A diferencia de expresiones como *lengua extranjera*, el concepto de *lengua adicional* enfatiza la coexistencia y complementariedad de múltiples idiomas en el ecosistema universitario, desestimando jerarquías que consideren una lengua «principal» y las demás meramente «secundarias» (Cenoz, 2013; May, 2014).

De esta manera, se reconoce que las universidades no son espacios monolingües a los que simplemente se «añaden» otras lenguas, sino entornos donde confluyen repertorios diversos. Una institución puede ser *de facto* multilingüe debido a la presencia de diferentes idiomas en su comunidad, sin que ello se haya traducido aún en un reconocimiento institucional ni en políticas explícitas al respecto (Duchêne y Heller, 2012).

Desde una perspectiva teórica, una política lingüística en educación superior abarca un conjunto de decisiones y acciones planificadas sobre qué lenguas se promueven, con qué fines, para quiénes y bajo qué condiciones dentro de la institución (Spolsky, 2004; Johnson, 2013). Esto incluye tanto medidas explícitas (por ejemplo, normas, reglamentos o programas oficiales de idiomas) como prácticas implícitas (creencias e ideologías lingüísticas subyacentes a la cultura institucional) que inciden en el paisaje lingüístico universitario (Shohamy, 2006).

Ricento y Hornberger (1996) definen un modelo conceptual útil que establece los niveles interconectados de la política lingüística en educación: el nivel macro o nacional, donde el Estado define el marco idiomático general (por ejemplo, la lengua de instrucción oficial y la inclusión de idiomas en el currículo escolar); el nivel meso o institucional, donde cada universidad interpreta y adapta esas directrices a su realidad y puede establecer estándares de escritura académica, requisitos de idiomas para graduación, apoyos para internacionalización, etcétera; y el nivel micro o subinstitucional, donde facultades o unidades específicas implementan prácticas lingüísticas cotidianas acordes a sus necesidades disciplinares. Estos niveles interactúan de forma dinámica, dado que las políticas nacionales condicionan a las instituciones, pero, a la vez, las iniciativas locales (*bottom-up*) pueden impulsar cambios en el sistema más amplio.

A nivel global, se observan tendencias emergentes que sirven de referencia para Chile. Por un lado, la expansión del inglés como lengua académica internacional es un hecho consolidado: en muchas universidades se publican investigaciones mayoritariamente en inglés y proliferan los programas impartidos en dicha lengua para atraer estudiantes internacionales y elevar la visibilidad global (Wilkinson, 2013; Kuteeva, Hynninen y Haslam, 2015). Al mismo tiempo, ha surgido una reflexión crítica sobre los efectos del predominio del inglés y la necesidad de enfoques que reconozcan la diversidad lingüística local y la preservación de las lenguas nacionales (Bonacina-Pugh, Pietikäinen y Soler, 2022). Muchas universidades en Europa, Asia y América Latina han comenzado a formular políticas lingüísticas explícitas que buscan equilibrar la

inserción internacional con la valorización de los idiomas locales y originarios (Soler y Gallego-Balsà, 2019; Dafouz y Smit, 2020). Estas políticas incorporan principios como el multilingüismo funcional (usar cada lengua donde aporte mayor valor), la gradualidad en la implementación y la provisión de apoyos diferenciados para distintas comunidades, y reconocen la diversidad lingüística como un recurso institucional y no como un obstáculo.

Por otro lado, la agenda de la educación superior inclusiva ha cobrado fuerza a nivel internacional. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) enfatizan que la inclusión educativa implica identificar y eliminar barreras lingüísticas que afectan a diversos grupos, como estudiantes internacionales, migrantes, pueblos originarios, personas sordas, entre otros. Las universidades comprometidas con una internacionalización integral e inclusiva tienden a proveer información institucional en múltiples idiomas, a tener ofertas de cursos de idiomas y servicios de apoyo lingüístico (como centros de escritura y tutorías de idioma), y a valorizar las prácticas multilingües en aulas y laboratorios (Unesco, 2017 y 2020). Estos elementos se consideran indicadores de calidad en estos campus multiculturales (Beelen y Jones, 2015).

En síntesis, la experiencia internacional muestra que se ha producido un desplazamiento desde enfoques tácitos o improvisados hacia políticas lingüísticas más sistemáticas, que articulan lenguas, inclusión y calidad como dimensiones interdependientes. Lejos de concebir las lenguas solo como herramientas para mejorar los rankings o la competitividad, las nuevas perspectivas sitúan en el centro la interculturalidad, la equidad y la inclusión. En definitiva, se promueve una formación integral de los estudiantes para un mundo cada vez más diverso.

### CAPÍTULO 3

## **Contexto chileno: Bases lingüísticas y políticas vigentes**

### **El español como lengua nacional (y su hegemonía implícita)**

A diferencia de muchos países, Chile no cuenta con una ley que declare explícitamente una lengua oficial del Estado. Pese a ello, el español opera *de facto* como la lengua hegemónica en la administración pública, la justicia, los medios de comunicación y, por supuesto, en el sistema educativo. Todas las normativas y prácticas institucionales asumen el uso del español como medio de instrucción y comunicación, lo que configura un marco monolingüe que, históricamente, ha invisibilizado la diversidad lingüística del país. La Constitución vigente no menciona idioma alguno; aun así, exige el empleo del español en actos públicos y documentos oficiales, lo que consolida su estatus dominante (Zúñiga y Olate, 2017).

Esta centralidad normativa del español ha traído consigo aspectos positivos, como una cohesión lingüística nacional, pero también consecuencias negativas: la marginalización de las otras lenguas presentes en el territorio (lenguas indígenas, de migrantes, de señas, etcétera) y la ausencia de un debate público sobre política lingüística más allá de la alfabetización en español y, más recientemente, de la enseñanza del inglés.

En resumen, el paradigma monolingüe implícito ha llevado a que, tradicionalmente, la política idiomática chilena sea homogeneizadora, ya que considera el español como el único vehículo válido de comunicación pública, lo que ha dificultado la valoración y la promoción de la diversidad de lenguas.

## Políticas lingüísticas en Chile

### *Políticas respecto de lenguas indígenas*

Chile alberga varias lenguas originarias (mapudungun, aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, yagán y ckunza), pero su reconocimiento en el plano estatal ha sido principalmente simbólico y limitado. La Ley Indígena 19253 (1993) establece el deber del Estado de respetar y promover las culturas y lenguas de los pueblos indígenas, pero no les otorga el estatus de cooficialidad en ninguna región. En la práctica, las acciones estatales se han concentrado en el nivel escolar mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (Mineduc), que busca incorporar la lengua y la cultura indígenas en escuelas de zonas con alta población originaria. No obstante, esta iniciativa ha enfrentado limitaciones estructurales: falta de continuidad curricular más allá de la educación básica, escasez de docentes bilingües especializados y una débil articulación con las políticas educativas generales (Chávez Fajardo y Vergara del Solar, 2023: 627-628).

En consecuencia, la revitalización de las lenguas indígenas ha dependido en gran medida de iniciativas comunitarias antes que de un diseño estatal sostenido. En el ámbito universitario, no existe una política nacional que integre o fomente la enseñanza de lenguas originarias en la educación superior, por lo que dicho esfuerzo queda al arbitrio de cada institución. No obstante, en años recientes algunas universidades, como la Universidad de Chile en 2019, han empezado a adoptar políticas internas para reconocer e incorporar las lenguas y culturas de los pueblos originarios en su ámbito académico.

### *Políticas de lenguas extranjeras e inglés*

Las políticas estatales en materia de lenguas extranjeras en Chile se han desarrollado de manera dispersa y no sistemática, y se ha priorizado un enfoque funcional centrado en la utilidad económica de las lenguas, más que en su valor cultural, social y formativo en un proyecto educativo y lingüístico de largo plazo. Desde inicios de la década del 2000, se ha dado un claro énfasis al inglés como lengua extranjera prioritaria: el currículo escolar establece la enseñanza obligatoria del inglés desde la Educación General Básica hasta la Enseñanza Media, y los sucesivos gobiernos lo han asociado con la modernización, la competitividad económica y la inserción global del país.

Iniciativas como el programa Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria (Mineduc, 2006), orientado a elevar la calidad de la educación superior con apoyo del Banco Mundial, incluyeron componentes para fortalecer el dominio del inglés entre estudiantes y académicos universitarios. Más notablemente, el Mineduc lanzó en 2003 el programa Inglés Abre Puertas, activo desde 2004 en adelante, que implementó una serie de medidas en el sistema escolar: el envío de voluntarios angloparlantes a colegios, la capacitación docente, la creación de recursos pedagógicos y la aplicación de pruebas estandarizadas de inglés a los estudiantes. La meta era que, al finalizar el ciclo escolar, las alumnas y los alumnos contaran con un nivel preintermedio o intermedio de inglés (B1-B2).

Estas políticas han consolidado al inglés como lengua de alto valor simbólico y económico en Chile, creando consenso sobre su importancia estratégica. Sin embargo, sus resultados concretos han sido desiguales: persisten grandes brechas de logro según el nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento escolar, y no se ha articulado todavía una política nacional coherente que trascienda el nivel escolar para incluir la educación superior.

Durante los primeros años de la década del 2000, el Mineduc no estableció una política explícita para la incorporación de lenguas adicionales, en particular el inglés, en la educación superior. Sin embargo, desde 2013, el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior

(Mecesup) incluyó en sus bases concursales indicaciones específicas que evidenciaban un interés en promover la enseñanza del inglés en el marco del impulso a la internacionalización, particularmente en el nivel de postgrado. De esta forma, se apoyó la instalación de programas de enseñanza de inglés en una serie de instituciones, dando lugar a la creación de English UC, en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC); UDEC English Online Programme, en la Universidad de Concepción; el Programa Institucional de Inglés en la Universidad de La Frontera; y el Programa de Inglés de Postgrado de la Universidad de Chile (2016), entre otros. En general, estos programas han apuntado al logro de un nivel intermedio o avanzado de competencia lingüística por parte de los estudiantes, con énfasis en las competencias comunicativas académicas tanto orales como escritas (Salomone, 2022).

