

Competencias comunicativas en idioma inglés

La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS*

El inglés se constituye en una lengua franca y su dominio una habilidad de primer orden. No obstante, apenas hasta el año 2010 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE-MINEDUC) realizó una primera evaluación tendiente a conocer los niveles reales de dominio con base en estándares que alcanzaban los escolares en Chile. Mediante un análisis inferencial bivalente, y usando bases de datos nacionales, el artículo indaga sobre los niveles de logro diferenciados y la segmentación escolar. Se demuestra que los niveles de logro en L2-inglés son muy bajos, tanto en comprensión lectora como auditiva; y que, además, el relativo mejor aprovechamiento educativo evidenciado por los colegios particulares se explicaría básicamente por las características socio-económicas del alumnado: una vez controlado el nivel socioeconómico, la mayor capacidad en la instalación de competencias comunicativas en L2 favorece a los centros educativos de carácter público.

English has become a lingua franca and mastering the English language has become a skill of the first order. Nonetheless, it was only until the year 2010 that the Education Quality Measurement System (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación / SIMCE from the Ministry of Education in Chile) carried out a first evaluation aimed at identifying real language mastery levels based on the standards attained by students in Chile. Using bivariate inferential analysis and the national database, the paper inquires into the differentiated achievement levels and school segmentation. It demonstrates that achievement levels in English as a second language are extremely low, both in reading and listening comprehension. Besides, the relatively better achievement levels seen in private schools are basically explained by the students' socio-economic characteristics. Once the socio-economic level is controlled, public education centers are favored by a greater capacity to acquire communication skills in English as a second language.

Palabras clave

Idioma extranjero
Certificación
Calidad educativa
Eficiencia escolar
Nivel socioeconómico
Desigualdad
Habilidades de comunicación en idioma inglés

Keywords

Foreign language
Certification
Education quality
School efficiency
Socio-economic level
Inequality
Communication skills in the English language

Recepción: 25 de febrero de 2013 | Aceptación: 16 de mayo de 2013

* Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío de Chile y miembro del Centro de Informática Educativa (CIDCIE), con trabajos en el área de apropiación tecnológica con propósito educativo, uso de plataformas educativas y aplicaciones Tic-Edu en general. Doctor en Multimedia Educativo por la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: segmentación de procesos socioeducativos, brecha digital, sistemas evaluativos. Publicación reciente: (2014), "Calidad de la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-25. CE: carlosro@ubiobio.cl

PROBLEMATIZACIÓN

La importancia de saber inglés

En Chile la enseñanza del idioma inglés se define como parte integrante de su política educativa nacional. El manejo adecuado de esta segunda lengua (L2-inglés) es concebida como una herramienta para comprender otras culturas y desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje en los estudiantes y ciudadanos (MINEDUC, 1998). Esta situación es especialmente relevante dado el contexto de plena integración en la esfera internacional, donde domina el idioma inglés como lengua franca.

El idioma inglés, lengua oficial en más de 60 países del orbe (Cenoz, 1998), es también la lengua que se presenta con mayor frecuencia como L2 entre hablantes multilingües, y es la principal en la política internacional, las relaciones comerciales, los trabajos científicos y los contenidos de la Internet. De hecho, la mayor cantidad de información recientemente publicada, tanto en formato digital como físico, está en este idioma. Su omnipresencia es tan evidente que, como señala Crystal (1995), en ningún momento de la historia de la humanidad se ha hablado una misma lengua en tantos lugares y por tanta gente: se estima que alrededor de una cuarta parte de la población mundial lo habla como primera o segunda lengua, por lo que representa, hoy por hoy, el latín del pasado (Swiderski, 1996). En efecto, el inglés, como el latín durante el Imperio Romano, se constituye en la actualidad en la lengua franca o vehicular dominante adoptada para propiciar el entendimiento entre grupos de individuos que poseen distintas lenguas maternas. Factores socioeconómicos, históricos y geopolíticos hacen que el predominio lingüístico del inglés se establezca casi sin contrapesos con el propósito de que, a través de una lengua compartida, se potencien las relaciones económicas y el comercio, se promocionen valores culturales homogéneos, y se faciliten los procesos de movilidad

espacial o migración laboral de capital humano avanzado.

Lo anterior ha posibilitado la existencia de numerosos hablantes no nativos, así como el desarrollo de un conjunto de acciones, gubernamentales y privadas, para garantizar la instalación de competencias comunicativas en L2-inglés por parte de la población nativa de los diferentes países de habla no inglesa. Se considera que ser capaz de comunicarse a través de esta lengua será una habilidad de primer orden para integrarse adecuadamente a los circuitos de información, conocimiento y desarrollo; es por ello que se llevan a cabo y potencian procesos de intervención pedagógica con programas de idioma inglés que buscan generar competencias comunicativas o lingüísticas certificadas, es decir, capacidad demostrable para utilizar un idioma extranjero como herramienta de comunicación y de acceso a información en distintas situaciones. En lo específico, se busca que un número cada vez más significativo de personas puedan producir y entender enunciados gramaticales en lengua inglesa en sus diversos niveles (leer, escribir, escuchar, hablar y escribir).

En Chile, en el ámbito educativo, se estima que el manejo competente en L2-inglés proporciona un valor agregado de relevancia en los procesos de formación general en las instituciones educativas, ya que permite que los sujetos, al final del ciclo escolar, presenten mayores posibilidades de inserción y movilidad en el mercado laboral en trabajos mejor remunerados; asimismo, se considera que genera oportunidades de acumulación de capital humano avanzado por medio del acceso a becas de perfeccionamiento en un país extranjero, cuya obtención precisa de un manejo idiomático competente. En sintonía con ello, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en sus planes y programas del subsector idioma inglés, lengua hegemónica en los procesos formativos en L2 en Chile, ha procurado poner énfasis en el desarrollo de las habilidades receptivas y en el uso de

la lengua como instrumento de acceso a la información y la cultura de habla inglesa; y, en consecuencia, asigna una enorme importancia tanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y auditiva, como a las de expresión oral y escrita (MINEDUC, 2001). A pesar de ello, las heterogéneas modalidades de implementación del currículo en la práctica no han permitido asegurar a la población escolar chilena en su conjunto una enseñanza eficiente y un aprendizaje de calidad del idioma inglés.

El inglés como L2 en la experiencia chilena

Desde 1980 se implementó en Chile la enseñanza obligatoria de una segunda lengua. En primer lugar, hay que mencionar que las disposiciones reglamentarias del sistema educativo apuntan a la obligatoriedad de dos idiomas extranjeros en 7° y 8° grado de enseñanza básica, generalmente inglés, más un segundo idioma (francés o alemán). En 1984 esta oferta educativa en L2 se redujo a la enseñanza obligatoria a un solo idioma extranjero, en beneficio inmediato del inglés. Posteriormente, en la reforma educativa de 1999 se propuso un solo idioma obligatorio pero desde 5° Básico a 1° Medio,¹ concentrando así los esfuerzos educativos e institucionales en una única dirección y, de paso, aumentando el tiempo de exposición en L2. Si bien esta nueva reforma no hacía mención explícita de un idioma en particular, la oferta lingüística de los colegios se orientó y limitó al idioma inglés, y en esta dirección de instrucción hegemónica apuntaron de forma natural las acciones del MINEDUC.

Si bien, tal como se señala, el idioma inglés se transformó en un ramo obligatorio desde 5° Básico (K5) a partir de la reforma educativa, persisten dudas sobre el impacto real que ésta ha tenido en la instalación de competencias idiomáticas en la población escolar de Chile, además de que persisten las diferencias observadas entre los estudiantes dependiendo de su nivel socioeconómico familiar o del colegio de procedencia; estas diferencias han sido evidenciadas en otras áreas o sectores de aprendizaje y constatadas en pruebas nacionales e internacionales.

