

Educación bilingüe en Chile: hablas de herencia y revitalización lingüística

Jennifer Markovits Rojas¹

Profesora Departamento de Lenguas Extranjeras

Universidad de Playa Ancha-Chile

Correo electrónico: jennifer.markovits@upla.cl

ORCID: 0000-0003-1469-2055

Elias Ticona Mamani²

Lingüista de la Academia Nacional de Lengua Aymara-Chile

Correo electrónico: elticona@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5475-062X

Resumen

Este artículo explora el enfoque de hablas de herencia para comprender la realidad lingüística de las comunidades indígenas chilenas, donde el español coexiste con lenguas ancestrales (aymara, quechua, mapuzugun) en un contexto de desplazamiento. Se destaca que, a pesar del aparente mono-

1 Doctora en Bilingüismo y Adquisición de Segundas Lenguas por Rutgers University y profesora en la Universidad de Playa Ancha. Su investigación se centra en el contacto lingüístico, el bilingüismo de herencia y la influencia cruzada entre lenguas indígenas y el español. Ha publicado en revistas indexadas sobre evidencialidad, cognición y variación estructural. Actualmente lidera proyectos sobre migración, educación intercultural y género gramatical. También ofrece asesoría estadística para investigaciones en ciencias sociales y humanidades. Valparaíso, Chile.

2 Licenciado en Lingüística e Idioma de la UMSA, Magíster en Patrimonio Intangible, Sociedad y Desarrollo Territorial de la Universidad Arturo Prat, Miembro directivo de la Academia Nacional de Lengua Aymara, Profesional colaborador de Universidad Playa Ancha de Valparaíso, Universidad Silva Henríquez de Santiago y funcionario Público de Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.

lingüismo en español, muchos estudiantes indígenas poseen habilidades receptivas en su lengua de herencia que influyen en su español. Se propone que este enfoque puede guiar prácticas pedagógicas que promuevan la biliteracidad, fomentando el desarrollo cognitivo en ambas lenguas. Esta perspectiva enriquecerá la educación intercultural bilingüe, mejorando la enseñanza de la literacidad en español y la revitalización de las lenguas indígenas al reconocer la realidad de estos hablantes.

Palabras clave: Hablas de herencia, Lenguas indígenas, Biliteracidad, Bilingüismo, Educación intercultural.

Bilingual Education in Chile: Heritage languages and linguistic revitalization

Abstract

This article explores the heritage language (HL) approach to understanding the linguistic reality of Chilean indigenous communities, where Spanish coexists with ancestral languages (Aymara, Quechua, Mapuzugun) in a context of linguistic displacement. It highlights that, despite the apparent Spanish monolingualism, many indigenous students possess receptive skills in their heritage language that influence their Spanish. It is proposed that this approach can guide pedagogical practices that promote biliteracy, fostering cognitive development in both languages. This perspective will enrich bilingual intercultural education, improving the teaching of Spanish literacy and the revitalization of indigenous languages by acknowledging the reality of these speakers.

Keywords: Heritage languages, Indigenous languages, Biliteracy, Bilingualism, Intercultural education.

Recepción: 19 de abril de 2025
Aceptación: 29 de mayo de 2025

Introducción

A pesar de que el español es la lengua dominante en nuestro país, el aymara, el quechua, el mapuzugun y el rapa nui son consideradas lenguas indígenas activas (Castillo et al., 2022). No obstante, con respecto a las lenguas indígenas activas continentales (el aymara, el quechua, el mapuzugun), diversas investigaciones sobre el estado de estas lenguas ancestrales en Chile afirman que existe un desplazamiento continuo a favor del español y una castellanización de las lenguas originarias. Concluyen que las nuevas generaciones indígenas no producen, es decir, no hablan la lengua ancestral en regiones con un alto porcentaje de personas que se identifican con una etnia indígena (aymara: Mamani Morales, 2005; quechua: Castro, 2015; mapuzugun: Olate & Henríquez, 2010; Henríquez Barahona & Dinamarca Zurita, 2018).

