

ARTÍCULO ORIGINAL

Neoliberalismo y proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: una mirada dialéctica al estado del arte en sectores vulnerables

Neoliberalism and the Process of English Language Teaching and Learning in Chile: A Critical Analysis of this Process in Vulnerable Sectors of the Chilean Society

Yasna Yilorm Barrientos,¹ Haydeé Acosta Morales^{II}

Instituto de Lingüística y Literatura, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior, Universidad de Matanzas, Cuba.

RESUMEN

El modelo educativo neoliberal en Chile ha sido fuertemente cuestionado por los estudiantes, quienes se han rebelado contra la competencia, la selección y la segregación a la que deben someterse desde la educación preescolar; este fenómeno es conocido como apartheid educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa no queda exento de esta problemática. Todas las pruebas nacionales aplicadas por el Ministerio de Educación indican que la mayoría de los estudiantes socialmente vulnerables no comprenden mensajes básicos en la lengua inglesa. En este trabajo se presenta un análisis crítico del impacto de la vulnerabilidad social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Finalmente, se concluyó que se requiere, de forma urgente, realizar cambios profundos en el subsector del inglés, en tanto las prácticas pedagógicas que hoy predominan son productos directos del sistema imperante.

PALABRAS CLAVE: desventaja social, didáctica de la lengua inglesa, discriminación educacional.

ABSTRACT

The neoliberal education model in Chile has been harshly questioned by students, who have rebelled against competition, selection, and segregation of which they are the victims since preschool education; this phenomenon is known as educational apartheid. The process of English language teaching and learning is not exempted from this problem. All tests given by the Ministry of Education nationwide suggest that most socially vulnerable students don't understand simple sentences in English language. This paper critically analyzes the effect of social vulnerability on the process of English language teaching and learning. Finally, it has been reached the conclusion that ways English is taught and learned have to be urgently changed because today's dominant teaching practices are direct results of the prevailing system.

KEYWORDS: social disadvantage, didactics of english language, discrimination in education.

Introducción

El modelo educativo en Chile es uno de los principales resultados del sistema neoliberal, heredado, a su vez, de la dictadura militar (1973-1990). La desigualdad; la alta segregación de índole social, cultural y académica; la discriminación; la competencia y el lucro han llevado a esta patria latinoamericana a experimentar el fenómeno que algunos académicos y expertos en educación han denominado apartheid educativo. A pesar de los avances logrados por la actual reforma educacional, se sigue teniendo el modelo más mercantilizado del mundo, debido especialmente a su alto nivel de privatización y su desmesurada focalización en los tests estandarizados (Waissbluth, 2013). Según Mayol (2013), Chile posee un modelo económico pero no un proyecto de sociedad, lo cual ha impactado fuertemente la calidad de la educación. Cabe señalar que en los exámenes internacionales el mejor veinte y cinco por ciento de los estudiantes chilenos obtiene calificaciones similares al peor veinte y cinco por ciento de los estudiantes cubanos o asiáticos (Waissbluth, 2014). Es evidente que el pueblo chileno ha sido «esclavo de un sistema educativo de negocio cuyo propósito [es] producir dinero en vez de buscar la felicidad» (Vela, 2013, p. 38).

No queda al margen de esta preocupante realidad el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ante las demandas políticas, socio-económicas, lingüísticas, culturales y tecnológicas del imperioso mundo globalizado, quienes enseñan la asignatura de inglés se han visto enfrentados a la tarea de reevaluar no solo sus planes y programas, sino también los métodos y enfoques en uso. Hoy se espera que los profesores de lenguas sean actores sociales y agentes de cambio interculturales (Crystal, 2003). No obstante, los estudios relacionados con las problemáticas que afectan la labor del profesorado revelan abiertamente que las denigrantes condiciones de trabajo en Chile no favorecen el desarrollo docente.