Un estudio realizado por el Programa de Inglés de Postgrado de la Universidad de Chile (Morales y Salomone, 2020) evidenció la importancia que los estudiantes le daban a este tipo de formación, a la que muchos no habían tenido acceso antes, y que les permitía ampliar su repertorio de recursos académicos, realizar presentaciones en congresos, producir artículos, integrar redes especializadas y, más ampliamente, internacionalizar sus carreras. En cuanto al programa, mediante estas iniciativas destinadas a paliar los déficits formativos de los estudiantes, se buscaba introducir en el postgrado las orientaciones de equidad e inclusión recomendadas por el Modelo Educativo institucional.

## **Diagnóstico en la educación superior: Realidades y necesidades lingüísticas**

### *Ausencia de políticas explícitas y de esfuerzos aislados*

En su gran mayoría, las instituciones de educación superior chilenas no cuentan con políticas lingüísticas institucionales formalizadas (Salomone, 2019). Estudios previos ya advertían esta carencia hace una década (Sabaj, 2013) y la situación no ha variado sustancialmente: las decisiones relativas a lenguas (por ejemplo, exigir cierto nivel de inglés para titularse, ofrecer cursos optativos de idioma o incluir contenidos de intercultu-

ralidad lingüística) suelen tomarse de forma desarticulada y en distintos niveles. En Chile, la ausencia de orientaciones explícitas por parte del Mineduc en materia de políticas lingüísticas ha llevado a que las universidades carezcan de lineamientos claros al respecto (Salomone, 2019: 52). No obstante, tanto la Universidad de Chile como la Pontificia Universidad Católica de Chile, así como otras universidades del sistema, reconocen el papel estratégico del inglés en los procesos de internacionalización.

En el caso de la Universidad de Chile, aunque el proyecto de internacionalización implementado entre 2015 y 2018 no definió una política de inglés, se constató un consenso entre las autoridades sobre su relevancia, lo que llevó a establecer como objetivo prioritario el fortalecimiento de las competencias en inglés del estudiantado (Salomone, 2019: 46-48). Por su parte, en la Pontificia Universidad Católica de Chile la adquisición de un nivel avanzado de competencia en inglés, incluidas las habilidades académicas, se definió como requisito de graduación en el doctorado, en coherencia con sus políticas de internacionalización orientadas a «derribar barreras idiomáticas para avanzar en la globalización del proceso formativo» (Salomone, 2019: 48). Asimismo, otras universidades han incorporado requisitos de idiomas extranjeros en sus mallas curriculares o en convenios para certificaciones internacionales (TOEFL, IELTS, DELF), consolidando el aprendizaje de idiomas como una competencia clave para la formación académica y profesional.

En el caso de la Universidad de Chile, su Modelo Educativo (2010, 2018 y 2021) incorpora, dentro de las denominadas «competencias sello» —entendidas como las competencias genéricas seleccionadas por la institución «dada su misión histórica y de acuerdo con los principios y valores que sustentan su quehacer, en tanto universidad pública y nacional que busca colaborar en el desarrollo de la sociedad» (2021: 37)—, un eje específico dedicado a la cuestión de las lenguas en la Universidad. Estas competencias se definen, además, en relación con «necesidades y desafíos tanto actuales como futuros, de modo que se enmarcan y dialogan con diversos referentes institucionales, nacionales e internacionales» (2021: 38). En este marco, se destaca la competencia asociada a la capacidad de comunicarse en contextos académicos, profesionales y sociales:

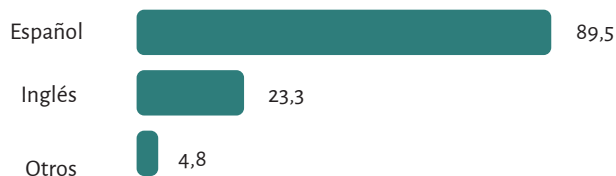
La capacidad de comunicación —entendida como práctica situada que no solo refleja las distintas formas de interacción con el mundo, sino que además visibiliza las diversas identidades individuales y colectivas que participan en este proceso— posibilita el uso de mayores y mejores recursos para la comprensión, argumentación, sistematización y difusión del conocimiento tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, contribuyendo a un mejor desempeño en las distintas situaciones de comunicación, así como al desarrollo de una convivencia más democrática, dialogante y participativa. La capacidad de comunicación en lengua materna e inglesa permite ampliar las posibilidades de acceder y participar en los actuales flujos e intercambios globales relacionados con las diversas prácticas disciplinares, profesionales y sociales (Universidad de Chile, 2021: 39).

Pocas veces estas medidas responden a un plan integral. Frecuentemente, dependen del impulso de alguna facultad o de proyectos puntuales con financiamiento externo, sin una visión institucional común. Como resultado, dentro de una misma universidad coexisten unidades muy proactivas en el tema idiomático con otras que no lo abordan en absoluto. En la mayoría de las casas de estudio no existe un órgano central encargado de la planificación lingüística universitaria ni políticas sobre el uso del idioma en ámbitos como la comunicación institucional, la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes o el fomento de publicaciones en idiomas distintos del español.

### *Predominio del español y los desafíos asociados*

El español sigue siendo la lengua «por defecto» de la docencia, la administración y la vida cotidiana en las universidades chilenas. En 2025 nuestro equipo realizó la encuesta *Lenguas en la Universidad* en la comunidad universitaria de la Universidad de Chile: el 89,5 % de los docentes declaró que imparte todas sus clases en español, como se puede ver en el **gráfico 1**.

Este dato confirma que el español funciona, de manera transversal, como base común de interacción académica en nuestras instituciones. Sin embargo, este predominio no implica uniformidad: en el ámbito universitario coexisten múltiples registros y variantes del español. Estudiantes y profesores provienen de diversos orígenes geográficos y

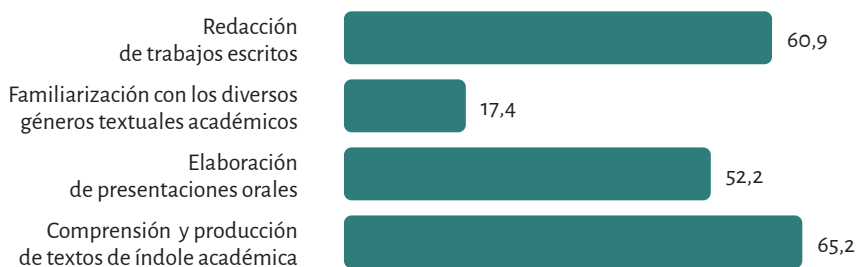


**Gráfico 1.** ¿En qué lengua(s) imparte sus cursos? (porcentajes).

sociales, aportando variaciones dialectales (chilenismos, vocabularios regionales latinoamericanos, etcétera) y distintos niveles de dominio del español académico.

Además, la creciente presencia de alumnas y alumnos internacionales y migrantes introduce casos de personas que no tienen el español como lengua materna. Estos enfrentan el doble desafío de aprender el contenido de sus carreras y, en paralelo, perfeccionar su dominio del idioma de instrucción. La falta de apoyos sistemáticos para estos estudiantes —como cursos de español para extranjeros o tutorías de escritura académica— supone una brecha importante. Incluso muchos son hispanohablantes nativos y requieren fortalecer sus competencias de lectura crítica y de escritura académica en castellano, especialmente al inicio de sus estudios universitarios.

Sobre este mismo escenario, en la encuesta realizada por nuestro equipo, los estudiantes de pregrado manifestaron la necesidad de reforzar su uso del español académico en los contextos que expone el **gráfico 2**.



**Gráfico 2.** ¿Qué tipos de prácticas relacionadas con el uso del español en contextos académicos le gustaría o tiene la necesidad de profundizar? (porcentajes).

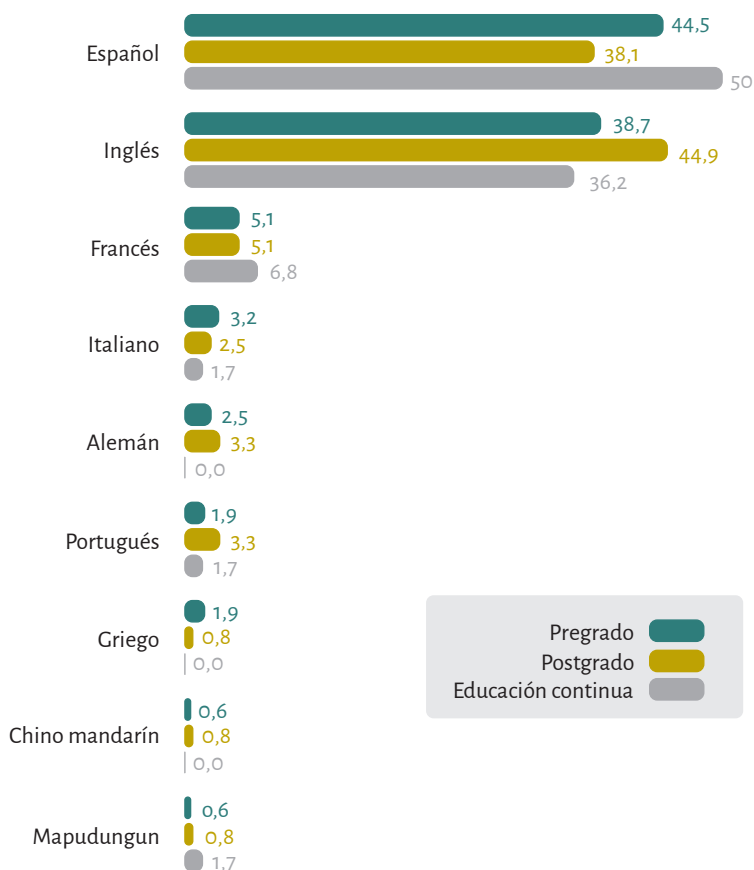
Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes de pregrado (65,2%) manifiesta interés en reforzar la comprensión y la producción de textos académicos, competencia clave en la formación de futuras investigadoras e investigadores, académicas y académicos y profesionales.