En efecto, el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), así como las pruebas internacionales (TIMSS-1999; TIMSS-2003; PISA-2000; PISA-2006 y PISA-2009) revelan, en el mejor de los casos, sólo modestas mejoras. El sistema educacional chileno presenta profundas falencias en cuanto a su capacidad de instalar competencias cognitivas y procedimentales, en especial en los sectores de Lenguaje y Matemática, y en la población socioeconómicamente más desfavorecida.² De esta manera, se configura como un sistema escasamente eficiente en sus logros de aprendizaje y de calidad fuertemente segmentada según el nivel socioeconómico de la familia del alumnado; la adquisición de competencias comunicativas en L2-inglés no es la excepción.

No obstante lo anterior, y a pesar de la importancia declarada en el manejo del idioma inglés, se carece de evidencia que determine cuál es el desempeño real de los alumnos del sistema escolar chileno y, en especial, cuál es el impacto que a este respecto aportaría la

1 El sistema educativo chileno de carácter obligatorio está constituido por ocho años de enseñanza básica (1° a 8°) y cuatro años de enseñanza media (1° a 4°).

2 A modo de ejemplo, en la Prueba Pisa Matemáticas 2006-2009 los puntajes promedio no varían significativamente y se mantienen 75 puntos abajo del promedio de la OECD, con lo cual Chile se ubica en el lugar 49 de entre 65 países participantes, con un 22 por ciento de estudiantes que no dominan las competencias más elementales. En el área de Lectura, el puntaje promedio de los estudiantes chilenos de 15 años en PISA 2009 fue de 449 puntos, que si bien equivale a 40 puntos más que el obtenido en el año 2000, ubicó a Chile por debajo del promedio de la OECD y en el lugar 44 entre los 65 países participantes. Uno de cada tres escolares en esta área no evidencia las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad. Esta situación se vuelve más preocupante en los sectores más vulnerables.

escuela y cuál el atribuido a factores ajenos a ella, como es la pertenencia a distintos estratos sociales o las características personales del estudiante. Sólo recientemente las evaluaciones realizadas por el SIMCE a la población escolar de tercero medio —realizada a fines de 2010— permiten indagar los niveles de dominio con base en estándar de los escolares en Chile; los resultados de dichas evaluaciones permiten también aproximarse a la eficiencia real de los diferentes sistemas educativos en la tarea de garantizar mejores niveles de logro en el dominio de L2-inglés; e incorporar valor agregado al capital sociocultural de sus alumnos.

Factores asociados a la adquisición de competencias lingüísticas en L2 inglés

Las competencias lingüísticas o comunicativas³ en hablantes no nativos en idioma inglés no están homogéneamente instaladas. Las personas evidencian diferentes capacidades para producir enunciados que respeten las reglas gramaticales de una lengua en términos de vocabulario, sintaxis, semántica y pronunciación adecuada; elementos necesarios no sólo para darse a entender en dicho idioma, sino también para comprender sus enunciados.

Las razones que explican este bajo nivel de dominio en L2, así como las brechas o diferencias observadas por parte de la población escolar, son complejas y de variada índole. Se trata de factores que actúan simultáneamente y configuran este escenario de precariedad y nivel de logro segmentado.

En efecto, diversas teorías, con distintos matices y profundidad, reconocen la importancia de un conjunto de factores ambientales, sociales y psicológicos que intervienen durante el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en lengua no materna —o idioma extranjero—. Estas teorías explicarían

la gran variabilidad que existe en cuanto a los resultados que se consiguen en las acciones programadas de adquisición de competencias comunicativas en L2 (Bley-Vroman, 1990).

Dentro de los factores de tipo psicológico destacan aspectos cognitivos, de personalidad, actitudinales y motivacionales; y dentro de los factores de tipo socio-ambiental se consignan la pertenencia sociocultural y las características del contexto escolar (Altman, 1980; Stern, 1983; Skehan, 1991; Ellis, 1994; Mitchell, 1998; Tragant, 2000). Otras teorías sostienen la importancia de los componentes individuales que, pese a ser aún insuficientemente conocidos (Muñoz, 1999), se constituyen en la base de toda teoría que versa sobre la adquisición de una L2 (Selinker, 1972; Meisel *et al.*, 1981; Pienemann *et al.*, 1988; Larsen-Freeman, 1991).

Si bien los individuos presentan dispositivos mentales y biológicos que configuran una capacidad innata a desarrollar el lenguaje (Chomsky, 1977), la adquisición de una segunda lengua conlleva complicaciones adicionales que afectan la competencia lingüística de los hablantes no nativos, no sólo porque las personas no viven en el país donde se habla la lengua a adquirir, sino también por la interferencia lingüística que hace a este respecto la lengua materna, toda vez que el bilingüismo es un proceso de mediación entre estructuras comunicativas, semánticas, sintácticas y fonéticas distintas.

El tiempo de exposición, en especial el extracurricular, correlaciona positivamente con la rapidez y fluidez en la adquisición de una L2, especialmente en población de edad escolar, aunque los resultados son distintos dependiendo del periodo de iniciación y el tipo de exposición (Snow, 1983; Johnson y Newport, 1989; Flege, 1999). Es precisamente en la importancia atribuida al tiempo de exposición escolar en L2 en que se sustenta la lógica de

3 Si bien el concepto de competencias comunicativas tiene un sentido más amplio que el simple dominio gramatical o lingüístico, ya que se adentra también a las reglas de uso en la producción de enunciados adecuados en contextos discursivos, para efectos de esta investigación se entenderán los términos competencias lingüísticas y comunicativas como similares; esto es, como la capacidad para entender y expresarse en otro idioma.

la progresión casi lineal de los planes y programas educativos, a pesar de que los resultados expresados como logros de aprendizaje no son necesariamente lineales (Lightbown, 1989). Lo anterior nos permite reconocer la importancia de la calidad e intensidad de la exposición escolar, así como de las condiciones materiales para el aprendizaje, la preparación docente y las estrategias de enseñanza utilizadas; en este sentido, es evidente que la escuela cumple un papel primordial en la adquisición de una L2.

Referente a los factores de origen socio-educativo, estudios de antigua data reconocen la asociación entre clase social de pertenencia o nivel sociocultural y niveles de logro en L2, siempre a favor de los sectores medios y altos (Skehan, 1991). Las razones de esta asociación estarían determinadas por una mayor capacidad de los sectores mejor posicionados en la escala de los ingresos de usar un lenguaje descontextualizado (Ellis, 1994), especialmente en aquellos contextos que favorecen el aprendizaje formal en lugar del desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales (Holobrow y Genesee, 1991). Así también, el escaso manejo de la lengua materna estándar presente en las clases sociales más pobres inhibe aún más las posibilidades de un correcto desempeño en L2 (Muñoz, 2000).

Aunque el debate respecto de la eficiencia pública-privada para controlar el capital sociocultural y económico familiar en la producción educativa es controversial, y seguramente seguirá vigente, dado que los hallazgos en ese sentido son insuficientes y contradictorios (Witte, 1992; Evans y Schwab, 1995; Goldhaber, 1996), la evidencia estaría apuntando a la persistencia de los efectos socio-familiares. Al respecto, no obstante, el proceso mediante el cual estos factores se constituyen en beneficios educativos para el joven estudiante, cómo actúan y en qué momentos, continúa siendo objeto de investigación (Benavides, 2007). Coleman *et al.* (1966), pioneros en este tipo de estudios, concluían

tempranamente que los establecimientos tenían poca influencia en los logros educativos de los estudiantes y que existían otros *inputs*, tales como atributos personales y/o características familiares, que eran más importantes a la hora de la promoción del rendimiento educativo (*output* educativo). En efecto, el referido informe, elaborado con base en los datos de más de medio millón de alumnos, establecía que las variables de la escuela no explicaban más allá de 10 por ciento de la varianza en los resultados de los alumnos, debido a que éstos estaban determinados centralmente por el origen sociocultural de los estudiantes. A partir de allí se sucedieron múltiples estudios con similares —aunque matizadas— conclusiones que cada vez con mayor fuerza otorgan relevancia a los factores socioculturales o extra-escuela (Arancibia, 1992; Gerstenfeld, 1995; Arancibia y Álvarez, 1996; Redondo, 1997; Bravo *et al.*, 1999; Mizala y Romaguera, 2000; Brunner y Elacqua, 2003; Murillo *et al.*, 2003; Navarro, 2003; Martinic y Pardo, 2003; García-Huidobro, 2004; Eyzaguirre, 2004; Fantuzzo *et al.*, 2004; Redondo *et al.*, 2004; Cornejo, 2006; Carnoy, 2005).