Si bien estos diagnósticos revelan una situación existente en las actuales comunidades, también transmiten la idea generalizada de que muchos estudiantes de estas comunidades son monolingües de español con una fuerte identidad indígena. Esto se traduce, por una parte, en que los actuales programas de literacidad de castellano están diseñados desde una perspectiva monolingüe y, por otra, en que los cursos de revitalización de lenguas indígenas están diseñados para aprendices de segunda lengua, es decir, para monolingües de español que nunca han tenido exposición a la lengua ancestral. Sin embargo, diversos estudios desde el enfoque de hablas de herencia han demostrado que miembros de comunidades que viven en un país donde su lengua materna es minoritaria tienen altas habilidades receptivas (comprensión oral y escrita) de la lengua materna o lengua de herencia (LH), aunque un menor dominio hablado de la LH (Montrul, 2013; Polinsky, 2015). Igualmente, desde la sociolingüística, estudios han demostrado que el español de estas comunidades tiene influencia de la lengua ancestral (Bustamante, 1991; Babel, 2009; Escobar, 2011; Fernández, 2014), lo que implica una exposición temprana a la lengua materna que influye en la manera en que estos hablantes adquieren las lenguas en contacto.

En atención a tales fenómenos, el siguiente documento propone una revisión teórica del enfoque de hablas de herencia para analizar la interacción cognitiva entre dos sistemas lingüísticos, además del análisis de factores sociolingüísticos que puedan influir en esta interacción. De esta manera, se pretende contribuir con bases epistemológicas desde esta disciplina para el enriquecimiento de los actuales programas de literacidad

de español en aquellas escuelas que poseen alta matrícula de estudiantes indígenas y, así, transitar desde una perspectiva monolingüe del proceso de literacidad del castellano a una perspectiva bilingüe. Además, estos postulados teóricos pretenden ser una contribución a los actuales programas de revitalización de lenguas indígenas, considerando la exposición temprana de los hablantes a su lengua de herencia, lo que puede convertirse en una gran ventaja a la hora de diseñar metodologías y estrategias que tomen en cuenta la realidad lingüística de los estudiantes pertenecientes a la comunidad quechua, aymara y mapuche en nuestro país.

El enfoque de hablas de herencia: entre el hablante L1 y el aprendiz L2: delimitación del campo de estudio y perfil lingüístico del hablante de herencia

El estudio de hablantes de herencia es un enfoque dentro de la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas, ciencia que examina el lenguaje desde una perspectiva cognitiva. Dentro de este marco, el enfoque en hablas de herencia (en adelante HH) se refiere a una línea de estudio interdisciplinario que examina de qué manera factores lingüísticos (por ejemplo, estructuras gramaticales de lengua A y B), extralingüísticos (exposición a la lengua, edad, etc.) y psicológicos (por ejemplo, memoria) influyen en el proceso de adquisición de lenguas en contacto, donde la LH (o lengua materna o L1) es minoritaria y la lengua 2 (o L2) es la lengua mayoritaria. Por lo tanto, este tipo especial de bilingüe se refiere a minorías lingüísticas dentro de un territorio determinado, producto de migraciones (por ejemplo, los niños nacidos de migrantes de primera generación, como la comunidad latina en Estados Unidos), y también a aquellos individuos de etnias originarias que nacen y crecen en un territorio que actualmente tiene una lengua dominante que no es la ancestral (Valdés, 2005). En el caso de Chile, podemos encontrar HH en personas que han nacido en comunidades indígenas y adquieren como L1 la lengua ancestral y luego el español como L2. Estas características especiales de adquisición de lenguas hacen que el bilingüismo de los hablantes de herencia difiera de los patrones de adquisición y uso asociados a la L1 y a la L2. En otras palabras, el HH se encuentra en un punto intermedio entre el hablante L1 y el aprendiz L2. Por ejemplo, en el caso de niños y niñas de comunidades indígenas en Chile, podemos pensar en hablantes que tienen una alta proficiencia del castellano hablado, pero que piensan en la lengua

indígena (gramatical y semánticamente), y, a su vez, poseen un alto grado de nivel de competencia de habilidades comprensivas en la lengua de herencia (comprensión oral) y algún nivel de competencia de habilidades productivas (hablar) de su lengua ancestral (Ticona, 2007).

Por esta razón, el HH posee un perfil bilingüe que navega constantemente entre dos culturas, y sus estrategias pueden ser sistematizadas para así contribuir con evidencia para repensar, por una parte, los actuales cursos de literacidad de castellano en las escuelas con alta matrícula indígena, y, por otra parte, contribuir para la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales impulsada por el Mineduc.