Asimismo, la Universidad de Chile ha acompañado la trayectoria universitaria a través de cinco programas de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado orientados a estudiantes de admisiones especiales de la Universidad de Chile. Estas alumnas y alumnos han podido acceder a instancias de apoyo grupal, actividades de mediación cultural y otros acompañamientos personalizados, como la Tutoría Integral Par, en primer año; el taller de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas, para el conocimiento y la adquisición de prácticas de lectura, escritura y comunicación oral; el sistema de Acompañamiento a Estudiantes en Situación de Discapacidad, a partir de distintos apoyos individuales que buscan favorecer la experiencia formativa y fomentar grados crecientes de autonomía; la Tutoría de Apoyo a la Adquisición del Inglés, para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés (*speaking, listening, reading, writing*) en cursos ofrecidos en las diferentes unidades académicas de la Universidad y la Tutoría Académica Específica, entendida como el apoyo en el aprendizaje de asignaturas críticas y contenidos específicos de los desafíos de la vida universitaria.

Algunas facultades, como la Facultad de Economía y Negocios, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Filosofía y Humanidades, entre otras, han desarrollado por su cuenta iniciativas de apoyo (por ejemplo, cursos de español como segundo idioma en programas específicos o talleres de habilidades comunicativas), todas ellas con alcances condicionados a las demandas específicas de cada comunidad. Estas medidas apuntan a la necesidad de institucionalizar el rol del español en la Universidad de Chile: no para imponerlo (pues ya es hegemónico), sino para gestionar su enseñanza y uso de manera inclusiva en el contexto académico, asegurando que actúe como un vehículo de acceso equitativo al conocimiento.

### *Importancia del inglés y las brechas en su manejo*

En paralelo, el inglés se ha consolidado como la principal lengua adicional en el quehacer universitario chileno, especialmente ligada a la producción y difusión del conocimiento científico. En la encuesta aplicada por nuestro equipo a la comunidad de la Universidad de Chile, los estudiantes de pregrado declararon que, además del español, el inglés es la lengua predominante en la bibliografía académica, como se ve en el **gráfico 3**.



**Gráfico 3.** Indique las lenguas utilizadas en el material bibliográfico de sus cursos (porcentajes).

Estos resultados indican que tanto para académicos como para estudiantes resulta difícil limitarse al uso exclusivo del español para mantenerse actualizados en muchas disciplinas. Como señaló un académico entrevistado en el diagnóstico mencionado: «Hoy en día, no puede realizar una investigación alguien que solamente hable español; los textos clave están todos en inglés».

Consecuentemente, se percibe el inglés como una herramienta indispensable para la investigación, la participación en conferencias internacionales, la movilidad estudiantil y la empleabilidad de las graduadas y los graduados.

No obstante, el nivel de dominio efectivo del inglés en la comunidad universitaria varía ampliamente y suele resultar insuficiente. Pocas universidades han fijado un nivel mínimo de inglés para la graduación y, cuando existe (por ejemplo, un nivel intermedio o alto), a veces este requisito se corresponde con una limitada intensidad horaria dedicada a los idiomas en la malla curricular. Eso se acaba traduciendo, en definitiva, en unas competencias lingüísticas inferiores a las necesarias para usarlo con confianza en contextos académicos o profesionales exigentes. Esto crea desventajas competitivas para acceder a programas de postgrado en el exterior, postular a becas internacionales o incluso acceder a la literatura científica de vanguardia.

En el cuerpo académico también se observan algunas brechas: aunque la mayoría puede leer en inglés, una proporción menor se siente cómoda para dictar clases en ese idioma o para publicar artículos en revistas internacionales de alto impacto. En la encuesta aplicada a profesores de la Universidad de Chile, casi el 81 % manifestó interés en perfeccionar sus habilidades en otros idiomas (particularmente el inglés) mediante cursos o capacitaciones, lo que evidencia tanto la necesidad percibida como la motivación existente para mejorar. Sin embargo, muchos docentes señalan la falta de tiempo, de incentivos o de apoyo institucional para hacerlo como obstáculos.

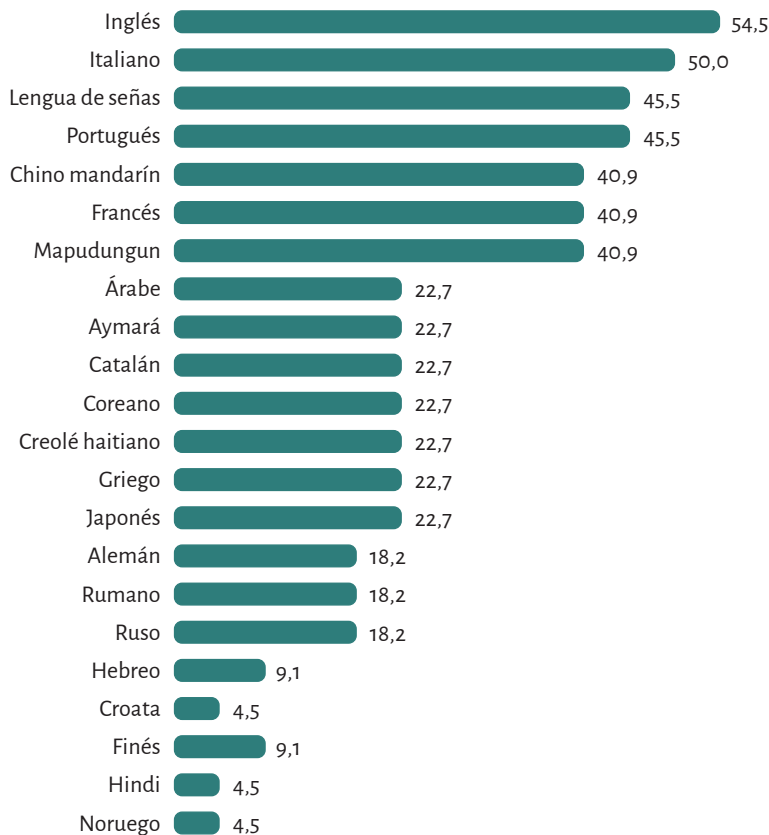
En resumen, el inglés ocupa un lugar central y creciente en la academia chilena, pero aún no se ha integrado plenamente y de forma planificada: su enseñanza tiende a quedar relegada a iniciativas volun-

tarias (cursos extracurriculares optativos, esfuerzos individuales de autoaprendizaje, etcétera) y su uso se concentra en ciertas áreas (por ejemplo, ciencias naturales, ingeniería y negocios, más que en humanidades o artes). Una política lingüística integral debería abordar estas brechas fortaleciendo la formación en inglés de estudiantes y docentes de manera equitativa, para que no dependa solo de iniciativas personales, de la disponibilidad y calidad en la oferta de idiomas de una facultad específica o de los programas de aprendizaje de inglés ofrecidos por la Unidad de Perfeccionamiento Docente del Departamento de Pregrado, los que no tienen una orientación específicamente académica.

### *Otras lenguas y diversidad lingüística en el aula*

Aunque el español y el inglés son dominantes, el paisaje lingüístico de la educación superior chilena incluye otras lenguas que desempeñan roles específicos y revelan oportunidades desatendidas. En la encuesta realizada por el equipo a la comunidad estudiantil de pregrado de la Universidad de Chile, se consultó sobre las tres lenguas que más les interesaba aprender. Los resultados indican una gran diversidad, como se puede observar en el **gráfico 4**.

Si bien el inglés es la lengua que suscita mayor interés entre los estudiantes de pregrado, el italiano, el portugués y la lengua de señas chilena aparecen como las más atractivas para la comunidad. Esta última es fundamental para la inclusión de estudiantes sordos e hipoacúsicos, así como para sensibilizar a futuros profesionales de áreas como la salud, la educación o el trabajo social sobre la atención de personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, solo algunas universidades —como la Universidad Austral de Chile, la Universidad de Santiago de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile— ofrecen cursos de lengua de señas chilena o cuentan con intérpretes en el aula. La Universidad de Chile aún no ha incorporado esta formación, a pesar de que, en nuestra encuesta, alrededor del 45 % del estudiantado mostró interés alto en aprender lengua de señas, y académicos de carreras de la salud enfatizaron que «no se puede no saber lengua de señas» si se va a trabajar con población sorda.



**Gráfico 4.** Lenguas de interés en los estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile.

De igual modo, la nueva realidad migratoria en el contexto latinoamericano y global ha llevado a las instituciones a considerar la enseñanza de distintas lenguas (creole, portugués o chino mandarín, por citar solo algunos ejemplos) de acuerdo con las propias necesidades detectadas en cada caso. Estas lenguas suelen quedar invisibilizadas: los estudiantes haitianos, por ejemplo, deben adaptarse rápidamente al español sin que exista un programa formal de español como segunda lengua para ellos; los estudiantes chilenos de carreras como Medicina o

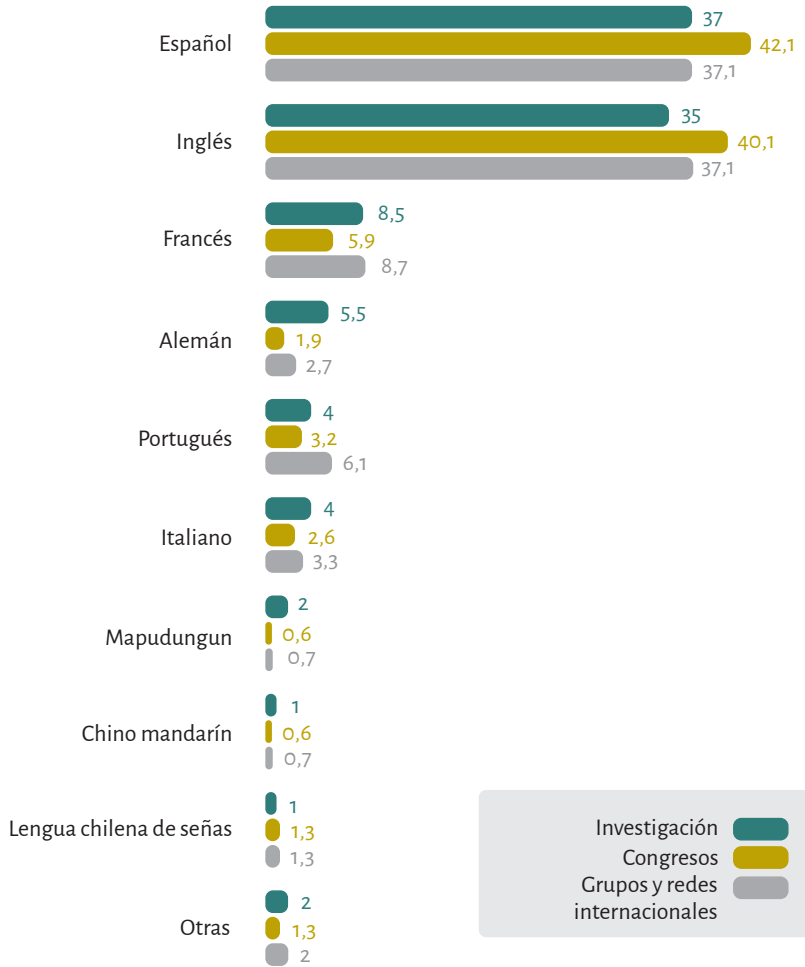
Enfermería probablemente atenderán a pacientes haitianos o brasileños en sus prácticas, pero rara vez reciben preparación lingüística elemental para comunicarse con ellos.