Los profesores de inglés, particularmente aquellos que se desempeñan en escuelas públicas con estudiantes socialmente vulnerables, no han podido, en general, dar una respuesta satisfactoria a los requerimientos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ni a las necesidades reales de los estudiantes. Todas las pruebas de medición de conocimientos aplicadas por el MINEDUC desde el año 2004 indican que un número significativo de estudiantes no comprende oraciones simples en inglés. Para los efectos de esta investigación, cabe resaltar que, según las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) (2010-2014), los estudiantes socialmente vulnerables obtienen los resultados más bajos y el mínimo porcentaje que alcanza los objetivos trazados corresponde a estudiantes que pertenecen a colegios privados; resultado que no sorprende debido a que la lengua inglesa en Chile ha sido tradicionalmente un indicador de un estatus social alto (Glas, 2013).

Bajo estas circunstancias, la vulnerabilidad social juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En estos contextos escolares vulnerables los incidentes críticos originados por los estudiantes que sufren trastornos afectivo-conductuales son más frecuentes y complejos que en otros sectores (profesores chilenos, comunicación personal, 2009-2015). Por otra parte, estos inciden en la convivencia escolar y, por ende, en la comprensión y asimilación de los contenidos. Tras experimentar a diario tales incidentes, los

profesores pueden fácilmente sentir que se han convertido en víctimas de la realidad o desarrollar conductas autoritarias e inflexibles; es decir, pueden llegar a sentir lo que en educación se conoce como desesperanza aprendida (Nail, 2013, p. 10), lo cual podría desencadenar mayor violencia verbal y física entre los miembros de la comunidad escolar. La contradicción radica en el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera requiere particularmente de un ambiente escolar sano y tranquilo, por la estrecha relación que se produce entre los procesos de inmersión y aculturación, así como por la identidad de cada estudiante.

Las investigaciones realizadas demuestran que un número considerable de profesores de inglés en las escuelas públicas, formados bajo el alero del neoliberalismo, aún valora los métodos tradicionales: gramática-traducción (siglo XIX) y audiolingüe (1940-1950). Es menester recordar que estos métodos tradicionales priorizan el aprendizaje de la gramática de forma explícita, en la traducción literal y automática de vocabulario y oraciones (gramática- traducción), y en la repetición mecánica de conceptos (método audiolingüe) (Richards y Rodgers, 2013; Richard-Amato, 2003). Es un hecho que estos métodos no son eficientes para los estudiantes de la sociedad actual (Ramos y Espinoza, 2008). No obstante, por ser prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el profesor, es posible sostener que estos métodos podrían facilitar el ejercicio docente en los contextos vulnerables, pero no así el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el año 2006 los estudiantes chilenos se han organizado y han fortalecido un movimiento estudiantil que exige ponerle fin a la competencia, la selección, la segregación y la ausencia de calidad en el aula. Según Vallejos (2012), la sociedad chilena se enfrenta a la disyuntiva de continuar visualizando la educación, de acuerdo con los criterios de la dictadura, como un negocio más o como un derecho humano. De este modo, la unidad de los estudiantes es responsable de que Chile experimente hoy la reforma educacional más profunda de la historia después de la dictadura. La aprobación y promulgación del proyecto de ley para terminar con el lucro y la selección, así como el debate sobre la desmunicipalización y la compleja reformulación de la carrera docente, han dado lugar a la urgente necesidad de responder a esta problemática educativa que no ha sido abordada en el subsector de la enseñanza de inglés: ¿cómo adecuar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escuelas públicas chilenas con estudiantes socialmente vulnerables?

El objetivo de este trabajo constituye, en primer lugar, presentar un análisis crítico del impacto de la vulnerabilidad social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa bajo el modelo neoliberal imperante. También se propone reflexionar acerca de la urgente necesidad de contribuir con la requerida transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los sectores vulnerables.

Vulnerabilidad social en el aula

A cuatro décadas del golpe de estado de 1973, se mantiene vigente en Chile el concepto de vulnerabilidad social, comprendido como la condición de inseguridad e indefensión que atraviesa un ser humano al recibir el «impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático; [en el caso de Chile, este último constituye la] economía de libre mercado abierta al mundo y con 'estado mínimo'» (Pizarro, 2001, pp. 7-11). De acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Social (2015), la pobreza ha disminuido en Chile tras el retorno a la democracia. No obstante, la desigualdad y la discriminación por clase social permanecen latentes.