No obstante lo anterior, y pese a que los hallazgos de la tradición investigativa en torno a la “eficacia escolar” son aún materia de discusión, estos enfoques teóricos han gozado de amplia difusión al articularse a través de variados centros de estudio que tienen influencia en los espacios de toma de decisiones en política educativa, en especial en países de habla inglesa (Murillo, 2003). Se trata de centros de estudio (*think tank*) de suma importancia en la tarea de dimensionar y recomendar medidas para la eficiencia de la inversión educativa y los procesos de reforma (Coraggio y Torres, 1997).

Aunque los factores familiares e individuales de los alumnos sean elementos relevantes al momento de explicar sus resultados de aprendizaje, la escuela se constituye también en un factor de especial importancia para educandos provenientes de familias

en situación de vulnerabilidad y pobreza (Brunnner y Elacqua, 2004); no obstante, este efecto disminuye como resultado de la segmentación socioeducativa de las mismas escuelas: los estudiantes que asisten a escuelas de nivel socioeconómico alto tenderían a tener mejores rendimientos que aquéllos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente (Willms, 2006), pues tienen la posibilidad de nutrirse de un mejor efecto de pares y de climas sociales más propicios para el aprendizaje. Un adecuado clima de aula, un ambiente de respeto, un marco normativo y disciplinar pertinente instalan las condiciones de base sobre las cuales se sustenta el aprendizaje, por lo que, en espacios sociales degradados y de convivencia deteriorada, esto se pone en entredicho. Por otro lado, respecto del efecto de pares o compañeros de curso, la homogeneidad socioeconómica y la selectividad educativa inhiben la posibilidad de interacción entre alumnos más y menos aventajados que permita el modelamiento de los comportamientos en el aula y el mejoramiento de los niveles de logro.

En resumen, aunque la evidencia empírica sobre este tema es de reciente discusión, los resultados encontrados permiten proporcionar suficientes bases a posturas teóricas que plantean la existencia de determinantes estructurales que explican las diferencias en los niveles de logro de los estudiantes (Arnold y Doctoroff, 2003; Sirin, 2005), muchas de las cuales operan con relativa independencia del factor escuela (Brunnner y Elacqua, 2004). Es por ello que resulta especialmente relevante la asociación entre pobreza y rendimiento o fracaso escolar, situación que cuestiona fuertemente el mejor desempeño de la administración privada en la gestión de mejores niveles de logro en las diversas áreas del currículo en sus estudiantes.

Con base en lo anterior, este artículo explorará descriptivamente los niveles de logro en el dominio lingüístico o comunicativo del inglés, en términos de certificación⁴ y rendimiento (puntaje), que tienen los alumnos provenientes de administraciones educativas y niveles socioculturales y económicos diferentes. En otro nivel de análisis, se busca determinar la incidencia que tienen estos factores en los niveles de aprovechamiento educativo en L2-inglés; en especial, se explora la relación entre administración pública o privada con el rendimiento escolar en L2-inglés y la eficiencia que estas unidades educativas logran una vez controlado el nivel socioeconómico familiar de los alumnos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Caracterización del instrumento y diseño

La prueba SIMCE-inglés, primera en su tipo utilizada en Latinoamérica, es un test que se aplica a todos los estudiantes de 3° año medio del país, y tiene por finalidad conocer los niveles de dominio en L2-inglés; esto con el propósito, a nivel ministerial, de disponer de un diagnóstico o situación base para próximas evaluaciones y definir cursos de acción futuros. En esta primera evaluación nacional se hizo uso de la prueba TOEIC Bridge (*Test of English for International Communication*) homologada a estándares internacionales y desarrollada por el ETS (Educational Testing Service). Este test evalúa en forma directa las habilidades de comunicación, comprensión auditiva y comprensión escrita y, en forma indirecta, las capacidades de producción oral y escrita.

La prueba, con un total de 100 preguntas de selección múltiple que el alumno debe responder en 60 minutos, está dividida en dos secciones: comprensión auditiva (*listening comprehension*) y comprensión de lectura (*reading comprehension*), con 50 preguntas cada una. Al corregir se accede a puntajes que van

4 Los estudiantes que alcancen el estándar exigido en la prueba recibirán un certificado que acredite dichas competencias.

de 20 a 180 puntos. Esta prueba fue aplicada entre el 25 de octubre y el 5 de noviembre de 2010, y permitió identificar (certificar) a los estudiantes que habían alcanzado un nivel básico en idioma inglés como L2 con base en el estándar que definen los planes y programas ministeriales a este respecto.

El nivel de certificación se obtiene al alcanzar 134 puntos o más, esto es: 64 en comprensión auditiva y 70 en la parte de comprensión lectora, como mínimo. Según la alineación al estándar internacional, se estima que el alumno en situación de certificación es capaz de comprender frases y expresiones relacionadas con temas cotidianos al escuchar mensajes breves, avisos e instrucciones (comprensión auditiva); así como comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente, tales como información de anuncios, menús, horarios, señales y letreros en lugares públicos; cartas, catálogos y artículos breves de un diario (comprensión lectora).

Para el análisis de los resultados de estas pruebas nacionales, una vez realizados los cruces necesarios de bases de datos distintas, y generadas las variables de segmentación, se procede a caracterizar los niveles de dominio que presentan los estudiantes en L2-inglés, y adicionalmente se definen algunos factores asociados al mismo, todo dentro de un análisis de naturaleza bivariante. En un segundo nivel, utilizando como control la segmentación socioeducativa del alumnado que preferencialmente atiende un determinado tipo de establecimiento educativo (A, B, C, D, E), se procede a determinar comparativamente los niveles de logro educativo en L2-inglés por tipo de establecimiento, a fin de dar cuenta del nivel de eficiencia educativa atribuida a los establecimientos particulares por sobre los de administración pública. Todos los análisis y la manipulación de bases de datos se realizaron mediante el programa SPSS en su versión 15.0.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Como se informa en la Tabla 1, esta prueba fue aplicada a un total de 65 mil 535 alumnos pertenecientes a 2 mil 607 establecimientos nacionales de educación media o secundaria. La muestra presentaba una distribución relativamente homogénea en cuanto al sexo, con leve presencia superior para el caso de las mujeres (53.1 por ciento); 45.1 por ciento pertenecen a la rama humanista-científico de enseñanza.

Dado que los resultados de aprendizaje pueden ser explicados por un conjunto de variables, es posible distinguir factores asociados al establecimiento y a los propios alumnos.

Tabla 1. Características de la muestra (N=65,535)

	N	%
Sexo:		
Hombre	30,745	46.9
Mujer	34,790	53.1
Tipo enseñanza:		
Humanista científico	29,560	45.1
Técnico profesional	35,975	54.9
Dependencia:		
Municipalizado	27,299	41.7
Part. subvencionado	31,816	48.5
Part. pagado	6,420	9.8
Nivel socioeconómico		
A (bajo)	15,474	23.6
B (medio bajo)	24,428	37.3
C (medio)	12,726	19.4
D (medio alto)	6,618	10.1
E (alto)	6,289	9.6

Fuente: elaboración propia con datos de la prueba SIMCE inglés, 2010.