Adicionalmente, como se ve en el gráfico anterior, existe interés estudiantil por aprender otros idiomas extranjeros más allá del inglés, ya sea por motivos culturales, académicos o profesionales: el 40 % de los estudiantes manifestó interés en aprender mapudungun y más del 20 % aymara, lenguas originarias relevantes en nuestro territorio. Asimismo, lenguas como el francés, el italiano, el alemán o el japonés suscitan interés en grupos significativos, aunque la oferta académica de estos idiomas suele ser muy limitada o estar restringida a actividades extracurriculares. Esta pluralidad de necesidades e intereses lingüísticos evidencia que las lenguas no son un tema marginal para nuestros estudiantes, sino parte de la expectativa de una formación integral y de su identidad como ciudadanos globales.

### *Hacia una visión de las lenguas como recurso*

La diversidad lingüística debe ser entendida como un recurso que enriquece la vida universitaria, dado que la presencia de distintos idiomas y culturas en el aula y en las actividades académicas fomenta la práctica y la reflexión interculturales, sensibiliza a los futuros profesionales para atender a poblaciones diversas y amplía las perspectivas de generación de conocimiento. Como se puede ver en el **gráfico 5**, según los resultados de la encuesta aplicada a la comunidad de la Universidad de Chile, la mayoría de las actividades académicas se llevan a cabo en español e inglés, mientras que el uso de otras lenguas es todavía escaso y limitado.

Desde nuestra perspectiva, la incorporación progresiva de lenguas extranjeras, lenguas indígenas y la lengua de señas chilena en las actividades universitarias no solo promueve la inclusión del estudiantado, sino que también fortalece la vinculación de la comunidad académica con redes de investigación internacionales y fomenta el intercambio intercultural. De hecho, varias universidades latinoamericanas y europeas han implementado políticas de multilingüismo inclusivo que combinan la promoción de la lengua nacional con el desarrollo de programas de



**Gráfico 5.** Indique la(s) lengua(s) que usted utiliza para: investigación, congresos, grupos y redes internacionales (porcentajes).

segundas lenguas y la sensibilización sobre la diversidad lingüística (Unesco, 2026).

En Chile, avanzar hacia esa dirección es parte fundamental del derecho a una educación de calidad y equidad: garantizar que ningún estudiante quede rezagado o excluido por barreras de idioma y, a la vez, que todos tengan la oportunidad de aprender idiomas adicionales que amplíen sus horizontes. El desafío es pasar de una aproximación remedial o reactiva (que interviene solo cuando aparece el problema, por ejemplo, un estudiante que no entiende las clases por idioma) a una aproximación proactiva y de derechos, donde la universidad se anticipa y provee un entorno de apoyo multilingüe para todos.

Hay que insistir en que el Modelo Educativo de la Universidad de Chile establece como una de las competencias el logro de la capacidad de comunicación del estudiantado en la lengua materna y en una lengua extranjera, lo que perfecciona el uso de recursos para la comprensión, argumentación, sistematización y difusión del conocimiento tanto en la lengua materna como en una segunda lengua. La finalidad de esta competencia no es solo el mejor desempeño en las distintas situaciones de comunicación, sino también propender a una convivencia más democrática, dialogante y participativa; parafraseando el mismo documento, también permite ampliar las posibilidades de acceder y participar en «los actuales flujos e intercambios globales relacionados con las diversas prácticas disciplinares, profesionales y sociales» (Universidad de Chile, 2021: 39). Si bien en el Modelo Educativo se expresa que esta capacidad de comunicación se ejerce en lengua materna e inglesa, la finalidad será extender esta meta a otras lenguas, como queda manifestado en este *policy paper*.

En síntesis, el diagnóstico actual revela múltiples brechas, pero también oportunidades. Existen altas expectativas y motivación en la comunidad universitaria para incorporar el aprendizaje de idiomas, pero la oferta institucional actual no cubre todas las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes. Esta situación configura un escenario pro-

picio para intervenir: con datos que avalan la demanda, con experiencias piloto dentro y fuera del país que muestran qué estrategias pueden funcionar y con una coyuntura en la que la internacionalización, la equidad y la inclusión son prioridades declaradas de las políticas de educación superior en Chile y en la Universidad de Chile. Por lo tanto, el momento es oportuno para diseñar e implementar una política lingüística integral en nuestras universidades, que articule la formación en idiomas con la equidad e inclusividad educativa, con un enfoque intercultural y con la internacionalización de la formación superior.

الامام الشافعي رحمه الله تعالى عليه  
لغة ، خلافا لمن وهم فيه ،  
وجدها تزيد على ذلك ، إذ  
حلول ، والإقرار ، والأيمان  
والضحايا ، والندور ، وال  
ما يتعاطاه الحُكَّام ، بل و

---

سنن الصغير ( ١٢ / ١ ) .  
القضاعي في « مستند الشهاب » ،  
( ١٨٥ / ٩ ) ، وأبو نعيم في « المعالي » ،  
( ١٨٥ / ٩ ) ، وفي رواية : « نية العمود » ،  
في « الترويض الكوناني » ( ١٨٥ / ٩ ) .

## CAPÍTULO 4

### **Principios orientadores de una política lingüística integral**

Para construir una política efectiva y sostenible de lenguas en la educación superior, proponemos una serie de principios orientadores que deben guiar tanto las acciones institucionales como las políticas públicas en esta materia. Estos principios, derivados del diagnóstico local y de las buenas prácticas internacionales, aseguran que la política lingüística sea coherente con la misión formativa, inclusiva y de largo plazo.

#### **Principio de garantía de acceso y de equidad lingüística**

El idioma de instrucción no debe convertirse en una barrera de entrada ni en un obstáculo para el éxito académico. La institución debe garantizar que todos los miembros de su comunidad —sean o no hablantes nativos del español— cuenten con los apoyos necesarios para comprender plenamente las clases, los materiales y las comunicaciones, así como para expresarse adecuadamente, de forma oral y escrita, en contextos académicos. Esto implica ofrecer refuerzo en el dominio del español académico cuando sea necesario y acomodaciones para quienes lo requieran, de modo que el idioma sea un vehículo de inclusión y no de exclusión.

## **Principio de respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural**

La política debe reconocer y valorar la presencia de múltiples lenguas en la comunidad universitaria —incluyendo las lenguas extranjeras, las lenguas indígenas de Chile, las lenguas de inmigrantes, la lengua de señas chilena y las diversas variedades del propio español— integrándolas como parte del patrimonio cultural de la institución. Esto conlleva promover un clima de respeto hacia todas las formas de habla y sus orígenes lingüísticos, combatiendo actitudes de discriminación o prejuicio, y visibilizar positivamente esta diversidad (por ejemplo, mediante eventos, señalética bilingüe en los campus, celebraciones de días internacionales de lenguas, etcétera).

## **Principio de calidad y pertinencia pedagógica**

El desarrollo de competencias comunicativas académicas es un componente esencial de la formación universitaria. Una enseñanza de calidad requiere que los estudiantes manejen un español académico sólido (comprensión de textos especializados, escritura argumentativa, oralidad formal) y, a su vez, que tengan oportunidades de adquirir competencia en idiomas adicionales relevantes para su campo. La política lingüística debe, por tanto, integrar la formación en lenguas dentro del currículo (por ejemplo, mediante cursos o talleres de comunicación académica, módulos en inglés para fines específicos, etcétera) y proveer capacitación a los docentes para incorporar enfoques bilingües o apoyar a estudiantes con diferentes niveles idiomáticos. Así se asegura que la política de lenguas esté alineada con la pertinencia pedagógica de cada disciplina y mejore los resultados de aprendizaje.

## **Principio de transparencia y accesibilidad comunicacional**

Toda comunicación institucional —reglamentos, convocatorias, sitios web oficiales, documentos administrativos— debe emplear un lenguaje claro, inclusivo y accesible. Esto significa redactar en español estándar

comprensible considerando la diversidad de destinatarios. Además, cuando las comunicaciones institucionales se dirijan a un público internacional, debería incluirse su traducción al inglés u otros idiomas, así como adoptarse lineamientos de lenguaje inclusivo según recomendaciones internacionales (ONU, 2019). La claridad y la accesibilidad lingüística fortalecen la transparencia y la participación, ya que permiten que la comunidad universitaria comprenda plenamente sus derechos, deberes y oportunidades dentro de la institución, sin que el «tecnicismo» idiomático constituya una barrera.

### **Principio de responsabilidad social y liderazgo público**

Las universidades, especialmente las estatales y tradicionales, tienen la responsabilidad de proyectar un modelo de buenas prácticas lingüísticas al resto del sistema educativo. Esto implica asumir un rol de liderazgo en la promoción del multilingüismo y de la educación inclusiva, colaborando con organismos públicos, otras universidades y entes internacionales en la formulación de políticas y programas. Por ejemplo, una universidad estatal puede liderar la creación de una red interuniversitaria de centros de idiomas o pilotear programas que luego puedan escalar a nivel nacional. Este principio reconoce que, dada la misión pública de las universidades chilenas, su política lingüística no solo beneficia a su propia comunidad, sino que también puede generar impactos positivos en el país aportando investigación aplicada en la enseñanza de idiomas, apoyando al sistema escolar con capacitación docente y, entre otras medidas, contribuyendo a las metas nacionales de bilingüismo.