Vela (2013) explica que: «La lógica mercantil ha inundado cada espacio donde estamos insertos, desde nuestros derechos sociales [...] hasta las relaciones familiares» (p. 35).

La pobreza y la pobreza extrema se ven claramente reflejadas en las aulas. La mayoría de los estudiantes cuyas familias son de estratos socioeconómicos bajos se agrupan en determinados establecimientos educacionales y comparten sus experiencias de vida: desempleo, explotación de los padres y/o familiares, desnutrición, hacinamiento, familias disfuncionales, delincuencia, prostitución, alcoholismo, drogadicción, trabajo infantil, entre otros males del sistema neoliberal. Muchos estudian sin tener acceso a las condiciones ambientales mínimas, no cuentan con los materiales didácticos requeridos, no poseen profesores particulares para reforzar las materias, no siempre son medicados en caso de padecer algún problema de aprendizaje y no tienen real acceso a las actividades extraprogramáticas que promueven la cultura, las artes y el deporte, entre otras desventajas. Se quebranta, de este modo, un derecho humano universal y, para quienes han sido segregados, se restringe arbitrariamente el acceso a una educación de mayor calidad.

El ambiente escolar en la gran mayoría de las escuelas con estudiantes socialmente desaventajados es a menudo hostil y violento, y se repiten los patrones de comportamiento y comunicación que los estudiantes experimentan a diario en sus hogares y sus barrios marginales. Recuérdese que es en la familia donde el niño aprende conductas, hábitos y modos de convivir con otros seres humanos (Nail, 2013). De acuerdo con el revolucionario Salvador Allende (1971), la escuela resulta ser la continuación del hogar solo para algunos estudiantes. La gran mayoría de las madres y los padres de las niñas y los niños chilenos no tienen las capacidades para responder a las inquietudes de sus hijas e hijos. Más de cuarenta años después del discurso pronunciado por el que fuera presidente de la República (1970-1973), sus palabras siguen reflejando la realidad escolar en Chile. En un foro de profesionales comunistas chilenos durante el año 2013, Pizarro sostuvo que los hijos de familias de bajos ingresos reproducen la miseria de sus padres en múltiples escuelas municipalizadas, que para muchos, ya resultan inservibles.

En estos contextos escolares es frecuente observar trastornos afectivos conductuales, es decir, «disímiles alteraciones o desviaciones en el desarrollo de [la] personalidad» (Ramos y Aroche, 2011). Por un lado, los estudiantes afectados no controlan bien sus impulsos, resuelven problemas agrediendo a otros física y verbalmente, no reflexionan apropiadamente, planifican y disfrutan su agresión, tienden a ser cínicos y no se sienten culpables, sus relaciones humanas no son buenas y suelen ser además muy conflictivos. Por otro lado, la comunidad escolar debe enfrentar a diario una serie de incidentes críticos, definidos como «sucesos, acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, ponen en crisis o desestabilizan al profesor» (Mastro y Carles Monereo, 2014, p. 6). Algunos ejemplos constituyen la substracción y destrucción de objetos ajenos, la agresión física, el maltrato a los profesores, los gritos, las amenazas, las fuertes discusiones, las riñas, el uso de palabras obscenas y el abandono repentino de la sala de clase y de la escuela (Bilbao y Cristina Monereo, 2011). De este modo, se torna difícil responder a una cultura escolar que hace referencia principalmente a un «clima que propicia el desarrollo integral» (Ministerio de Educación, 2015, p. 1).

Cabe mencionar que las precarias condiciones laborales que debe experimentar el profesorado en Chile indican que estos también se encuentran en riesgo social y académico. Según el psiquiatra Rodrigo Paz (2013), después de cuarenta años de estar sometido a un modelo impuesto por una dictadura, «Chile es un país brutalmente enfermo». Entre los pacientes altamente afectados se encuentran los profesores, quienes padecen, en alto porcentaje, el síndrome de burnout (estrés y depresión). En el foro de profesionales comunistas, Pizarro sostuvo que este fenómeno de explotación de los profesores por el mercado finalmente los conduce a desarrollar múltiples enfermedades. Al respecto, las investigaciones en el área han demostrado que existe una estrecha relación entre las prácticas pedagógicas y el bajo rendimiento académico en estos contextos escolares (Román, 2003, p. 114), situación que ha expuesto a los profesores a las críticas de la sociedad, las cuales los han llevado en reiteradas ocasiones a la denominada desesperanza aprendida.