La enseñanza de lenguas para hablantes de herencia: factores sociolingüísticos relevantes para el diseño de un currículo intercultural bilingüe

La adquisición de lenguas es un proceso multifactorial donde confluyen distintos componentes, desde los mecanismos internos de nuestro cerebro que permiten el lenguaje, hasta factores externos como el estatus social de la lengua o su funcionalidad, entre muchos otros. En el caso de las hablas de herencia, diversos estudios han analizado los factores sociolingüísticos relevantes al abordar la enseñanza tanto de la LH como de la L2 o lengua dominante (Benmamoun et al., 2013; Montrul, 2015; Leeman & Showstack, 2022). Basándonos en estas investigaciones previas, se puede desprender que, para tener una visión integral de una sala intercultural bilingüe, es necesario considerar factores sociopolíticos, cognitivos y funcionales que influyen en la adquisición, uso y enseñanza tanto de la LH como de la L2 (Montrul, 2015: 251).

Desde una perspectiva pedagógica, es decir, pensando en el diseño de programas que potencien el bilingüismo de herencia, se debe tener en cuenta que existe una relación sociopolítica desigual entre la LH y la L2, por lo que se debe comprender la existencia de una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria. La lengua mayoritaria es generalmente la lengua oficial del país, la que posee un alto prestigio, con un uso escrito generalizado en los medios y utilizada en el proceso de escolarización. En el caso de la lengua minoritaria, se caracteriza por ser una lengua con menor prestigio, limitada a contextos cotidianos y familiares, muchas veces sin registro escrito y, por lo tanto, no es utilizada como lengua de escolarización (Benmamoun et al., 2013: 133).

Una segunda dimensión a considerar al diseñar programas bilingües interculturales en una situación de lengua de herencia es el orden de adquisición de lenguas. En esta situación particular de lenguas en contacto, la lengua de herencia o lengua minoritaria se adquiere como primera lengua y la lengua mayoritaria como segunda lengua. Si bien puede darse que la adquisición de la LH acontezca de manera simultánea a la de la L2, en algún momento de la infancia el proceso de la LH se ve disminuido debido a las características sociopolíticas de la L2. No obstante, esta exposición inicial del niño a la lengua de herencia es primordial desde un punto de vista cognitivo, ya que hay contundentes investigaciones que afirman que desde los 0 a 36 meses existe un periodo crítico relacionado con la plasticidad cerebral del infante que facilita los procesos de adquisición de lenguas (Lenneberg, 1967, 1969; Bialystok, 1997; Hagen, 2008; Narbona & Crespo-Eguílaz, 2012).

Un tercer componente que debe ser considerado al diseñar programas bilingües interculturales es el factor funcional, que tiene que ver con la relación entre la lengua primaria y la lengua secundaria, que en el caso de este estudio es el español y la lengua indígena, respectivamente. El factor funcional de la lengua se refiere al radio de uso de esta, uso condicionado por la relación sociopolítica entre lengua minoritaria y lengua mayoritaria. La Tabla 1 resume las distintas relaciones sociolíngüísticas entre el español y las lenguas indígenas a analizar en el presente proyecto.

Tabla 1
Relaciones sociolíngüísticas entre lengua de herencia y lengua dominante

Factor	Característica	Hablantes de herencia quechua- aymara-mapuzungun en Chile
Sociopolítico	Lengua mayoritaria	Español
	Lengua minoritaria	Quechua- aymara-mapuzungun
Orden de adquisición	Primera lengua	Quechua- aymara-mapuzungun
	Segunda lengua	Español
Funcional	Lengua primaria	Español
	Lengua secundaria	Quechua- aymara-mapuzungun

Además de estos tres factores, es imprescindible considerar que los HH sienten una conexión cultural o familiar con su lengua de herencia (Leeman & Showstack, 2022: 331-332), pero su lengua dominante es aquella que los conecta, a su vez, con la cultura hegemónica, que también

es parte de su cultura. Por lo tanto, y debido a esta situación de lenguas en contacto, es primordial repensar los programas de literacidad de español y de revitalización de lenguas indígenas, propiciando el diálogo armonioso entre culturas coexistentes.