El factor escuela está constituido por un conjunto de variables asociadas al establecimiento que afectan los resultados. Se vinculan con la calidad docente, el equipamiento, la infraestructura y la capacidad de gestión

institucional, entre otras. Éstas son, de alguna manera, controlables y manejables por el propio establecimiento en particular, o por el sistema educacional en general, mediante procesos de reclutamiento, selección o cualificación del profesorado, mejoras en la inversión en infraestructura o materiales para la enseñanza, implantación de nuevos modelos de gestión educativa, etc. En términos generales, para efectos de este trabajo se asumen las diversas modalidades de la gestión educativa que caracterizan al sistema escolar chileno, a saber: público o municipal, particular-subvencionado y particular-pagado. Con relación al factor de carácter político-administrativo, tal como se señala en la Tabla 1, 41.7 por ciento de los alumnos estudian en establecimientos públicos; 48.5 por ciento en establecimientos particulares subvencionados por el Estado, y sólo 9.8 por ciento lo hace en un establecimiento particular-pagado.

Respecto a las características de los estudiantes, uno de los factores de mayor incidencia en el rendimiento es el nivel socioeconómico o capital socio-cultural acumulado de sus familias; este factor es escasamente afectado por el establecimiento más allá de la simple selección;⁵ por ello, y a fin de hacer realmente comparables los resultados obtenidos en SIMCE-inglés entre establecimientos que pertenecen a diferentes modalidades administrativas, pero que atienden a población escolar de características socio-culturales similares, los establecimientos educacionales se agruparon de acuerdo a las características socioeconómicas familiares predominantes de sus alumnos. Para estos efectos se consideran los años promedio de escolaridad del padre y la madre, el ingreso familiar percibido y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento de acuerdo con la clasificación del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE). Este índice IVE es

calculado desde 2007 por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) con base en la medición de un conjunto de variables asociadas al fracaso escolar, y refleja la condición de riesgo asociado a los estudiantes de cada establecimiento educativo expresada en cinco niveles de prioridades excluyentes. Utilizando como base estas variables principales se procedió a realizar un análisis de conglomerados a fin de dividir el conjunto de establecimientos en grupos —o cluster— que aseguraran la máxima similitud interna (homogeneidad intragrupo) y la mayor heterogeneidad entre-grupo posible. Esto dio lugar a la configuración de una tipología de cinco niveles, o cluster (A, B, C, D, E):

- Nivel A: grupo socioeconómico bajo (23.6 por ciento de la muestra). La mayoría de los estudiantes de este grupo declara que sus padres tienen hasta nueve años de escolaridad y un ingreso familiar promedio de hasta 215 mil pesos mensuales (alrededor de 500 dólares). Un 39 por ciento posee automóvil en su hogar y 34 por ciento cuenta con computador e Internet. Entre 61.01 y 100 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 68 por ciento.
- Nivel B: grupo socioeconómico medio-bajo (37.3 por ciento de la muestra). En este tipo de establecimiento la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 10 y 11 años de escolaridad, 46 por ciento posee automóvil y 58 por ciento de los estudiantes tiene computador e Internet en su hogar. Cuentan con un ingreso familiar de entre 216 mil y 325 mil pesos mensuales (entre 500 y 700 dólares). Entre 40.01 y 61 por ciento de los estudiantes

5 Atendiendo a la importancia que este atributo tiene en los mejores niveles de logro del estudiantado es que muchos establecimientos seleccionan a sus alumnos con base en el perfil socioeconómico de sus padres. Así mismo, sistemas educativos de varios países lo tienen expresamente prohibido en sus establecimientos educativos, en especial en los financiados con fondos públicos.

se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 51 por ciento.

- Nivel C: grupo socioeconómico medio (19.4 por ciento de la muestra). Se caracteriza porque la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad; 60 por ciento declara poseer automóvil en su hogar, 80 por ciento de los estudiantes posee computador e Internet en su hogar, y entre 23 y 40 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 32 por ciento. Cuentan con un ingreso familiar de entre 326 mil y 550 mil pesos mensuales (entre 700 y 1 mil 200 dólares).
- Nivel D: grupo socioeconómico medio-alto (10.1 por ciento de la muestra). En este grupo la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 14 y 15 años de escolaridad, 78 por ciento tiene automóvil y 91 por ciento posee computador y cuenta con Internet en sus respectivos hogares. Tienen un ingreso familiar de entre 551 mil y 1 millón 200 mil pesos mensuales (entre 1 mil 200 y 2 mil 600 dólares). Hasta 23 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 18 por ciento,
- Nivel E: grupo socioeconómico alto (9.6 por ciento de la muestra). Segmento donde la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen 16 o más años de escolaridad. Un 96 por ciento posee automóvil en su hogar, y 98 por ciento tiene computador e Internet. Cuentan con un ingreso familiar de más de 1 millón 200 mil pesos (aproximadamente, más de 2 mil 600 dólares). En este tipo de establecimientos no se registran estudiantes en condición de vulnerabilidad social.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Niveles de logro en SIMCE-inglés

La Tabla 2 muestra que, de acuerdo a la medición realizada a un total de 65 mil 535 alumnos de tercer año de enseñanza media, sólo uno de cada diez (11 por ciento) logra certificación de nivel básico. El promedio que obtienen los estudiantes es de 97 puntos, esto es, un 54 por ciento del puntaje de la escala, que consta de 180 puntos. Estos niveles de desempeño son inferiores al que obtienen estudiantes de países de otros continentes; por ejemplo, en Japón los estudiantes de enseñanza media alcanzan un promedio de 119 puntos en la misma prueba.

Tabla 2. Niveles de logro SIMCE inglés, 2010 (N=65,535)

	(\bar{x} /s)	Certificación	
		N°	%
Comprensión lectora	50.0 (14.3)	8,040	12.3
Comprensión auditiva	47.0 (15.6)	9,789	14.9
Global	97.0 (28.7)	7,300	11.1

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Al analizar sus dos componentes o dimensiones, en la misma Tabla 2 se observan leves pero significativas diferencias entre comprensión lectora y auditiva, con 50 y 47 puntos respectivamente ($t_{rel} = 91.383$; $p < 0.03$); en consecuencia, comprenden mejor L2-inglés cuando lo leen que cuando lo escuchan. Similares resultados son los encontrados por el informe MINEDUC-Cambridge (2004).

No obstante lo anterior, en ambas dimensiones (comprensión lectora y comprensión auditiva) los niveles de logro son relevantemente deficientes: un 87.7 por ciento no alcanza el puntaje requerido para certificación en

el área de comprensión lectora (70 puntos), así como un 85.9 por ciento no lo logra en el área de comprensión auditiva (64 puntos). Esto significa que nueve de cada diez estudiantes (89 por ciento) son incapaces de comprender frases y expresiones orales de uso cotidiano, y tampoco logran comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente en idioma inglés.

Esta evidencia refuerza, en forma creciente y sistemática, una constante nacional respecto de los escasos niveles de logro alcanzados tanto en pruebas nacionales como internacionales; además demuestra, una vez más, que el grueso de la población escolar chilena no alcanza los estándares requeridos en competencias básicas de aprendizaje, con independencia del sector o subsector de aprendizaje de que se trate.

Puede afirmarse, por lo tanto, que los esfuerzos realizados en estos últimos 20 años no han ido en la dirección correcta o, al menos, no han sido suficientes para lograr que el sistema educativo chileno se aproxime a asegurar de modo equitativo no sólo el acceso al sistema, sino también el logro de aprendizajes que posibiliten, a personas y colectivos, desarrollar sus capacidades y potencialidades en sintonía con los requerimientos del mundo actual. Un sistema educativo eficaz es aquél que promueve el desarrollo de los educandos más allá de lo que sería previsible al considerar su situación de base, sea ésta económica, social, cultural o de aptitudes para el estudio (Sheerens, 2000). Lamentablemente, la enseñanza de L2-inglés no escapa de esta tendencia general.