Para los profesores y directivos, víctimas a su vez de la opresión propia del modelo neoliberal, resulta muy complejo desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. En general, se considera que la inteligencia es una cualidad que es innata al ser humano (Räty, citado por Marambio, Gil y Valencia, 2015) y que la situación socioeconómica de las familias es una condición determinante en el rendimiento de los estudiantes (Gómez y Herrera, citadas por Marambio, Gil y Valencia, 2015). Por lo tanto, se estima que estos factores conducen, como secuela inmediata, «[al] fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento [...], repitencia y sobre edad de los alumnos respecto de su curso» (Román, 2003, p. 115). En reiteradas jornadas con profesores del subsector de inglés, ellos expresaron que el apoyo de los padres y/o apoderados es mínimo y que la educación, en especial el aprendizaje de una lengua extranjera, no es considerada una necesidad primaria por la gran mayoría de las familias. Estas predeterminaciones no solo disminuyen las expectativas que los profesores puedan tener con respecto al rendimiento de los estudiantes, sino que también limitan el desarrollo docente.

Estado del arte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa

La inmersión de la sociedad chilena en el mundo globalizado, en el que el individualismo está por encima del colectivismo, ha expuesto en forma particular al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a una exigencia educacional significativa: comunicarse en inglés en forma oral y escrita. Se presenta una contradicción en el hecho de que las competencias asociadas a la producción se desarrollan una vez que la comprensión auditiva y la lectora, competencias ligadas a la recepción, hayan sido adquiridas (Krashen, 1985; Hastings, 2003; Richard-Amato, 2003; Segal, 2006), lo cual no ha sucedido en el caso de Chile. De este modo, la lógica del sistema neoliberal ha permitido que Chile ingrese al mundo globalizado; pero sin el dominio de una de las herramientas más necesarias para el entendimiento y la cooperación mutua: el dominio de una lengua común.

Desde el año 2005 el gobierno chileno ha manifestado sus claras intenciones de convertir a Chile, a corto plazo, en un país bilingüe y ha valorado la importancia del inglés para el crecimiento personal y laboral de la población. A través del Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) del Ministerio de Educación, los gobiernos han fomentado una serie de propuestas en relación con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera: concursos de deletreo y debates, campamentos de verano, jornadas de capacitación, apoyo a la docencia con hablantes nativos, pasantías en el extranjero, entre otras actividades. Esto indica que

las autoridades chilenas están conscientes de la necesidad de llevar a cabo cambios sociales y educativos en lo que respecta al subsector de inglés. No obstante, se ha ignorado que el bilingüismo no se puede lograr bajo el dominio de un apartheid educativo. Mientras Chile no disminuya sus niveles de desigualdad y no construya un proyecto educativo basado en una sólida formación de valores que velen por los derechos humanos, estas problemáticas seguirán existiendo.

En su análisis del estado del arte del subsector de inglés, Vera (2008, p. 7) sostiene que la educación chilena se caracteriza en parte por ofrecer una enseñanza memorística en la que predominan los materiales didácticos tradicionales tales como pizarrón, tiza o plumón, videos y textos de estudio (en línea), y que se destaca más bien por bajos resultados académicos, además de una notoria pérdida de interés por aprender. El mecanicismo y la repetición son, por ende, características primordiales de las prácticas tradicionales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con el objetivo de medir el manejo de la lengua inglesa en el sector educacional público chileno, en octubre de 2004 se aplicó una prueba de diagnóstico (comprensión auditiva y lectora) a 11 000 estudiantes de educación básica y media pertenecientes a 299 escuelas de diferentes regiones y contextos socioeconómicos. Los resultados indicaron que un 5 % de los estudiantes de enseñanza media logró alcanzar el nivel requerido por el Ministerio de Educación, nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) o nivel ALTE 2 de la Asociación Europea de Examinadores de Idiomas (Ministerio de Educación, 2004), el cual demuestra la capacidad de comprender las ideas principales de un texto rutinario relacionado con el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. (Cambridge English Language Assessment, 2015). En una entrevista en 2011, Sheehan afirmó que los bajos resultados obtenidos, especialmente en los sectores socialmente vulnerables, implicaron por parte de los examinadores de la Universidad de Cambridge la creación de dos niveles extraordinarios solo para medir el nivel de inglés de los estudiantes chilenos: pre-breakthrough y lower breakthrough. Estos fueron los primeros indicios de la dramática situación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el sector público chileno.