### **Principio de sostenibilidad e institucionalidad**

Para que la política de lenguas perdure y genere impacto, debe estar inscrita en la planificación estratégica de la institución y contar con recursos y mecanismos estables de evaluación y de mejora continua. Es fundamental crear estructuras formales —por ejemplo, una unidad o comisión institucional de políticas lingüísticas— con el mandato de implementar, monitorear y actualizar las iniciativas en este ámbito.

Asimismo, se requiere contar con un cuerpo sólido de profesores de lenguas con oportunidades de capacitación permanente, equipos de gestión eficientes y recursos tecnológicos adecuados, todo lo cual requiere asegurar mecanismos de financiamiento estable para los programas de enseñanza y apoyo de lenguas.

La sostenibilidad también implica desarrollar sistemas de seguimiento que permitan medir los avances de las iniciativas, expresados en indicadores como los niveles de idioma logrados por los estudiantes, el número de beneficiarios de apoyos lingüísticos, las tasas de participación en programas de idiomas, etcétera, y retroalimentar periódicamente la política para ajustarla a nuevas realidades. Estos principios orientadores sientan las bases para tomar decisiones coherentes.

En el siguiente capítulo se presentan propuestas concretas de política, organizadas en ejes de acción, que se desprenden de los principios expuestos y del diagnóstico realizado.

## CAPÍTULO 5

### **Propuestas de política lingüística integral: Ejes de acción. Recomendaciones para la política pública**

Tomando en cuenta los principios anteriores, se proponen varios ejes de acción y medidas específicas para implementar una política de lenguas en las instituciones de educación superior chilenas. Estos ejes cubren las dimensiones clave identificadas: uso y enseñanza del español, fortalecimiento del inglés y de otros idiomas extranjeros, incorporación de lenguas indígenas y aseguramiento de la accesibilidad lingüística tanto a nivel institucional como con miras a la política pública nacional.

#### **Fortalecimiento del español como lengua académica inclusiva**

El español, por ser la lengua de base de nuestro sistema, debe gestionarse de forma proactiva para asegurar la participación plena de toda la comunidad universitaria y elevar el nivel de las competencias comunicativas académicas. Las medidas que siguen abordan este eje.

### *Reconocimiento oficial y orientaciones sobre el uso del español*

Adoptar, a nivel institucional, un estatuto o una política interna que explique el rol del español como lengua vehicular de la docencia, la investigación y la administración. Este documento debe establecer el compromiso de la universidad de promover un uso adecuado del español en contextos académicos y brindar apoyo a quienes necesiten fortalecer sus competencias en este ámbito (por ejemplo, estudiantes internacionales o de pueblos originarios que no lo dominan plenamente como lengua académica). Asimismo, debe delinear estándares de comunicación claros y accesibles en español para todo el material institucional, en línea con el principio de transparencia.

### *Programa de diagnóstico y apoyo en español académico*

Implementar un sistema de diagnóstico lingüístico inicial para nuevos estudiantes que identifique necesidades en comprensión lectora y en escritura académica en español. Con base en ese diagnóstico, ofrecer itinerarios de acompañamiento, como cursos propedéuticos intensivos de español académico, tutorías de escritura, laboratorios de lenguaje o mentorías entre pares. Estos servicios de apoyo deben estar disponibles tanto para estudiantes extranjeros que requieren el español como segunda lengua como para estudiantes nacionales que presenten brechas en habilidades comunicativas avanzadas. La derivación a estos apoyos debe ser temprana, idealmente en el primer año de la carrera, y sin estigmatización, viéndolos como parte natural del desarrollo de competencias profesionales.

### *Integración curricular de la alfabetización académica*

Incorporar, de manera transversal, en las mallas curriculares, instancias formativas orientadas a fortalecer el español académico. Esto puede tomar la forma de asignaturas de comunicación académica, talleres de escritura disciplinar incorporados en distintos niveles o módulos específicos dentro de ramos existentes, enfocados en la lectura crítica de textos especializados y en la producción escrita y oral formal. La idea es que los estudiantes, a lo largo de su carrera, vayan fortaleciendo su dominio del

español en contextos profesionales y científicos, bajo la guía de docentes capacitados. Paralelamente, se debe capacitar al profesorado de todas las áreas en estrategias para desarrollar la escritura y la comunicación de sus estudiantes de modo integrado con la enseñanza de contenidos disciplinarios.

### *Comunicación institucional accesible*

Desarrollar un plan de comunicación lingüísticamente accesible que revise y adapte los documentos y las plataformas institucionales para asegurar la claridad. Por ejemplo, elaborar un manual de estilo de lenguaje claro en español para reglamentos y comunicaciones administrativas, implementar glosarios bilingües o explicativos de términos técnicos universitarios y proveer versiones resumidas o visualmente accesibles de información importante (becas, procesos de matrícula, etcétera). Adicionalmente, cuando haya poblaciones significativas de hablantes de otras lenguas en la comunidad, considerar traducir la información clave. Muchas universidades traducen partes de sus sitios web y folletos al inglés para estudiantes internacionales. En ciertas regiones, podrían ser pertinentes, también, versiones en lenguas indígenas o lenguas de migración para comunicados relevantes para esas comunidades. Estas acciones garantizan que todos comprendan la información institucional y reducen la brecha entre quienes dominan el discurso administrativo y quienes no.

## **Fortalecimiento del inglés y otras lenguas extranjeras estratégicas**

Dado el carácter global del conocimiento, es imprescindible que egresadas y egresados, así como académicas y académicos chilenos, dominen al menos un idioma extranjero, principalmente el inglés, sin perjuicio de fomentar otros idiomas según las necesidades disciplinarias o de vinculación internacional de cada institución. Se proponen las acciones que aparecen a continuación.

### *Metas de dominio del inglés para estudiantes y académicos*

Se plantea definir e instaurar estándares de competencia en inglés alineados con el Marco Común Europeo de Referencia u otra escala reconocida. Por ejemplo, establecer como meta que todo estudiante, al egresar, alcance el nivel B2 (usuario independiente intermedio) en inglés. De manera similar, incentivar y generar las condiciones para que docentes y personal de colaboración alcancen un nivel pertinente de dominio de la lengua según sus funciones. Estas metas deben incorporarse en los perfiles de egreso y en los planes de desarrollo de personal, respectivamente, para otorgarles carácter formal.

### *Oferta ampliada de cursos de idiomas con reconocimiento curricular*

Esta acción implica crear o fortalecer los programas de idiomas dentro de la universidad (ya sea a través de un centro de idiomas o de un departamento especializado), de modo que se ofrezcan cursos de inglés en distintos niveles y orientaciones. Es clave que estos cursos tengan reconocimiento académico (créditos) o que sean requeridos por las carreras, para evitar que queden relegados a cursos optativos de baja prioridad. Se sugiere diversificar la oferta hacia el inglés para fines específicos (por ejemplo, inglés científico-técnico, inglés para negocios, inglés jurídico, inglés para la enseñanza de distintas disciplinas, según la carrera) y modalidades flexibles (cursos intensivos de invierno o verano, talleres de conversación, cursos en línea complementarios, entre otras medidas).

Para el personal académico y administrativo también deben ofrecerse instancias de capacitación en inglés (cursos *after office*, convenios con institutos de idiomas, entre otras), con incentivos como el reconocimiento en escalafones o la obtención de certificaciones. Además del inglés, se deben identificar otras lenguas extranjeras estratégicas para la institución: por ejemplo, portugués en universidades cercanas al Cono Sur o con intercambio con Brasil; francés y alemán en instituciones con vínculos científicos históricos con Europa; chino mandarín en programas de negocios y estudios internacionales, entre otros. De la misma manera, ofrecer cursos básicos de estas lenguas a estudiantes que las requieran o muestren interés, tal vez en colaboración con entes exter-

nos (Alianza Francesa, Instituto Confucio, entre otros) para optimizar recursos.

### *Integración del inglés en la experiencia académica*

Se propone avanzar gradualmente hacia el bilingüismo académico, creando espacios donde el inglés se use de forma natural en el quehacer universitario. Por ejemplo, impulsar la creación de algunas asignaturas impartidas en inglés (en especial en postgrado o en los últimos años de pregrado), talleres o proyectos de investigación colaborativos bilingües, clubes de conversación y debate en inglés, así como instancias en las que los estudiantes presenten sus trabajos en ese idioma. Asimismo, fomentar que las tesis o proyectos de grado incluyan resúmenes en inglés y que los estudiantes participen en congresos o en publicaciones internacionales durante su formación. Estas experiencias inmersivas complementan la enseñanza formal del idioma y ayudan a normalizar el uso del inglés en contextos académicos, preparando a los estudiantes para entornos globales.

En cuanto a los docentes que desean transitar del español al inglés u otro idioma como medio de instrucción, mediante enfoques como EMI (English as a Medium of Instruction) y CLIL (Content and Language Integrated Learning), es preciso que cuenten con programas que les permitan enfrentar con éxito los desafíos lingüísticos, pedagógicos e interculturales que estas metodologías conllevan. En este sentido, también debiera favorecerse la colaboración entre docentes que enseñan contenido disciplinar y docentes de lenguas, para garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes tanto en el ámbito de sus disciplinas como en el de la lengua extranjera.

Desde 2020, la Universidad de Chile viene impartiendo el curso de desarrollo docente English as a Medium of Instruction: Planning and Teaching your Subject in English (EMI). Este curso, que hasta 2025 ha formado a más de ciento treinta académicos en todas las facultades, se realiza en colaboración con el Departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, la Oficina de Educación Online de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información y la Dirección de

Relaciones Internacionales. Desde 2023, también se ofrece el curso CLIL: Content and Language Integrated Learning, el que se imparte colaborativamente entre el equipo docente de EMI de la Universidad de Chile y profesoras del Centro HeiSkills de la Universidad de Heidelberg.