Esta evidencia también es refrendada por el diagnóstico MINEDUC-Cambridge realizado en Chile en 2004, el cual dio cuenta de las falencias de la enseñanza de inglés. En efecto, los resultados de este estudio mostraron que sólo 1 por ciento de los alumnos de 8º, y 5 por ciento de los alumnos de 4º medio alcanzaron un nivel ALTE 2, equivalente a un PET (Preliminary English Test). Es decir, un nivel

de dominio inicial del inglés de expresión limitada, que implica que el alumno comprende información rutinaria en temas abstractos o relativos a la cultura. Este estudio informó también que en 8º básico o primaria, 45 por ciento de los alumnos no tiene un profesor de inglés titulado, y 12 por ciento no lo tiene al llegar a 4º medio (MINEDUC/University of Cambridge, 2004). Esta evidencia estaría apuntando a la escasa especialización del profesorado del subsector L2-inglés, y, por lo tanto, a un dominio deficiente de la disciplina y del manejo de estrategias didácticas pertinentes.

SIMCE-inglés y factores asociados

La eficiencia de los procesos de adquisición de una L2 se ve afectada por una amalgama de variables y eventos de distinta naturaleza de orden social e individual. La situación geográfica e histórica de la comunidad lingüística y sus agentes, la identidad socio-cultural de sus miembros, las políticas educativas y los modelos de enseñanza implementados; el nivel de competencias lingüísticas del profesorado, las estrategias de aprendizaje implementadas, el tiempo y calidad de la exposición, las necesidades educativas y las motivaciones individuales, entre otros, se constituyen en factores de relevancia a la hora de determinar y explicar los logros educativos. No obstante la existencia de factores individuales ajenos a la escuela que explicarían la variabilidad existente en cuanto a los resultados conseguidos con la enseñanza planificada en L2 —y mencionados tempranamente por Bley-Vroman (1990)—, a la política educativa le cabe el rol y el deber ineludible de neutralizar, estandarizar o compensar la influencia de estos factores individuales, en su mayor parte heredados, a fin de garantizar aprendizajes de calidad y pertinencia con independencia de la condición económica o socio-educativa del estudiantado.

El hecho de que la acción educativa, en su interés manifiesto de instalar competencias comunicativas en L2, no obtenga los

resultados esperados, puede deberse también a la tardanza en incorporar al inglés, desde el inicio del proceso de escolarización, en los planes y programas ministeriales de educación como asignatura obligatoria, pues el tiempo de exposición al estímulo lingüístico, tal como evidencian Johnson y Newport (1989) y Flege (1999), se relacionaría positivamente con

la rapidez y fluidez en la adquisición de una L2. No obstante lo anterior, no debe despreciarse la importancia que tiene la calidad e intensidad de la exposición escolar al estímulo lingüístico, así como las condiciones materiales para el aprendizaje, la preparación disciplinar y pedagógica de los docentes y las estrategias de enseñanza por ellos utilizadas.

Tabla 3. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010 según variable analítica

	C. Lectora (\bar{x}/s)	C. Auditiva (\bar{x}/s)	Total (\bar{x}/s)	Certificación (%)
Sexo:				
Hombre	50.2 (14.8)	47.4 (15.7)	97.7 (29.4)	11.8**
Mujer	49.8 (13.8)	46.4 (15.4)	96.2 (28.0)	10.3**
Tipo enseñanza:				
Humanista científico	55.1 (15.9)	52.6 (17.5)	107.7 (32.5)	19.4**
Técnico profesional	43.8 (8.9)	40.1 (8.9)	83.9 (15.7)	11.1**
Dependencia:				
Municipalizado	44.8 (10.5)	41.1 (10.7)	85.9 (19.4)	2.6**
Part. subvencionado	49.8 (12.5)	46.6 (13.4)	96.4 (24.4)	7.6**
Part. pagado	73.1 (14.6)	74.2 (14.9)	147.3 (28.7)	65.0**
Nivel socioeconómico				
A	41.9 (7.9)	38.0 (7.8)	79.9 (13.4)	0.4**
B	45.2 (9.5)	41.6 (9.7)	86.8 (17.3)	1.6**
C	52.2 (12.3)	48.7 (13.1)	100.9 (23.9)	8.3**
D	59.8 (13.9)	57.9 (15.0)	117.7 (27.7)	23.8**
E	73.8 (14.1)	75.0 (14.4)	148.8 (27.7)	66.8**
Total	50.0 (14.3)	47.0 (15.6)	97.0 (28.7)	11.1

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

** Diferencias significativas al 0.01.

En la Tabla 3 podemos observar que si bien la mayoría de los estudiantes, con independencia del segmento de que se trate, no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado en que se encuentran en L2-inglés, al analizar los atributos basales y socio-educativos de los estudiantes se observa que los niveles de logro, en términos de certificación, favorecen a los estudiantes de sexo masculino [(1. $N=65.535$) = 42.073; $p<.00$]; del plan de estudio humanista-científico [(1. $N=65.535$) = 5476.035; $p<.00$]; de dependencia particular-pagado [(2. $N=65.535$) = 21165.69; $p<.00$] y de

nivel socioeconómico alto [(4. $N=65.535$) = 24.854.47; $p<.00$].

No obstante, en el contexto bivariante de asociación, los factores de la Tabla 3 que presentan un mayor índice de relación con la variable certificación, según las pruebas Phi o V de Cramer⁶ son nivel socioeconómico ($V=0.616$; $p<0.00$) y dependencia ($V=0.568$; $p<0.00$). Como contraparte, el plan de estudios ($\phi=0.289$; $p<0.00$) y el sexo ($\phi=0.25$; $p<0.00$) fueron los factores que presentaron menor fuerza de asociación. En consecuencia, son los factores nivel socioeconómico y dependencia los

⁶ Coeficiente Phi y V de Cramer obtenidos una vez determinada la significación estadística de chi cuadrado en tabla de contingencia con uno o más de un grado de libertad respectivamente; y con el objeto de determinar la fuerza de la asociación constatada.

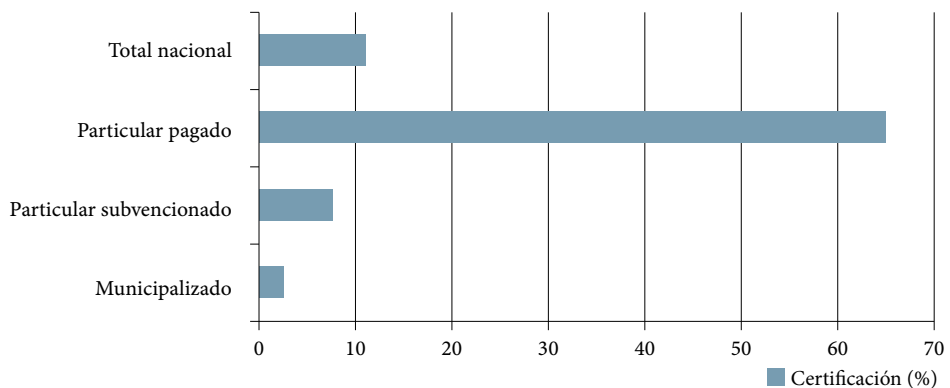
que se relacionan más fuertemente con las posibilidades de que un alumno alcance el nivel de certificación básico en L2-inglés. En efecto, la probabilidad de alcanzar nivel de certificación de un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que de uno de dependencia municipal. A su vez, en caso de ser del nivel socioeconómico de más altos ingresos es 167 veces mayor en comparación a los alumnos de sectores más vulnerables. En términos de equidad, son precisamente los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos en la escala de los ingresos los que también muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados. Por ejemplo, en un curso de 40 alumnos del grupo socioeconómico alto, un promedio de 27 alumnos lograron la certificación de inglés, mientras que en un curso del grupo socioeconómico bajo, escasamente uno de ellos lo consiguió.