En el mismo contexto de evaluación, en el año 2010, se llevó a cabo la primera prueba SIMCE inglés –basada en la prueba Test of English for International Communication (TOEIC Bridge)– que se aplicó a un total de 220 000 estudiantes de tercero medio. Los datos obtenidos reflejaron que solo un 11 % de los sujetos logró alcanzar el nivel B1 o ALTE 2 (Ministerio de Educación, 2011). Además, se indicó que la mayoría de estos estudiantes provienen de establecimientos privados («SIMCE Inglés», 2014). Estos resultados dejaron en evidencia, una vez más, el alto nivel de segregación que el sistema neoliberal ha desarrollado en Chile.

Una nueva evaluación de las habilidades auditivas y lectoras de 186 000 estudiantes de tercero medio fue realizada en el año 2012. Los nuevos resultados indicaron que solo el 18 % de estos estudiantes logró certificarse por la Asociación English for Speakers of Other Languages (Cambridge ESOL). El 10 % de los estudiantes obtuvo certificación en el nivel A2¹ y el 8 % en el nivel B1 del MCER. En el escenario de una educación maltratada y deteriorada, se mantuvo vigente la gran diferencia entre los resultados de aprobación de los estudiantes de colegios pagados (81 %) y los de las escuelas públicas (7 %). Al respecto, puntualizó el Ministerio de Educación (2013): «Mientras en el grupo socioeconómico alto la mayor parte de los estudiantes alcanz[ó] los niveles A1 y B1, en el grupo bajo solo lo [logró] el 0,8 %» (pp. 10-12).

Finalmente, la tercera aplicación del SIMCE inglés (2014) no mostró cambios significativos a nivel nacional y los sectores más vulnerables fueron los más desaventajados. En esta oportunidad 154 097 estudiantes de tercero medio de todo el país fueron evaluados por medio de la prueba diseñada por la Universidad de Cambridge y aplicada por la Agencia de Calidad de la Educación. Los datos obtenidos permitieron concluir que el 24,5 % de los estudiantes evaluados obtuvo certificación, mientras que la gran mayoría (75,5 %) no demostró un desarrollo adecuado de las habilidades de comprensión auditiva y lectora. La brecha educacional entre los más pobres y los más ricos sigue siendo un hecho. El 83,3 % de los estudiantes del grupo socioeconómico alto obtuvo certificación, mientras que solo el 1,5 % del grupo más bajo logró los objetivos (Ministerio de Educación, 2014).

Los deficientes resultados académicos de los estudiantes más vulnerables podrían ser producto del sistema educacional arcaico propio, a su vez, del modelo neoliberal. En general, los métodos tradicionales oprimen el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes, al limitarlos más bien a escuchar pasivamente y transcribir el contenido explicado, para luego completar oraciones en contextos aislados y traducir y/o repetir mecánicamente. Es importante recordar que cuando los estudiantes traducen literal e instantáneamente, su capacidad de comprensión es estimulada a corto plazo, por lo que puede desaparecer inclusive antes de que finalice la clase de inglés (Segal, 2006). De igual modo, los ritmos y estilos de aprendizaje individuales no son del todo considerados para la planificación y ejecución de la clase. Tras este análisis, es factible afirmar que el aprendizaje de la lengua extranjera por medio de estos métodos consiste, principalmente, en la aplicación de fórmulas gramaticales que no son siempre comprendidas y que no estimulan la comunicación natural contextualizada.