### *Apoyo a la internacionalización y a la publicación científica*

En línea con la política nacional de ciencia y tecnología, las universidades deben apoyar a sus académicos y estudiantes de pregrado y postgrado en la publicación y la comunicación científicas en idiomas extranjeros. Esto puede traducirse en servicios de edición y traducción al inglés de artículos o resúmenes, financiamiento de cursos de escritura académica en inglés para investigadores, mentorías para la presentación en conferencias internacionales, entre otras iniciativas. A la par, es importante impulsar una política editorial multilingüe: por ejemplo, que las revistas académicas institucionales acepten y publiquen artículos en inglés (con resumen en español y viceversa) o que se promueva que los académicos publiquen también en español los resultados para divulgarlos localmente, aunque el artículo original esté en inglés. El objetivo es lograr un multilingüismo en la producción de conocimiento y que el inglés se aproveche para proyectar internacionalmente el trabajo científico, sin que ello implique abandonar el español como lengua de divulgación y de enseñanza.

### *Programas de movilidad y de cooperación lingüística*

Otra acción consiste en consolidar la política de idiomas en las oficinas de relaciones internacionales de cada institución para aprovechar la movilidad académica como herramienta de fortalecimiento lingüístico. Por ejemplo, diseñar programas de intercambio lingüístico entre estudiantes chilenos y extranjeros (*tándems* en los que un estudiante enseña español a cambio de practicar inglés u otro idioma con su par estudiante extranjero). En la misma línea, potenciar convenios de intercambio académico con universidades de habla inglesa, francesa, portuguesa, entre otras, para preparar lingüísticamente a los estudiantes seleccionados antes de su salida. Asimismo, traer profesores visitantes o asistentes de

idioma del extranjero que apoyen la práctica idiomática en el campus (siguiendo el modelo de lectores o *teaching assistants* en idiomas). Estas iniciativas no solo mejoran las habilidades lingüísticas de la comunidad, sino que también refuerzan la cultura internacional y la motivación para el aprendizaje de idiomas al vivenciar su utilidad real.

## Valoración de las lenguas indígenas y el patrimonio lingüístico nacional

Una política lingüística integral en Chile debe incorporar necesariamente las lenguas originarias, dado el carácter multicultural del país y el mandato legal y ético de respetar los derechos de los pueblos indígenas. Las universidades, como espacios de conocimiento y diálogo cultural, están llamadas a ser pioneras en la revitalización y la valoración de estas lenguas en la sociedad. Con ese fin, se proponen las acciones que siguen.

### *Incorporación y fomento de las lenguas indígenas en la oferta universitaria*

La primera medida establece promover de manera regular y sostenible la enseñanza y la visibilización de las lenguas indígenas en los espacios universitarios de la Universidad de Chile. Esto puede incluir cursos optativos de lenguas originarias relevantes a nivel nacional (por ejemplo, mapudungun, quechua, aymara, rapa nui, entre otras), abiertos a estudiantes, funcionarios y miembros de la comunidad externa interesados. Asimismo, se recomienda implementar iniciativas de fomento y visibilización en los campus, como señalética bilingüe, actividades culturales y módulos transversales en distintas carreras que aborden la cosmovisión y la lengua de los pueblos originarios. El objetivo es asegurar que estas acciones no dependan exclusivamente de la demanda semestral, sino que se sostengan en el tiempo y cumplan un rol de revitalización y de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país.

De forma complementaria, es necesario incluir contenidos sobre culturas y contextos indígenas en los planes de estudio (por ejemplo, en carreras de pedagogía, derecho, medicina o ciencias sociales, entre

otras), así como incorporar módulos que aborden la cosmovisión y lengua de pueblos originarios relevantes para el ejercicio profesional en comunidades diversas.

### *Reconocimiento institucional y simbólico*

Se propone desplegar acciones simbólicas y concretas que visibilicen y normalicen la presencia de las lenguas originarias en la vida universitaria. Algunas medidas pueden ser: incorporar saludos o mensajes protocolares en lenguas indígenas durante ceremonias oficiales (por ejemplo, inauguraciones de año académico, graduaciones); celebrar con la comunidad universitaria las efemérides indígenas importantes (Año Nuevo mapuche We Tripantu, Día de la Lengua Materna, entre otras) y fomentar que las bibliotecas universitarias adquieran y difundan publicaciones en y sobre lenguas indígenas. De la misma manera, promover que miembros de la comunidad universitaria pertenecientes a pueblos originarios puedan expresar su identidad lingüística sin trabas; por ejemplo, permitiendo el uso de nombres indígenas en registros oficiales o aceptando trabajos académicos escritos o presentados oralmente en lengua originaria, con traducción cuando la situación lo amerite.

### *Programas de revitalización y de vinculación con comunidades*

Las universidades deben ponerse al servicio de la revitalización lingüística en colaboración con las comunidades indígenas y otras organizaciones. Esto puede incluir: desarrollar proyectos de extensión (vinculación con el medio) donde estudiantes y académicos apoyen la documentación de lenguas en peligro, la elaboración de materiales educativos bilingües o la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas rurales; establecer cátedras indígenas o centros de estudios lingüístico-culturales que generen conocimiento y promuevan el diálogo intercultural; incorporar «educadores tradicionales» o hablantes nativos como profesores o asistentes en los cursos de lenguas indígenas, reconociendo sus saberes; y asegurar que, en investigaciones o actividades que involucren directamente a pueblos originarios, se respeten los protocolos de propiedad intelectual y cultural de dichas comunidades, incluyendo idealmente el uso de sus idiomas en la difusión de resultados.

### *Políticas de admisión, apoyo y titulación para estudiantes indígenas*

En concordancia con la Ley 21094 de Universidades del Estado y otras normativas, se debe profundizar en medidas que faciliten el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, atendiendo a la dimensión lingüística. Se indica ofrecer material de inducción a la vida universitaria en la lengua materna del estudiante, cuando corresponda; contar con tutores pares indígenas; considerar adaptaciones en evaluaciones para estudiantes cuya lengua materna no es el español (sin disminuir la exigencia académica, pero apoyando su desarrollo); y, en la medida de lo posible, permitir la realización de tesis o proyectos de investigación en contextos de comunidades indígenas utilizando su lengua, con traducción al español para fines evaluativos. Estas acciones reafirman el compromiso de la universidad con la interculturalidad y contribuyen a cerrar brechas de desempeño derivadas de diferencias lingüísticas y culturales.

## **Accesibilidad lingüística e inclusión de otras comunidades lingüísticas**

Además del inglés y de las lenguas indígenas, existen otras comunidades lingüísticas que la política integral debe considerar para garantizar una educación superior inclusiva. En particular, las personas sordas y las comunidades migrantes de habla no hispana requieren medidas específicas.

### *Incorporación de la lengua de señas chilena*

Esta acción instala la necesidad de comprometer a las universidades con la inclusión de estudiantes sordos mediante el reconocimiento de la lengua de señas chilena como lengua válida de comunicación en entornos educativos. Esto implica disponer de intérpretes de lengua de señas chilena en clases, seminarios u otros eventos académicos cuando haya estudiantes sordos participantes (tal como lo mandata la Ley 21303 de 2021 sobre la lengua de señas y la educación superior). También se puede fomentar que estudiantes oyentes aprendan lengua de señas chilena,

para lo cual se podrían ofrecer cursos introductorios de lengua de señas (posiblemente en conjunto con carreras de fonoaudiología, educación diferencial o terapia ocupacional) para crear mayor conciencia y habilidades de interacción con personas sordas. En las carreras de salud, educación y servicios públicos, se propone incluir módulos sobre comunicación con personas sordas y cultura sorda, dado que son altamente relevantes en el ejercicio profesional. La presencia de lengua de señas chilena en la universidad no solo beneficia a eventuales alumnos sordos, sino que también enriquece a la comunidad al promover la empatía, la ruptura de barreras comunicativas y el entendimiento de la diversidad funcional.

### *Materiales y recursos multilingües de apoyo*

En el mismo sentido, se propone desarrollar recursos didácticos y de aprendizaje que faciliten la transición al español y el avance académico de los estudiantes no hispanohablantes. Por ejemplo, se podrían elaborar guías bilingües (español-inglés, español-portugués, etcétera) de términos técnicos usados en las carreras; proporcionar subtítulos en español e inglés en los videos o en el material audiovisual educativo institucional; e implementar software o licencias de herramientas de traducción y de aprendizaje de idiomas que estén a disposición de los estudiantes. Asimismo, en el ámbito digital, se plantea asegurar que los sitios web y las plataformas educativas de la universidad cumplan con estándares de accesibilidad (que contemplan, entre otras cosas, el diseño fácil de leer y la compatibilidad con la traducción asistida). La inversión en estos recursos beneficia no solo a extranjeros, sino también a cualquier estudiante que quiera profundizar su comprensión o aprender en paralelo otro idioma.

En conjunto, las medidas de estos ejes buscan transformar a las instituciones de educación superior en entornos multilingües donde el español, el inglés y las otras lenguas coexistan con roles claros y complementarios: el español como lengua común inclusiva y fortalecida; el inglés como puente hacia el conocimiento global y la colaboración internacional; las lenguas originarias, la lengua de señas y también las lenguas de migrantes como parte de la riqueza cultural que la universidad acoge, potencia y pone en valor.

PROMO

MURRASCO  
+ BEBIDA

5000

- Solo por hoy -



SABROSO

BISTEC

A LO

POBRE

¡PARE!

AQUI

SABROSO

POLLO

AL  
HORNO



AQUI

SABROSA

CHORRILIANA

AL MEJOR PRECIO



2000  
+

5000

MOTE  
CON  
Huesillo



AQUI

COMPLETOS

ITALIANO

NORMAL



EN  
+

5000

## CAPÍTULO 6

### **Implementación: Hoja de ruta y articulación interinstitucional**

La puesta en marcha de esta política lingüística integral requiere una planificación cuidadosa y la coordinación entre múltiples actores. A continuación, se delinearán pasos inmediatos y estrategias de colaboración para asegurar que las propuestas se concreten de manera eficaz.