Fundamentando la biliteracidad indígena: el enfoque de hablas de herencia como puente entre la literacidad en español y la revitalización de lenguas ancestrales en Chile

Las preocupaciones con respecto a la lectura y escritura son constantes en la sociedad contemporánea, en el intento de dar o encontrar explicaciones y propuestas para lograr buenos resultados en su práctica. En este marco surge la literacidad y, particularmente en contextos multilingües como el chileno, la biliteracidad, como una propuesta fundamental para el desarrollo de la lectoescritura en dos lenguas. Esta perspectiva de la biliteracidad adquiere una especial relevancia al considerar a los hablantes de herencia de lenguas indígenas, quienes poseen un conocimiento lingüístico bilingüe único que puede ser fundamental en los procesos de revitalización y educación intercultural. Los párrafos siguientes son un intento de explicar y tomar la biliteracidad como una propuesta valiosa para los pueblos indígenas, en los esfuerzos de revitalización de su lengua y cultura originaria.

Barton y Hamilton (2000) indican que “La literacidad es ante todo algo que la gente hace, es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (27). Dentro de la misma línea, Cassany (2005) explica que el término más preciso para referirnos a las prácticas de lectura y escritura es el de literacidad, que equivale al término inglés *literacy*, involucrando prácticas sociales, un diverso conjunto de formas de pensamiento, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para los usos eficaces de la lectura y escritura. Las dos citas hacen interesante entender su importancia: que la lectura y la escritura no son solo un ejercicio de descifrar grafemas, sino que involucran la práctica de habilidades, conocimiento y actitudes del desarrollo de la cognición. Esta perspectiva de la literacidad como una práctica socialmente situada y

arraigada en la interacción interpersonal es fundamental para el enfoque de hablas de herencia. Los hablantes de herencia desarrollan su relación con la lengua minorizada y la dominante a través de interacciones sociales y prácticas culturales específicas, lo que influye en sus habilidades de literacidad en ambas lenguas de maneras particulares que este enfoque busca comprender.

Por otra parte, Zabala (2009) indica que la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. (2009: 23).

Ahora bien, como Ferrer (2018) describe, hay que ir diferenciando entre la alfabetización y la biliteracidad, hasta dilucidar una biliteracidad crítica. Al respecto, los antecedentes bibliográficos indican que la literacidad surge desde los procesos de lectura y escritura intervenida de la pedagogía y la didáctica, ya que se dice que para ser alfabetizado no es necesario un pensamiento reflexivo; mientras que la literacidad significa el aprendizaje de todas las habilidades cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar.

Siguiendo en la misma línea, se puede señalar la diferencia entre la alfabetización y la literacidad: el primero se centra más en el proceso de enseñanza de la lectoescritura dentro del currículum escolar, cuya finalidad se marca en la codificación y decodificación, y la literacidad, podemos decir, se circunscribe a las prácticas de lectura y escritura situadas que traspasan el ámbito escolar hasta el familiar y comunitario.

Esta distinción entre alfabetización y literacidad, y la emergencia de la biliteracidad como un desarrollo cognitivo en dos lenguas, es central para el objetivo de este artículo. El enfoque de hablas de herencia reconoce que los estudiantes de comunidades indígenas no son simplemente monolingües en español carentes de habilidades lingüísticas en su lengua ancestral. Más bien, poseen un conocimiento lingüístico y cultural que puede ser la base para desarrollar una biliteracidad profunda, que vaya más allá de la mera codificación y decodificación en ambas lenguas.

Como Ferrer describe (2018), la biliteracidad, a diferencia de la instrucción tradicional, tiene la finalidad de desarrollar aprendizajes altamente cognitivos y metacognitivos. Este proceso pretende formar sujetos pensantes que tengan la capacidad de comunicar lo que piensan a través del lenguaje oral o escrito en dos idiomas: exige un proceso cognitivo más complejo, que requiere de habilidades de reflexión y análisis que van más allá de la simple decodificación fonética. Al contrario, debe ayudar a lograr aprendizajes significativos, que demandan los saberes propios de los estudiantes y de las prácticas sociales donde están inmersas las prácticas de biliteracidad.

Los países o sociedades de características multicultural y multilingüe han ido incorporando la educación intercultural bilingüe, como es el caso de Chile, que debería favorecer un modo de bilingüismo aditivo y un enfoque pedagógico que desarrolle habilidades de biliteracidad y no solo una alfabetización o bialfabetización. Un ejemplo en Chile de esta práctica pedagógica es la realizada en la Escuela de Sibaya, en el norte del país, la que ha realizado un intento de biliteracidad, que debe ser profundizado en las políticas y prácticas de educación intercultural bilingüe, en el contexto de los nueve pueblos que se desarrollan en Chile a raíz del Decreto N° 97 que implementa la asignatura de lengua y cultura de los pueblos tradicionales ancestrales.