La interacción es limitada y la creación grupal es prácticamente nula. El manejo del curso es de tipo autoritario y punitivo, y el ambiente en el aula tiende a ser poco atractivo, ya que no se consideran las realidades sociales y culturales de los estudiantes. Por otra parte, los materiales didácticos, como es el caso del libro y las guías de estudio, no son auténticos y no siempre se adaptan a los intereses y las experiencias de los estudiantes; son especialmente visuales y contribuyen sobre todo al aprendizaje explícito de la lengua. En conclusión, los estudios han indicado que los métodos gramática-traducción y audiolingüe han quedado obsoletos, en particular en los sectores más vulnerables por las carencias y necesidades particulares que estos estudiantes presentan.

En respuesta a las concepciones de muchos educadores, la académica Gladys Jadue (2002) confirma que un estudiante en riesgo social no es necesariamente retrasado ni tiene alguna incapacidad. Muy por el contrario, con el fin de lograr los cambios requeridos, urge reconocerlo como un ser con capacidades y motivaciones que debieran ser desarrolladas en primera instancia, identificando y comprendiendo sus propias experiencias, preocupaciones, ritmos y estilos de aprendizaje. Es necesario estar conscientes de «que la dificultad del niño en hacer lo que [se] esper[a] que haga tiene que ver con su práctica y no con su ser» (Alagan et al., 2014). Cuando un profesor acepta a un estudiante y respeta su emoción, este se suma voluntariamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este gesto implica aceptar convivir con el otro. Para lograr este objetivo se requerirá de un profundo cambio de paradigma: todos los escolares tienen capacidades y ritmos de aprendizaje. Está en el profesor poder detectarlos para favorecer el desarrollo de sus estudiantes.

Desde sus inicios, el Gobierno actual ha manifestado la necesidad de mejorar la calidad de la educación: «La reforma educacional es un cambio progresivo que tendrá la educación chilena y que nos llevará a mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas de todo Chile» (Gobierno de Chile, 2014, p. 19). El primer paso hacia las transformaciones que se requieren en este ámbito ha sido el Proyecto de Inclusión Escolar. Detener el lucro y la discriminación resulta ser, por ende, una condición previa para alcanzar la calidad.

Cabe recordar que las prácticas pedagógicas que utilizan hoy los profesores de inglés con mayor frecuencia en los contextos vulnerables son resultado directo del lucro y de la segregación. En este contexto se vuelve indispensable contribuir inaplazablemente con propuestas innovadoras que suplan las necesidades, propósitos y requerimientos actuales de los estudiantes del siglo XIX.

Conclusiones

Bajo las políticas socioeducativas del modelo neoliberal más potente del mundo, que amparan el dominio de la burguesía, la educación en Chile segrega a los estudiantes desde la sala cuna hasta la educación superior, de acuerdo con sus estratos sociales y las capacidades de pago de los padres y/o apoderados. Los sectores más vulnerables de la población se reúnen en escuelas públicas abandonadas desde el punto de vista social, cultural y educativo. Ante esta realidad, este trabajo concluye, en primera instancia, que el modelo educativo en Chile discrimina en forma salvaje y siempre a favor de los más adinerados, lo cual afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los subsectores.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas con estudiantes socialmente vulnerables ha sido fuertemente impactada por este modelo y por el fenómeno de la globalización. En su calidad de lingua franca, la lengua inglesa debería ser manejada por un número significativo de chilenos. Desde el año 2004 en adelante, las autoridades han planteado la necesidad y la exigencia de convertir a los estudiantes en hablantes bilingües. No obstante, lo han hecho sin considerar que el pueblo chileno experimenta un apartheid educativo de alto grado. Los estudiantes socialmente vulnerables no encuentran en la escuela un espacio de formación, sino más bien una continuación de las miserias humanas manifestadas por medio de trastornos afectivo-conductuales. Los padres y/o apoderados no poseen las herramientas sociales, culturales y económicas para colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, un número significativo de profesores se encuentra afectado por el agobio laboral y social, por los incidentes críticos que no logra manejar y por la desesperanza aprendida. En conclusión, resulta factible sostener que el sistema de negocio dominante no es compatible con un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa de calidad en este contexto educacional.