Competencias en L2: sistema de gestión escolar vs nivel socioeconómico

Dentro del espacio analítico bivalente al momento de analizar los niveles de logro (certifi-

cación) con base en la naturaleza administrativa del establecimiento se puede ver que los colegios de dependencia particular, y muy especialmente los particular-pagados, tenderían a ser más eficientes en la instalación de competencias idiomáticas en sus alumnos (Gráfico 1). De este mismo gráfico se desprende que de un curso de tamaño promedio (40 alumnos), 26 de ellos alcanzarían nivel de certificación en la medición SIMCE inglés al pertenecer a un colegio particular-pagado; como contraparte, tan sólo un alumno lo sería en un curso de igual tamaño en el sector municipal. Esta situación se constata también al momento de analizar los puntajes totales, y en cada una de las dimensiones de la prueba (comprensión auditiva y comprensión lectora) observadas en la Tabla 3. En efecto, los colegios particular-pagados evidencian un diferencial —o *delta*, en términos de cambio absoluto— de 28.3 puntos más en la parte de comprensión lectora, y de 33.1 puntos en la de comprensión auditiva que su contraparte municipal. Es decir, en términos relativos, sus puntajes son 63.2 y 80.5 por ciento más elevados, respectivamente.

Gráfico 1. Alumnos en situación de certificación L2-inglés según modalidad de gestión administrativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Aun cuando es importante establecer los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, también lo es reconocer la relevancia

del capital sociocultural, el nivel socioeconómico, el capital humano familiar acumulado y otros factores extra-escuela en el rendimiento

escolar, pues estos datos darían cuenta de las inequidades instaladas en el sistema educativo chileno, así como de la capacidad real que tiene la institución educativa de incidir sobre estos factores. Esta situación propicia una fuerte controversia sobre la influencia real que ejercen los planteles educacionales de diferente naturaleza administrativa en el rendimiento de los educandos en los distintos sectores de aprendizaje, incluyendo la enseñanza del idioma inglés. Aunque controversial, este aspecto es relevante, máxime si se considera la fuerte segmentación socio-educativa que caracteriza al sistema escolar chileno. Es más, analizar los datos (puntaje y certificación) sin controlar las características de la demanda (nivel socioeconómico del alumnado) introduce un sesgo analítico que induce al error de sobreestimar

el mejor desempeño de las instituciones privadas en la eficiencia escolar y en la calidad de sus procesos educativos como expresión de nivel de logro de sus estudiantes. En efecto, es precisamente esta ausencia de control del nivel socioeconómico del alumnado lo que posibilita a los teóricos de la *school choice*, defender la idea de la libre elección escolar por medio de *vouchers*, y sostener que son los centros privados los más eficientes en la provisión de servicios educativos, debido a que responden mejor a la competencia que los públicos y logran certificar mayores niveles de aprovechamiento educativo en sus alumnos. Además, quienes sostienen esta posición afirman que los centros privados brindan un servicio de mejor calidad que los públicos, certificada por una evaluación externa como el SIMCE.

Tabla 4. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010, según gestión administrativa y NSE

NSE	Dependencia	C. Lectora (\bar{x})	C. Auditiva (\bar{x})	Certificación (%)
A	Municipalizado	41.8	37.9	0.5
	Particular-subvencionado	42.2	38.1	0.3
B	Municipalizado	44.9	41.2	1.7
	Particular-subvencionado	45.6	42.0	1.6
C	Municipalizado	52.8	49.3	9.3
	Particular-subvencionado	52.0	48.6	8.0
D	Municipalizado	64.4	61.3	32.8
	Particular-subvencionado	59.5	57.5	22.8
	Particular-pagado	58.6	58.7	25.2
E	Particular-subvencionado	67.1	67.7	46.5
	Particular-pagado	74.2	75.3	67.8

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

En reconocimiento de la importancia atribuida a este factor extra escuela en los niveles de éxito académico de sus estudiantes, es que se procedió a segmentar a los establecimientos educativos considerando el perfil socioeconómico de su alumnado (Tabla 4). Esta categorización opera, tal como se menciona en la metodología, con base en las diferencias familiares en cuanto a escolaridad de los

padres, ingreso familiar, tenencia de Internet y automóvil e índice de vulnerabilidad del establecimiento; y se distinguen cinco niveles en escala ascendente: A, B, C, D y E.

Esta clasificación, si bien es relevante, resulta deficiente toda vez que parte del supuesto —insuficientemente contrastado— de que el proceso escolar es idéntico en cuanto a equipamiento, recursos y demás condiciones

pedagógico-infraestructurales instaladas para favorecer el aprendizaje; en rigor, el proceso escolar opera como extensión sistémica y en relación sinérgica con el nivel socioeconómico de las familias, profundizando las diferencias y segmentaciones. De esta situación tampoco están ajenas las escuelas públicas que operan con base en las restricciones duras o blandas de sus administraciones comunales, ya que dependen de la capacidad económica de sus respectivos municipios para solventar parte del costo en educación por medio de transferencias económicas directas o indirectas al sistema. A su vez, la capacidad económica de estos municipios o entidades públicas está también heterogéneamente distribuida.

No obstante estas deficiencias, en el análisis de los macro factores asociados al aprendizaje se asume que los resultados del proceso educativo están fuertemente influenciados y/o determinados por el nivel socioeconómico de las familias de procedencia del alumnado, incluso por encima de lo que se podría esperar por parte del mismo establecimiento educacional (Jencks, 1972; Coleman, 1990). Por consiguiente, una adecuada comparabilidad de la eficiencia educativa (nivel de logro) en establecimientos con diferentes modalidades de gestión educativa (pública o privada, por ejemplo) debería realizarse con base en un nivel o condición socioeconómica igual, como procedimiento de control, de forma tal que sea posible estimar con mayor seguridad que las diferencias observadas sean atribuibles al “factor escuela”; esto es, considerar el nivel de logro o aprovechamiento educativo como resultado directo y/o efecto de la acción docente o gestión educativa propiamente tal, aislando con mayor probabilidad otros factores intervinientes ajenos e independientes de la escuela.

Es así que los niveles de logro en L2-inglés observados en el Gráfico 1, sean como expresión de puntaje o de porcentaje de certificación, deben ser analizados con cautela al momento de inferir un mejor desempeño

para la gestión escolar del sector particular en la provisión de servicios educativos, y por ende también una mayor deficiencia del sector público; esto debido a que la mayor capacidad del sector privado en la instalación de competencias comunicativas en L2-inglés puede estar fuertemente influenciada por el perfil del alumno y sus familias. En efecto, al momento de comparar los niveles de dominio o competencias en L2-inglés entre los distintos establecimientos, pero que atienden a una misma población estudiantil, esto es, controlando por nivel socioeconómico del alumnado (Tabla 4), la mayor capacidad o eficiencia educativa de los colegios de gestión privada se anula, o bien se hace irrelevante.

Existen entonces importantes *inputs* externos al establecimiento educativo que de alguna manera se distribuyen homogéneamente, por lo que cualquier apreciación referente a la calidad diferencial de los establecimientos con base en su dependencia administrativa debe ser matizada por los atributos de la demanda y demás características externas a la gestión escolar. Especial relevancia tiene aquí el perfil socioeconómico y educativo familiar del alumnado que atienden y que, como se ha dicho, dada la configuración del sistema escolar chileno, se encuentra fuertemente segmentado. El problema de la segmentación escolar provoca que la población estudiantil no se distribuya homogéneamente entre los diversos establecimientos, y por lo tanto el análisis de los niveles de logro evidenciados en las pruebas es engañoso si no se controlan los factores externos que sostienen esta segmentación, misma que es, a su vez, extensión de la desigualdad social y territorial existente en Chile.

En efecto, en todos y cada uno de los componentes analizados de la prueba SIMCE-inglés los diferenciales de logro educativo (puntajes obtenidos o nivel de certificación) del alumnado de establecimientos públicos y privados observados en la Tabla 3 y Gráfico 1, una vez se controla el nivel socioeconómico de los alumnos, no sólo se hacen inexistentes, sino

que además se inclinan a favor del sector municipal. Tal como se evidencia en la Tabla 4, en establecimientos de estrato socioeconómico bajo (nivel A) mientras un colegio municipal certifica a 0.5 por ciento de sus alumnos, sólo 0.3 por ciento lo hace en el sector particular-subservencionado. Igual situación se observa en los niveles B y C (medio bajo y medio respectivamente), donde los diferenciales de certificación, siendo bajos, favorecen a los municipales. Es más, cuando se observa el comportamiento de estas variables en alumnos de nivel medio-alto (D), único momento en que confluyen los tres tipos de dependencias, los niveles de certificación favorecen ampliamente a los establecimientos municipales, incluso por encima de los particular-pagado, donde los primeros obtienen 30 por ciento más de certificación que los particular-pagado; los alumnos de este último tipo de escuelas sólo demuestra mayores niveles de eficiencia educativa en los estratos altos (E). Igual tendencia se observa al momento de analizar los puntajes obtenidos en las pruebas de comprensión auditiva o lectora.