El currículo intercultural en Chile y la implicancia del enfoque del HH

Las iniciativas estatales para el desarrollo de una educación intercultural en nuestro país tienen su origen en la Ley Indígena N° 19.253, específicamente en el Decreto N° 280 del 2009,³ que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena.

Posteriormente, entre los años 2018 y 2019, la Secretaría de Educación Intercultural Indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación realizaron una consulta indígena en

³ Ley N° 19.253, Decreto N° 280. Modifica Decreto N° 40, de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación (Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación, 20 de julio de 2009).

educación, que tuvo como resultado el Decreto N° 97⁴, el cual deroga el Decreto N° 280 y establece las bases curriculares (BBCC) para la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALCPOA), de 1° a 6° Básico. Actualmente, esta asignatura es obligatoria para los cuatro pueblos originarios con lengua vigente (aimara, quechua, mapuche y rapa nui) en establecimientos educacionales con una matrícula de un 20 % o más de alumnos con ascendencia indígena. En el caso de los cinco pueblos con lengua en extremo peligro de extinción o “dormida” (lickanantay, colla, diaguita, yagan y kawésqar), esta asignatura debe impartirse en escuelas con matrícula indígena, independientemente de su porcentaje.

Las BBCC de la ALCPOA incluyen cuatro unidades temáticas que permiten estructurar los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura. Dentro de estas cuatro unidades (ejes interrelacionados bajo la visión de los pueblos indígenas en que en el universo todo está unido y relacionado formando parte de un todo) se encuentra la unidad de Lengua, tradición oral, iconografía de lectura y escritura de los pueblos originarios. Con respecto a este eje, se presentan, a su vez, tres líneas de OA, que son las siguientes: OA para contextos de sensibilización sobre la lengua (es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua); OA para contextos de rescate y revitalización de las lenguas (es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla); y OA para contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas (es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística).

En el caso de los pueblos aimara, quechua, rapa nui y mapuche, el estudio de las hablas de herencia puede aportar valiosa información para el cumplimiento de los objetivos que buscan la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo, ya que la teoría y metodología de este enfoque de estudio puede identificar los rasgos gramaticales de la lengua de herencia presente en las comunidades de habla, así como los rasgos gramaticales del español de estas comunidades producto de su bilingüismo de herencia.

4 Decreto N° 97. “Establece bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica” (Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación, 21 de julio de 2020).

La necesidad de detectar de qué manera la exposición temprana a la LH influye sobre el español adquirido por HH de lenguas indígenas en nuestro país es una realidad identificada desde la experiencia en terreno, donde es común escuchar comentarios, principalmente de profesores, haciendo referencia al habla de los niños y niñas de origen indígena, indicando que tienen mayores dificultades en el aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sin considerar la influencia de la temprana exposición de la LH en los estudiantes.⁵ Este desconocimiento por parte de algunas comunidades educativas se ve reforzado, a su vez, en que existe una asimetría entre las habilidades productivas y comprensivas del habla de herencia de los estudiantes, lo que se traduce en que estos niños y niñas se muestran ante su contexto como hablantes monolingües de español, sin considerar que el hablante de herencia posee elementos cognitivos lingüísticos de la lengua originaria. Esta realidad, que hace referencia a una posible transferencia cruzada entre el español y la LH, revela la necesidad de un enfoque de estudio que permita comprender las dificultades de comprensión y aprendizaje, y así diseñar nuevas estrategias didácticas que permitan que el bilingüismo de herencia se convierta en una virtud, fortaleciendo el aprendizaje de la lengua originaria, así como también de la segunda lengua, que en este caso es el castellano.

En conclusión, el estudio de la lengua de herencia puede convertirse en un primordial insumo en el desarrollo del currículo intercultural para determinar qué elementos de la LH pueden poseer los descendientes de los pueblos originarios, así como también para determinar rasgos del español que son producto de la adquisición de la lengua de herencia y así desarrollar estrategias adecuadas para estudiantes bilingües de lengua indígena-español.

Bibliografía

- Babel, A. (2009). “Dizque, evidentiality, and stance in Valley Spanish”. *Language in Society*, 38(4), pp. 487-511. doi: 10.1017/S0047404509990236.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). “Literacy Practices”. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds.) *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.