Los métodos de gramática-traducción y audiolingüe utilizados con mayor frecuencia en las aulas valdivianas no han permitido desarrollar en los estudiantes chilenos que asisten a escuelas socialmente vulnerables las competencias comunicativas necesarias para emitir mensajes en la lengua extranjera. La razón principal reside en que estos métodos sobre todo permiten al profesor enfrentar la sala de clase con mayor autoridad y no así con mayor calidad. Por lo demás, no se requiere trabajo extraordinario para proveer mensajes comprensibles en inglés, ya que la lengua materna es la herramienta más utilizada. Los materiales didácticos son artificiales, extensos y complejos, lo cual mantiene a los estudiantes focalizados en el

texto de estudio o en guías gramaticales. Tampoco se promueven las vivencias reales o similares a las experiencias de la vida diaria, que son las que permiten que los estudiantes se motiven y sientan interés por participar de su proceso de aprendizaje.

Se puede afirmar, por lo tanto, que a través de estas prácticas, no resulta factible para los estudiantes de sectores vulnerables producir mensajes en forma paulatina pero efectiva, tal como ocurre en el proceso natural de adquisición de la lengua materna. El escenario educacional actual permite sostener que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en sectores vulnerables requiere experimentar cambios metodológicos profundos que respondan a las necesidades y los intereses actuales de los estudiantes. La reforma educacional actual, que promete terminar con el lucro, la segregación y el copago, así como mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, constituye una oportunidad significativa para promover y llevar a cabo grandes transformaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAGAN, LUIS; ABELARDO CASTRO, ALEJANDRO DÍAZ y CATHERINE ALARCÓN (2014): «Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables», *Educación y Sociedad*, vol. 35, n.º 127, Campinas, pp. 529-547.
- ALLENDE, SALVADOR (1971): «La educación», *Le Monde Diplomatique*, <<http://www.lemondediplomatique.cl/Discurso-pronunciado-por-Salvador.html>> [1/3/2015].
- ARIZA, EILEEN; CARMEN MORALES-JONES, NOORCHAYA YAHYA y HANIZAH ZAINUDDIN (2003): *Why TESOL? Theories and Issues in Teaching English as a Second Language with a K-12 Focus*, Kendall Hunt Pub Co., Boca Ratón.
- BILBAO, GILDA y CARLES MONEREO (2011): «Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, n.º 1, <<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>> [27/10/2015].
- CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT (2015): «B1 Level», <<http://cambridge1.org/about/b1-level>> [1/7/2015].
- CRYSTAL, DAVID (2003): *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MASTRO, CRISTINA DEL y CARLES MONEREO (2014): «Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP», *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 5, n.º 13, México D. F., pp. 3-20.
- GLAS, KATHARINA (2013): *Teaching English in Chile: a Study of Teacher Perceptions of Their Professional Identity, Student Motivation and Pertinent Learning Contents*, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main.
- GOBIERNO DE CHILE (2014): «Sofía aprende con todos: algunas preguntas sobre la Reforma Educativa», <<http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBw>>

QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gob.cl%2Fsofiaaprende%2FSofiaAprendeCon Todos.pdf&ei=M8KbVYLuGcKwggSI66WQCQ&usg=AFQjCNHS6bMQ-V2nvwV2ZMYle86htfkQQQ&bvm=bv.96952980,d.cWw> [15/1/ 2015].

HASTINGS, ASHLEY (2003): «The Focal Skills advantage», Global Language Services, <<http://www.focalskills.info/articles/fsadvantage.html>> [10/3/2015].

JADUE, GLADYS (2002): «Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar», Estudios Pedagógicos, vol. 28, Valdivia, pp. 193-204.

KRASHEN, STEPHEN (1985): The Input Hypothesis. Issues and Implications, Laredo Publishing Co., Torrance.

MARAMBIO, KARINA; LORENA GIL y JOSÉ FRANCISCO VALENCIA (2015): «Representaciones sociales, inteligencia y conflicto de la educación en Chile», Psykhe, vol. 24, n.º 1, Santiago de Chile, pp. 1-11.