Estos resultados son similares a los señalados por el informe MINEDUC/Cambridge (2004), donde se establece que a mayor ingreso y educación de los padres, variables por lo demás fuertemente asociadas, mayor es el rendimiento. Así también, establece que en los niveles socioeconómicos bajo, medio bajo y medio, los estudiantes de distintas dependencias administrativas (municipal y particular subservencionados) obtienen resultados similares con una tendencia levemente mayor, aunque no significativa, en favor de los colegios públicos. Así también, en los niveles medio alto y alto, los estudiantes de colegios particulares subservencionados obtienen puntajes significativamente más bajos que los estudiantes de otras dependencias. Incluso

en el sector medio alto, único estamento con triple representación, el que mejores niveles de logro obtiene es el municipal, levemente superior al particular-pagado, pero muy por encima del sector subservencionado, con 40, 39 y 33 puntos, respectivamente. Todas estas tendencias se observan tanto en 8° básico (primaria) como en 4° medio (secundaria) (MINEDUC/Cambridge, 2004).

La Tabla 4 no sólo pone en entredicho la mayor eficiencia del sector privado en la instalación de competencias comunicativas en L2, sino que además permite constatar la primacía de los factores de origen socio-educativo como elementos explicativos de los diferenciales de logro. En concordancia con otros estudios (Skehan, 1991; Ellis, 1994) se reconoce la asociación existente entre nivel sociocultural de pertenencia y niveles de dominio de una segunda lengua, que en el caso de Chile, y según los datos analizados, tiende a ser mayor en los sectores medios y altos. Ello encontraría su explicación en una más desarrollada habilidad, por parte de los sectores de mejor nivel socioeconómico y capital humano familiar acumulado, de usar lenguaje descontextualizado, así como una mayor posibilidad para la exposición de habilidades comunicativas o lingüísticas en espacios de interacción en la esfera extra-escolar. El escaso manejo de la lengua materna estándar que se evidencia en los sectores sociales de mayor vulnerabilidad o pobreza tiende también a inhibir aún más las posibilidades de un correcto desempeño en L2. Un adecuado desarrollo de la habilidad comunicativa en la lengua materna estándar facilita el desarrollo de una segunda lengua; y, como contraparte, si ésta no ha logrado un desarrollo adecuado ni pertinente, se inhibe aún más la adquisición de L2 (Muñoz, 1999; Muñoz, 2000)

Tabla 5. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010 según sexo y NSE

NSE	Dependencia	C. Lectora (\bar{x})	C. Auditiva (\bar{x})	Certificación (%)
A	Hombre	41.76	38.26	0.6
	Mujer	42.10	37.62	0.2
B	Hombre	45.42	42.26	2.0
	Mujer	45.03	40.86	1.2
C	Hombre	52.84	49.48	9.4
	Mujer	51.52	47.95	7.1
D	Hombre	60.80	58.94	26.5
	Mujer	58.82	56.82	20.9
E	Hombre	74.20	75.20	68.1
	Mujer	73.39	74.69	65.2
General	Hombre			11.9
	Mujer			10.3

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Por otra parte, el impacto del contexto familiar en los niveles de logro también es diferente según el sexo de los alumnos: así por ejemplo, tal como se señala en la Tabla 5, las diferencias de sexo en cuanto a proporción de certificación en L2-inglés son levemente mayores en los hombres que en las mujeres (11.9 *versus* 10.3 por ciento) y tienen independencia relativa del estrato socioeconómico familiar de pertenencia. No obstante, estas diferencias entre hombres y mujeres, en términos de *riesgo relativo*, se acrecientan levemente conforme disminuye el nivel socioeconómico; es decir, los alumnos de niveles socioeconómicos más altos no sólo obtienen mejores resultados, sino que además evidencian menores brechas entre hombres y mujeres en lo que a L2-inglés se refiere.

Por último, los estudiantes provenientes de familias en situación de mayor vulnerabilidad o pobreza están en desventaja en la tarea de alcanzar niveles de logro en L2-inglés a causa de las precarias y particulares condiciones del hogar, pero si adicionalmente están segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es altamente probable que su rendimiento

empeore. Ocurre así que los estudiantes de cualquier grupo, al estar expuestos a las mismas influencias pedagógicas y grupo de pares, tienden a parecerse en su rendimiento y, por tanto, se reproduce una fuerte homogeneidad intragrupo y la consiguiente heterogeneidad entre grupos. Es decir, el aprovechamiento educativo en L2-inglés, tanto en puntaje como en nivel de certificación, dentro de un mismo grupo, tiende a ser relativamente similar, pero se diferencia fuertemente al comparar con establecimientos cuyo alumnado proviene de diferente estrato socioeconómico. En consecuencia, no sólo el riesgo es doble, tanto por ser pobre como por educarse con compañeros de igual condición de pobreza, sino que además las brechas en los niveles de logro se profundizan según se ensanchan los extremos de la escala de los ingresos o capital humano familiar acumulado, posibilitando así que el efecto del nivel socioeconómico individual tienda a amplificarse, dada la marcada segregación socioeducativa del sistema escolar chileno. Todo esto da cuenta de una proporción importante de la varianza de las diferencias observadas en el logro educativo en L2-inglés.

CONCLUSIONES

La prueba SIMCE-inglés, aplicada en 2010, no sólo es la primera en su tipo utilizada en Latinoamérica, sino que además se constituye, a juicio del Ministerio de Educación y sus prodecimientos de validación, en un eficiente mecanismo para determinar los niveles de logro de los estudiantes que están terminando su proceso de enseñanza obligatoria en el país (K12). Esta prueba se suma a un conjunto de pruebas nacionales aplicadas en Chile (Matemática, Lenguaje, Ciencias, Educación física) para proporcionar una visión diagnóstica evaluativa respecto de las competencias comunicativas en idioma inglés basada en un estándar homologable; en conjunto, estos instrumentos contribuyen a poner a prueba la calidad del sistema educativo en un área que carecía de información de esta naturaleza para la toma de decisiones.

De acuerdo a las mediciones de la prueba SIMCE, que fue aplicada a un total de 65 mil 535 alumnos de tercer año de enseñanza media, los niveles de logro son bajos tanto en comprensión lectora como auditiva, e inferiores a los que obtienen estudiantes de países de otros continentes. En términos generales, nueve de cada diez estudiantes (89 por ciento) son incapaces de comprender frases y expresiones orales de uso cotidiano, así como tampoco logran comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente en idioma inglés.

Aunque los niveles de desempeño son bajos, éstos favorecen a los estudiantes de sexo masculino, del plan de estudio humanista-científico, de dependencia particular-pagado y de nivel socioeconómico alto.

Son los factores nivel socioeconómico y dependencia los que se relacionan más fuertemente con las posibilidades de que el alumno alcance nivel de certificación básico en L2-inglés. La posibilidad de certificación en un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que en uno de dependencia

municipal; la posibilidad de certificación de un alumno de nivel socioeconómico alto es 167 veces mayor que la de un alumno de nivel socioeconómico bajo. Además, son precisamente los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables los que muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados.

Si bien los niveles de logro favorecen a los colegios particulares, en especial a los pagados, la aparente mayor capacidad de este tipo de colegios en la instalación de competencias comunicativas del idioma inglés se anula al momento de controlar el nivel socioeconómico del alumnado. En efecto, en todos y cada uno de los componentes analizados de la prueba, los diferenciales de logro público-privado no sólo se hacen inexistentes, sino que además se inclinan a favor del sector municipal una vez que se controla el nivel socioeconómico de los alumnos. Estos resultados son similares a los señalados por el informe MINEDUC/Cambridge (2004).