#### *Compromiso institucional formal*

Cada universidad, a través de sus órganos directivos (Rectoría, Vicerrectorías, Consejo Universitario, Senado), debería aprobar oficialmente la elaboración e implementación de una política de lenguas. Esto puede iniciarse con una declaración de intenciones o una política marco que incorpore los principios antes mencionados, otorgando un claro mandato político y respaldo a las acciones subsiguientes. Idealmente, este compromiso debe alinearse con los planes de desarrollo institucional y con los criterios de calidad internos, para que la política lingüística sea parte de las prioridades y no un apéndice aislado.

### *Creación de unidades o comités especializados*

Es necesario establecer una Comisión Institucional de Política Lingüística en cada universidad, integrada por representantes de distintas facultades, expertos en idiomas (lingüistas, profesores de lengua), profesionales de apoyo (de bibliotecas, educación virtual, entre otros) y estudiantes. El comité se encargará de diseñar el plan de acción detallado, de supervisar su ejecución y de servir de punto focal. Esto podría evolucionar en una Unidad de Política Lingüística o Centro de Idiomas con personal permanente, responsable de coordinar los programas de idiomas, gestionar recursos (por ejemplo, laboratorios de idiomas, convenios con instituciones externas) y evaluar periódicamente los avances.

### *Diagnóstico y lineamientos institucionales iniciales*

Como primer paso operativo, se debe llevar a cabo un diagnóstico exhaustivo de la situación lingüística en cada institución (al estilo del presentado en este documento para la Universidad de Chile, adaptado a cada realidad) que considere el nivel de competencia en idiomas de estudiantes, docentes y funcionarias y funcionarios, la oferta vigente de cursos; las políticas actuales, si las hay; las brechas identificadas por facultad; y el interés y percepciones de la comunidad, entre otros aspectos. Sobre la base de este diagnóstico, se debiera elaborar un documento de lineamientos que priorice las acciones. Es importante que este proceso sea participativo, por lo que es fundamental incorporar las voces de estudiantes (incluidos los de minorías lingüísticas), académicas y académicos, funcionarias y funcionarios y empleadores externos, para que la política responda a necesidades reales y cuente con legitimidad. Muchas de las propuestas generales aquí presentadas deberán adecuarse en profundidad y en secuencia según los resultados de cada diagnóstico local.

### *Asignación de recursos y financiamiento*

Se debe considerar garantizar los fondos para implementar las acciones. Esto implica que las universidades destinen en sus presupuestos una partida para el desarrollo de capacidades lingüísticas (como la contratación de profesores de idiomas, la compra de software, becas de

certificación, entre otras medidas). Adicionalmente, a nivel de política pública, el Mineduc y otras agencias (por ejemplo, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) deberían crear incentivos financieros, fondos concursables o programas especiales, que apoyen proyectos de fortalecimiento de idiomas en la educación superior. Una idea concreta es reactivar o crear una nueva versión del programa Mecesus enfocada en competencias de internacionalización, donde universidades puedan postular proyectos de mejora de enseñanza de idiomas, desarrollo de materiales o capacitación docente, cofinanciados con fondos públicos.

### *Articulación interinstitucional (redes y colaboraciones)*

Fomentar la cooperación entre universidades para compartir buenas prácticas y recursos en materia de política lingüística es fundamental. Por ejemplo, a través del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) u otras instancias de asociación de instituciones (como la red G9 o las universidades regionales) se podría conformar una mesa de trabajo en políticas lingüísticas que permita intercambiar experiencias, armonizar objetivos (sin menoscabo de la autonomía de cada casa de estudio) y eventualmente desarrollar proyectos conjuntos (como un consorcio para formación de traductores o la creación de cursos de idiomas en línea abiertos a estudiantes de distintas universidades).

La articulación también debe darse con el Mineduc: es aconsejable que el Ministerio incorpore la educación superior en su estrategia nacional de idiomas proporcionando lineamientos generales y soporte técnico. Una medida inmediata podría ser la elaboración de una Política Nacional de Idiomas para la Educación Superior, construida colaborativamente, que complemente el programa Inglés Abre Puertas y extienda su visión a un marco multilingüe y de educación terciaria. Igualmente, es necesario colaborar con organismos internacionales (Unesco, British Council, Alianza Francesa, Goethe-Institut, Instituto Cervantes, etcétera), ya que esto puede aportar apoyo experto, material didáctico y facilidades para la certificación internacional de idiomas.

### *Implementación progresiva y evaluación continua*

Se propone ejecutar las acciones de manera gradual, con una secuencia que permita sentar bases institucionales, lanzar pilotos y luego ampliar la cobertura según los resultados obtenidos. Es relevante destacar que muchas de estas medidas ya han sido implementadas por algunas instituciones. Por ejemplo, cursos de español para extranjeros, algunas asignaturas bilingües o talleres de preparación para exámenes internacionales de certificación de competencias lingüísticas, que posteriormente serán evaluados y ajustados para fortalecer su impacto.

A medida que la política se consolide, se podrá aspirar a que las cohortes que participen cumplan con nuevos estándares lingüísticos y a que se evalúe integralmente el impacto en indicadores como la empleabilidad, la tasa de intercambio, la productividad científica bilingüe y la satisfacción estudiantil. Asimismo, es fundamental establecer desde el inicio indicadores clave de desempeño (KPI) que permitan monitorear el progreso. Este ciclo de evaluación debe ser transparente y participativo, de modo que la política pueda recalibrarse según los resultados y mantener su relevancia en un contexto cambiante.

Siguiendo esta hoja de ruta, se busca que en pocos años las universidades chilenas pasen de la situación actual —caracterizada por iniciativas atomizadas y brechas importantes— a un estado en que cada institución cuente con un ecosistema lingüístico gestionado: con unidades dedicadas, programas consolidados, personal calificado y, sobre todo, con una cultura universitaria que valore el plurilingüismo como parte de la excelencia académica y de la formación ciudadana.

## Conclusiones

La incorporación de una política lingüística integral en la educación superior chilena ya no es una opción accesoria, sino una necesidad estratégica para el sistema en su conjunto. Los argumentos expuestos a lo largo de este *policy paper* convergen en la idea de que abordar las lenguas adicionales de manera planificada y contextualizada traerá beneficios sustantivos: fortalecerá la calidad y pertinencia de la formación —con la mejora de las habilidades comunicativas, fundamentales en cualquier disciplina—; contribuirá a una mayor equidad educativa —con la nivelación del campo para estudiantes de diversos orígenes lingüísticos—; y potenciará la proyección internacional de nuestras instituciones —al facilitar la movilidad, la cooperación académica y la difusión global del conocimiento generado en Chile.

Las propuestas presentadas buscan ser viables y realistas y se pueden aprovechar recursos existentes y lecciones aprendidas tanto en Chile como en el extranjero. Si bien se reconoce especialmente el avance en la enseñanza del inglés a nivel nacional, resulta pertinente desarrollar una política lingüística integral que, en el ámbito universitario, se plantee desde una perspectiva multilingüe. Esto se traduciría en un modelo en el que el español académico sea fortalecido y apoyado —en lugar de darse por sentado—; en el que se valoren y preserven las lenguas originarias que forman parte de nuestra identidad; y en el que otras lenguas rele-

vantes —desde la lengua de señas hasta los idiomas de socios regionales y globales— encuentren el reconocimiento que requieren dentro de un mismo espacio académico.

La realización de esta visión requerirá voluntad política y coordinación. Es crucial el rol de los tomadores de decisiones: directivos universitarios que prioricen recursos y lideren cambios curriculares, autoridades gubernamentales que integren estas metas en las políticas nacionales y provean incentivos, y organismos colegiados (como el CRUCH y las agencias de calidad) que incorporen el multilingüismo en sus criterios de evaluación y de apoyo. No menos importante es la participación activa de las comunidades académicas: docentes, estudiantes y funcionarias y funcionarios que, como se evidenció en los diagnósticos, están abiertos e incluso deseosos de contribuir en este ámbito. Una comunicación efectiva de los beneficios esperados y un trabajo colaborativo podrán canalizar esta energía latente.

En última instancia, avanzar hacia una educación superior multilingüe implica alinear nuestras universidades con los desafíos del siglo XXI y con la riqueza cultural del entorno local. Esto significa formar profesionales y ciudadanos capaces de navegar distintos mundos lingüísticos, de actuar como puentes entre Chile y el mundo, y de apreciar la diversidad como un valor. También significa saldar deudas internas: con estudiantes indígenas que merecen ver sus lenguas valoradas, con estudiantes sordos que merecen un asiento pleno en el aula, con académicas y académicos que requieren apoyo para internacionalizar su trabajo sin renunciar a su idioma, y con el propio idioma español, cuya vitalidad científica debemos fomentar para no depender exclusivamente de una lengua extranjera en la construcción de conocimiento.

En conclusión, proponer una política lingüística integral y multilingüe para la educación superior chilena es propiciar una transformación profunda y positiva: dotar a nuestro sistema universitario de una herramienta para ser más equitativo e inclusivo, más relevante socialmente y más competitivo a nivel global. Los diagnósticos están hechos, los principios están claros y las rutas de acción están delineadas; corresponde ahora a las autoridades y a las comunidades educativas tomar esta hoja

de ruta y convertirla en realidad. Como país, estamos en un momento histórico de definiciones en educación e inclusión y esta es una oportunidad para innovar con sentido. Construyamos, conjuntamente, un ecosistema de educación superior verdaderamente multilingüe, donde las lenguas abran las puertas del mundo a nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, permitan proyectar la voz de Chile, en toda su diversidad, hacia el mundo. Los beneficiarios finales serán nuestros jóvenes, nuestra cultura y nuestro desarrollo como sociedad del conocimiento. Las *lenguas en la universidad* deben dejar de ser vistas como barreras o requisitos burocráticos para convertirse en lo que realmente son: llaves que abren horizontes y cimentan puentes entre lo local y lo global. Es hora de usar esas llaves.

mal~o. Sento,  
estis tute en mal~o<sup>Z</sup>; elmeti al mal~o<sup>Z</sup>,  
mal~on<sup>Z</sup>; mal~o min kaptas, kiam mi rigas  
malgrasiĝintan vizaĝon de mia infano<sup>Z</sup>.  
Rilata al mal~o: fajro de mal~aj pensoj<sup>Z</sup>.  
krio<sup>Z</sup>. **mal~igi**. Senigi je ~o. **sen~a**. Tia,  
ie plu konservas ~on: sen~a kazo, malsan  
reni sen~an ekzistadon<sup>Z</sup>. **sen~eco**. Stato  
o sen~a.