MAYOL, ALVARO (2013): No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política, Debate, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): «Resultados nacionales del diagnóstico en inglés», Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): «Resultados SIMCE III Medio 2010. Inglés», Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012): «Serie Evidencias: Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno», Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013): «Resultados SIMCE III Medio 2012. Inglés», Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014a): «Mapa de la Reforma Educacional», <reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf> [20/1/2014].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014b): «SÍNTESIS. RESULTADOS DE APRENDIZAJE. EDUCACIÓN MEDIA. SIMCE 2014. INGLÉS», SANTIAGO DE CHILE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015): «Manual de convivencia escolar», <<http://www.mineduc.cl/?s=Manual+de+Convivencia>> [15/8/2015].

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (2015): «Encuesta CASEN 2013», <<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>> [15/1/2015].

NAIL, OSCAR (2013): Análisis de incidentes críticos de aula, RIL Editores, Santiago de Chile.

PIZARRO, ROBERTO (2001): «La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina», Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), <archivo.cepal.org/pdfs/2001/S0102116.pdf> [15/1/2015].

- «Psiquiatra Rodrigo Paz diagnostica "Chile es un país brutalmente enfermo"», 2013, El Ciudadano, <<http://www.elciudadano.cl/2013/09/25/83276/psiquiatra-rodrigo-paz-diagnostica-chile-es-un-pais-brutalmente-enfermo/>> [7/1/2015].
- RAMOS, LUCÍA y MICHELLE ESPINOZA (2008): «El profesor de inglés y su labor pedagógica en el mundo globalizado», <<http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Profesor-De-Ingles-y-Su/4355082.html>> [15/2/2015].
- RAMOS, PINEDA y MELIÁN AROCHE (2011) «La agresividad y los trastornos afectivos de la conducta», <<http://www.eumed.net/rev/cccss/13/prma.htm>> [15/2/2015].
- RICHARD-AMATO, PATRICIA (2003): Making it Happen. From Interactive to Participatory Language Teaching. Theory and Practice, Pearson Education, New York.
- RICHARDS, JACK y THEODORE RODGERS (2013): Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROMÁN, MARCELA (2003): «¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?», <<ecaths1.s3.amazonaws.com/vulnerabilidad/1295168821.9143.pdf>> [15/2/2015].
- SEGAL, BERTHA (2006): «Teaching Language through TPR», <<https://www.youtube.com/watch?v=3PIZEj-2BkM>> [15/4/2015].
- «SIMCE Inglés» (2014), La Nación, <<http://www.lanacion.cl/simce-de-ingles-solo-fue-aprobado-por-el-11-por-ciento-de-los-alumnos/noticias/2011-03-24/131126.html>> [15/2/2015].
- VALLEJOS, CAMILA (2012): «Inevitablemente el conflicto en educación seguirá vigente», Radio Universidad de Chile, <<http://radio.uchile.cl/2012/10/11/camila-vallejo-%E2%80%9Cinevitablemente-el-conflicto-en-educacion-seguira-vigente%E2%80%9D>> [20/1/2015].
- VELA, DIEGO (2013): El tiempo de transformaciones en movimientos sociales y luchas políticas, Alternativas, Santiago de Chile.
- VERA, F. (2008): «Estado del arte de la profesión de profesor de inglés: ¿Qué ocurre en Chile?», <http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera.pdf> [30/1/2015].
- WAISSBLUTH, MARIO (2013): Cambio de rumbo. Una nueva vía a la educación, Debate, Santiago de Chile.
- WAISSBLUTH, MARIO (2014): Se acabó el recreo. Una nueva vía a la educación, Debate, Santiago de Chile.

RECIBIDO: 8/11/2015

ACEPTADO: 15/6/2016

Yasna Yilorm Barrientos. Instituto de Lingüística y Literatura, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Correo electrónico: yyilorm@gmail.com

Haydeé Acosta Morales²Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior, Universidad de Matanzas, Cuba. Correo electrónico: haydee.acosta@umcc.cu

NOTAS ACLARATORIAS

1. De acuerdo con el Ministerio de Educación, quienes logran la certificación A2, un nivel más bajo que el nivel B1 del MCER, pueden comprender oraciones que se utilizan frecuentemente y que están relacionadas con temáticas de la vida diaria como, por ejemplo, la información personal y el trabajo.