Los estudiantes provenientes de familias en situación de mayor pobreza operan con desventaja en la tarea de alcanzar niveles de logro en L2-inglés a causa de las precarias condiciones del hogar, pero si adicionalmente están segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es altamente probable que su rendimiento empeore.

En la medida que estos hallazgos en SIMCE-inglés 2010 son similares a los obtenidos en todo el sistema escolar con independencia relativa del sector de aprendizaje (Matemática, Lenguaje, Ciencias, etc.) y son constatados en reiteradas mediciones nacionales e internacionales, se hace necesario realizar reformas estructurales que eviten la segmentación socioeducativa. Los proveedores educativos de instrucción obligatoria, sean públicos o privados, no pueden seleccionar a sus alumnos por rendimiento académico o nivel socioeconómico, máxime cuando estos establecimientos son financiados por el Estado y operan bajo modalidades de libre elección. A su vez, se

debe procurar profesionalizar la actividad docente encargada del subsector educativo L2-inglés, de forma tal que los profesores a cargo

del currículo sean especialistas en la disciplina con amplios conocimientos en pedagogía y didáctica de la enseñanza en L2.

REFERENCIAS

- ALTMAN, Howard (1980), "Foreign Language Teaching: Focus on the learner", en Howard Altman y Caradog Vaughan James (eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting individual needs*, Oxford, Pergamon, pp. 1-16.
- ARANCIBIA, Violeta (1992), "Efectividad escolar. Un análisis comparado", *Revista de Estudios Públicos*, núm. 47, pp. 101-125.
- ARANCIBIA, Violeta y María Inés Álvarez (1996), *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995)*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ARNOLD, David y Greta Doctoroff (2003), "The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children", *Annual Review of Psychology*, vol. 54, núm. 1, pp. 517-545.
- BENAVIDES, Martín (2007), "Lejos (aún) de la equidad. La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú", en Santiago Cueto (coord.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, Lima, Grade, pp. 457-483.
- BLEY-Vroman, Robert (1990), "The Logical Problem of Foreign Language Learning", *Linguistic Analysis*, vol. 20, núm. 1-2, pp. 1-49.
- BRAVO, David, Dante Contreras y Claudia Sanhueza (1999), *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de Economía.
- BRUNNER, José Joaquín y Gregory Elacqua (2003), *Informe de capital humano*, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- CARNOY, Martín (2005), "La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-14.
- CENOS, Jasone (1998), "English in Europe: Native vs. non-native varieties", *APAC of News*, núm. 34, pp. 22-27.
- CHOMSKY, Noam (1977), *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix-Barral.
- COLEMAN, James (1990), *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press.
- COLEMAN, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland y Alexander Mood (1966), *Equality of Education Opportunity*, Washington, U.S. Office of Education.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CORNEJO, Rodrigo (2006), "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del Sistema Escolar", *Revista Iberoamericana de sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 118-129.
- CRYSTAL, David (1995), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- EVANS, Williams y Robert Schwab (1995), "Finishing High School and Starting College: Do catholic schools make a difference?", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 110, núm. 4, pp. 941-974.
- EYZAGUIRRE, Bárbara (2004), "Claves para la educación en pobreza", *Revista de Estudios Públicos*, núm. 93, pp. 250-277.
- FANTUZZO, John, Christine McWayne, Marlo Perry y Stephanie Childs (2004), "Multiple Dimensions of Family Involvement and their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-income Children", *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 4, pp. 467-480.
- FLEGE, James, Grace Yeni-Komshian y Serena Liu (1999), "Age Constraints on Second-Language Acquisition", *Journal of Memory and Language*, vol. 41, núm. 1, pp. 78-104.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2004), "A modo de síntesis: políticas educativas y equidad en Chile", en Juan Eduardo García-Huidobro (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, Ford Foundation/UNESCO/Universidad Alberto Hurtado, pp. 193-302.
- GERSTENFELD, Pascual (1995), *Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar*, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales, núm. 9.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (1998), *Currículo EFL*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2001), *Programa educación media formación general*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/University of Cambridge (2004), *Resultados nacionales de diagnóstico en inglés*, Santiago de Chile, Esol-Examination.

- GOLDBABER, Dan (1996), "Public and Private High Schools. Is school choice an answer to the productivity problem?", *Economics of Education Review*, vol. 15, núm. 2, pp. 93-109.
- HOLOBROW, Naomi y Fred Genesee (1991), "The Effectiveness of a Foreign Language Immersion Program for Children from Different Ethnic and Social Class Backgrounds", *Report 2. Applied Psycholinguistics*, vol. 12, núm. 2, pp. 179-198.
- JOHNSON, Jaqueline y Elissa Newport (1989), "Critical Period Effects in Second Language Learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", *Cognitive Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 60-99.
- JENCKS, Christopher (1972), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- LIGHTBOWN, Patsy (1989), "L'apprentissage des langues secondes en salle de classe", *AQEFSL*, vol. 10, núm. 2, pp. 34-45.
- MARTINIC, Sergio y Marcela Pardo (2003), "La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte", en Francisco Javier Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/MECD-Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp. 93-123.
- MEISEL, Jürgen, Harald Clahsen y Manfred Piennemann (1981), "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 3, núm. 2, pp. 109-135.
- MITCHELL, Rosamond (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold.
- MIZALA, Alejandra y Pilar Romaguera (2000), *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Economía Aplicada, Serie Economía, núm. 85.
- MUÑOZ, Carmen (1999), "The Effects of Age on Instructed Foreign Language Acquisition", en Santiago González, Roberto A. Valdeón, Daniel García, Ana Ojanguen, Martín Urdiales y Arantxa Antón (comps.), *Essays in English Language Teaching. A review of the communicative approach*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 1-21.
- MUÑOZ, Carmen (2000), "Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia", en Jasone Cenoz y Urike Jessner (eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 157-178.
- MURILLO, Francisco Javier (2003), "El movimiento de investigación de eficacia escolar", en Francisco Javier Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/MECD-Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp. 53-92.
- MURILLO, Francisco Javier, Elsa Castañeda, Eduardo Fabara, Santiago Cueto, José Donoso, María Henández, Mariano Herrera, Orlando Murillo, Marcela Román y Paul Torres (2003), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- NAVARRO, Rubén (2003), "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-15.
- PIENEMANN, Manfred, Malcolm Johnston y Geoff Bridley (1988), "Constructing an Acquisition-based Procedure for Assessing Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 10, núm. 2, pp. 217-243.
- REDONDO, Jesús (1997), "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad", *Revista de Psicología*, vol. 6, pp. 7-18.
- REDONDO, Jesús, Karina Rojas y Carlos Descouvières (2004), *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.
- SELINKER, Larry (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 1-4, pp. 209-231.
- SHEERENS, Jaap (2000), *Improving School Effectiveness Planning*, Paris, UNESCO-International Institute for Educational Planning (IIEP).
- SIRIN, Selcuk (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-453.
- SKEHAN, Peter (1991), "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, núm. 2, pp. 275-298.
- SNOW, Catherine (1983), "Age Differences in Second Language Acquisition: Research findings and folk psychology", en Kathleen M. Bailey, Michael H. Long y Sabrina Peck (eds.), *Second Language Acquisition Studies*, Rowley, Newbury House, pp. 141-150.
- STERN, Hans (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SWIDERSKI, Richard (1996), *The Metamorphosis of English. Versions of other languages*, Londres, Bergin & Garvey.

- TRAGANT, Elsa (2000), “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”, en Carmen Muñoz (ed.), *La adquisición de una lengua segunda en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 81-105.
- WILLMS, Douglas (2006), *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*, Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- WITTE, John (1992), “Private School versus Public School Achievement: Are there findings that affect the educational choice debate?”, *Economics of Education Review*, vol. 11, núm. 4, pp. 371-394.