★**Esperanto** (Vd *esperanto*) **1** Ps. d  
menhof okaze de la publikigo de la unua li  
lingvoprojekto. **2** (ankaŭ min.)  $\Delta$  L  
genta, iniciatita de Z., kiu publikigis ĝiajn b

## **Académicas, académicos y profesionales consultados, colaboradores y comité editorial**

### **Académicas, académicos y profesionales de la Universidad**

Javiera Adaros (Facultad de Filosofía y Humanidades), Margarita Ahumada (Facultad de Medicina), Aude Argouse (Facultad de Derecho), Nadia Arnoldi (Facultad de Filosofía y Humanidades), Rosa Bahamondes (Facultad de Filosofía y Humanidades), Emmanuelle Bazoret (Facultad de Ciencias Sociales), Lucila Bojkic (Facultad de Filosofía y Humanidades), Andrés Bórquez (Instituto de Estudios Internacionales), Patricio Bustamante (Facultad de Medicina), Miguel Carmona (Facultad de Filosofía y Humanidades), Kamal Cumsille (Facultad de Filosofía y Humanidades), Marco Espinoza (Facultad de Filosofía y Humanidades), Verónica Figueroa (Facultad de Gobierno), Claudia Flores (Facultad de Filosofía y Humanidades), María Eugenia Jiménez (Facultad de Economía y Negocios), Patricio López (Radio Universidad de Chile), María Pilar Mai (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas), Francisca Morales (Departamento de Postgrado y Postítulo, Vicerrectoría de Asuntos Académicos), Javier Morales (Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas), Tomás Peters (Facultad de Comunicación e Imagen), Inta Rivas (Facultad de Ciencias

Agronómicas), Fernanda Uribe (Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos), Ángela Tironi (Facultad de Filosofía y Humanidades) y Natalia Tranchino (Facultad de Filosofía y Humanidades).

### **Colaboradores**

Midori Asato (Facultad de Filosofía y Humanidades), Maximiliano Kallens (Facultad de Filosofía y Humanidades) y William Fuenzalida (Facultad de Filosofía y Humanidades).

### **Comité editorial**

Soledad Chávez (Facultad de Filosofía y Humanidades), Alejandra Bottinelli (Facultad de Filosofía y Humanidades), Alicia Salomone (Dirección de Relaciones Internacionales), Osvaldo Guzmán (Dirección de Relaciones Internacionales), Ludmila Kalasnikova (Oficina de Educación Online, Vicerrectoría de Tecnología de la Información), Moisés Llopis (Facultad de Filosofía y Humanidades) y Ximena Tabilo (Facultad de Filosofía y Humanidades).

## Referencias

- Beelen, Jos y Elspeth Jones (2015). «Redefining internationalization at home». En Adrian Curaj, Liviu Matei, Remus Pricopie, Jamil Salmi y Peter Scott (editores), *The European higher education area* (pp. 59-72). Cham: Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5).
- Blommaert, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511845307](https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307).
- Bonacina-Pugh, Florence (2012). «Researching “practiced language policies”: Insights from conversation analysis». *Language Policy*, 11 (3): 213-234. DOI: [10.1007/S10993-012-9243-X](https://doi.org/10.1007/S10993-012-9243-X).
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35. DOI: [10.5070/L462005216](https://doi.org/10.5070/L462005216).
- Cenoz, Jasone (2013). «Defining multilingualism». *Annual Review of Applied Linguistics*, 33: 3-18. DOI: [10.1017/S026719051300007X](https://doi.org/10.1017/S026719051300007X).
- Chávez Fajardo, Soledad y Jorge Vergara Solar (2023). «Lenguas indígenas, pluralismo lingüístico y propuesta constituyente en Chile: Desafíos y urgencias». *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 56 (113). Disponible en [https://tipg.link/r\\_Ag](https://tipg.link/r_Ag).

- Crystal, David (2012). *English as a global language*. 2.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, Emma y Ute Smit (2020). *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI: [10.1007/978-3-030-23463-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8).
- Duchêne, Alexandre y Monica Heller (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nueva York: Routledge.
- Hamel, Rainer Enrique, Elisa Álvarez López y Tatiana Pereira Carvalhal (2016). «Language policy and planning: Challenges for Latin American universities». *Current Issues in Language Planning*, 17 (3-4): 278-297. DOI: [10.1080/14664208.2016.1201208](https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208).
- Hamel, Rainer Enrique (2013). «El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52 (2): 321-384. DOI: [10.1590/S0103-18132013000200008](https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008).
- Jenkins, Jennifer (2013). *English as a lingua franca in the international university. The politics of academic English language policy*. Londres: Routledge. DOI: [10.4324/9780203798157](https://doi.org/10.4324/9780203798157).
- Johnson, David Cassels (2013). *Language policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9781137316202](https://doi.org/10.1057/9781137316202).
- Knight, Jane (2004). «Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales». *Journal of Studies in International Education*, 8: 5-31. DOI: [10.1177/1028315303260832](https://doi.org/10.1177/1028315303260832).
- . (2005). «An internationalization model: Responding to new realities and challenges». En Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo y Jocelyne Gacel-Ávila (editores), *Internationalization of higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). Washington: World Bank.
- Kuteeva Maria, Niina Hynninen y Mara Haslam (2015). «It's so natural to mix languages: Attitudes towards English medium instruction in Sweden». En Andrew Linn, Neil Bermel y Gibson Ferguson (editores), *Attitudes towards English in Europe. Tomo 1* (pp. 193-212). Berlín: De Gruyter Mouton. DOI: [10.1515/9781614515517-010](https://doi.org/10.1515/9781614515517-010).

- Llopi i Alarcón, Moisés (2025). «Política institucional, planificación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. Un estudio de caso en las carreras de humanidades en Chile». *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 24: 19-43. Disponible en <https://tipg.link/s4yL>.
- Maringe, Felix (2010). «The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey». En Nick Fosskett (editor), *Globalization and internationalization in higher education* (pp. 17-34). Londres: Bloomsbury Academic. DOI: [10.5040/9781350091122.ch-0002](https://doi.org/10.5040/9781350091122.ch-0002).
- Matear, Ann (2008). «English language learning in education policy in Chile: Can English really open doors for all?». *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (2): 131-147. DOI: [10.1080/02188790802036679](https://doi.org/10.1080/02188790802036679).
- May, Stephen (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Nueva York: Routledge.
- Mineduc, Ministerio de Educación de Chile (2006). *MECESUP: Memoria de proyectos 2000. Fondo competitivo*. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en <https://tipg.link/s553>.
- Morales, Francisca y Alicia Salomone (2020). «Internationalization, English language and linguistic-equity issues at Universidad de Chile». Póster presentado en la Conferencia y Exposición Anual de NAFSA 2020 (virtual).
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. DOI: [10.1787/eag-2018-en](https://doi.org/10.1787/eag-2018-en).
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2019). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Disponible en <https://tipg.link/tH8i>.
- Phillipson, Robert (1999). «Voice in global English: Unheard chords in crystal loud and clear. David Crystal». *Applied Linguistics*, 20 (2): 265-276. DOI: [10.1093/applin/20.2.265](https://doi.org/10.1093/applin/20.2.265).
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2019). *Fondo de Internacionalización de Universidades. Año 2018. Formulario de Planes de Internacionalización [2018-2021]*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://tipg.link/s57p>.

- . (2019). *Propuesta de Convenio de Desempeño. Internacionalización de universidades 2019*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://tipg.link/tH9H>.
- Ricento, Thomas y Nancy H. Hornberger (1996). «Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional». *TESOL Quarterly*, 30 (3): 401-427. DOI: [10.2307/3587691](https://doi.org/10.2307/3587691).
- Sabaj, Omar (2013). «Políticas lingüísticas en la Educación Superior chilena: Mitos, reflexiones y una propuesta». *Reflexiones universitarias chilenas*. Disponible en <https://tipg.link/s588>.
- Salomone, Alicia (2019). «Internationalisation and English as a Medium of Instruction: Opportunities and challenges that EMI poses for the internationalisation of postgraduate programmes in Chilean universities». Tesis de Magíster. University of Southampton. DOI: [10.13140/RG.2.2.21367.29600](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21367.29600).
- . (2022). «Internacionalización universitaria, interculturalidad y multilingüaje». *Reflexiones sobre la internacionalización universitaria post-pandemia*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en <https://tipg.link/s58V>.
- Shohamy, Elana (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Londres: Routledge. DOI: [10.4324/9780203387962](https://doi.org/10.4324/9780203387962).
- Skutnabb-Kangas, Tove (2018). *Linguistic genocide in education — or world-wide diversity and human rights?* 5.ª ed. Nueva York: Routledge.
- Soler, Josep y Gallego-Balsà, Lúdia (2019). *The sociolinguistics of higher education: Language policy and internationalisation in Catalonia*. Cham: Palgrave. DOI: [10.1007/978-3-030-16677-9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16677-9).
- Spolsky, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: Unesco.
- . (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Unesco. Disponible en <https://tipg.link/tHNs>.
- . (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education — all means all*. París: Unesco. DOI: [10.54676/JJNK6989](https://doi.org/10.54676/JJNK6989).

- . (2025). *Languages matter. Global guidance on multilingual education*. París: Unesco. DOI: [10.54675/MLIO7101](https://doi.org/10.54675/MLIO7101).
- . (2026). *Transforming higher education. Global collaboration on visioning and action*. París: Unesco. Disponible en <https://tipg.link/tHNv>.
- Universidad de Chile (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en <https://tipg.link/s5AP>.
- Wilkinson, Robert (2013). «English-medium instruction at a Dutch University: Challenges and pitfalls». En Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra (editores), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 3-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Zúñiga, Fernando y Aldo Olate (2017). «El estado de la lengua mapuche, diez años después». En Isabel Aninat, Verónica Figueroa, Ricardo González (editores), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 343-374). Santiago: Centro de Estudios Públicos. Disponible en <https://tipg.link/s5BN>.



UNIVERSIDAD  
DE CHILE