⁵ Elías Ticona ha trabajado como educador ancestral en distintas comunidades aimaras de la región de Tarapacá.

Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). "Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics". *Theoretical Linguistics*, 39, pp. 129-181. doi: 10.1515/tl-2013-0009.

Bialystok, E. (1997). "The structure of age: in search of barriers to second language acquisition". *Second Language Research*, 13(2), pp. 116-137. doi: 10.1191/026765897677670241.

Bustamante, I. (1991). "El presente perfecto o pretérito perfecto compuesto en el español quiteño". *Lexis*, 15(2), pp. 195-231. doi: 10.18800/lexis.199102.003.

Cassany, D. (2005). "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad". *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, 1(10).

Castillo, H., Matus, M. A. y Ticona, E. (2022). *Documento de trabajo 26: Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19100>

Castro, O. (2015). *La vitalidad de la lengua quechua en inmigrantes bolivianos residentes en la ciudad de Copiapó, Chile*. Tesis de licenciatura. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://repositorio.filos.uba.ar/handle/filodigital/4234>.

Escobar, A. M. (2011). "Spanish in contact with Quechua". En Díaz-Campos, M. (ed.) *The Handbook of Spanish Sociolinguistics*. Blackwell (pp. 323-352). doi: 10.1002/9781444393446.ch16.

Fernández, V. (2014). *El español de los inmigrantes de los Andes bolivianos en el Norte Grande de Chile: convergencias y divergencias dialectales en el marco de una situación de contacto*. Tesis doctoral. Université de Montréal. Disponible en: www.academia.edu.

Ferrer, L. (2018). *La literacidad y sus usos sociales en estudiantes tzeltales de la telesecundaria 714. Caso de Yochib, Oxchuc, Chiapas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Chiapas, DES Ciencias Sociales y Humanidades, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas – México.

Hagen, L. K. (2008). “The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition”. *Evolutionary Psychology*, 6(1), pp. 43-63. doi: 10.1177/147470490800600105.

Henríquez Barahona, M. y Dinamarca Zurita, J. (2018). “Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades pewenche del Alto Biobío”. *Nueva Revista del Pacífico*, (69), pp. 51-66. doi: 10.4067/S0719-51762018000200051.

Leeman, J. y Showstack, R. (2022). “The sociolinguistics of heritage language education”. En Geeslin, K. (ed.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics* (pp. 328-340). Londres: Routledge. doi: 10.4324/9781003017325-30.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/bs.3830130610.

Lenneberg, E. H. (1969). “On Explaining Language: The development of language in children can best be understood in the context of developmental biology”. *Science*, 164(3880), pp. 635-643. doi: 10.1126/science.164.3880.635.

Mamani Morales, J. C. (2013). *Comenzamos hablando aymara y terminamos hablando castellano no más: un estudio sociolinguístico sobre el uso de la lengua aymara en un área trifronteriza de los andes centrales*. Tesis de doctorado. UNAM. Disponible en: Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.

Montrul, S. (2013). “How ‘Native’ Are Heritage Speakers?”. *Heritage Language Journal*, 10(2), pp. 153-177. doi: 10.46538/hlj.10.2.2.

Montrul, S. (2015). “The language of heritage speakers”. En Montrul, S. (ed.) *The Acquisition of Heritage Languages* (pp. 41-89). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139030502.003.

Narbona, J. y Crespo-Eguílaz, N. (2012). “Plasticidad cerebral para el lenguaje en el niño y el adolescente”. *Revista de Neurología*, 54, pp. 127-130. doi: 10.33588/rn.54S01.2012042.

Olate, A. y Henríquez, M. (2010). “Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo”. *Literatura y Lingüística* (22), pp. 103-116. doi: 10.4067/S0716-58112010000200008.

Polinsky, M. (2015). “Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies”. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), pp. 7-27.

Ticona Mamani, E. (2007). “Lengua aymara como esencia del mundo andino”. En *Intelectuales indígenas piensan América Latina* (pp. 45-72). Quito: Ediciones Abya Yala.

Valdés, G. (2005). “Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?”. *The Modern Language Journal*, 89(3), pp. 410-426. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x.

Zabala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. *Texto de Didáctica de la lengua y la Literatura*, (47), pp. 71-79.