

## PANORAMA HISTÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHILE<sup>1</sup>

HIRAM VIVANCO TORRES\*  
Universidad de Chile

**RESUMEN:** En este trabajo se presenta una visión histórica de lo que ha sido la formación de profesores de lenguas extranjeras en Chile. Se entregan estadísticas relativas a las instituciones que ofrecen programas de pedagogía, distinguiéndolas por modalidad (desde primer año o post licenciatura), por tipo de profesor que forman (de educación media y/o básica), acreditación institucional y de las carreras, nivel de los alumnos al ingresar y otras características académicas institucionales relevantes. Estos elementos pueden ser útiles al momento de hacer una evaluación del proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesores-lenguas extranjeras-Chile-instituciones-evaluación

### *A HISTORICAL REVIEW ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN CHILE*

**ABSTRACT:** *a historical review of foreign languages teacher training in Chile is presented. It is supported by statistics on institutions providing teacher training programmes distinguishing curricular structures, type of teacher being trained, institutional and programme accreditation, academic level of the students and other relevant academic characteristics. This information might be useful when evaluating the foreign language teacher training process.*

**KEY WORDS:** *teacher training-foreign languages-Chile-educational institutions-evaluation*

Desde tiempos precolombinos en nuestro país han coexistido numerosas lenguas cuyos hablantes han interactuado en diversos planos. Entre ellas se destacan el mapudungún, el aymara, el quechua, el rapa nui, el kaweshqar, el yagán, el selknam y el likanantay.

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el XIX Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior, realizado en octubre de 2015 en la Universidad de Chile.

\* Para correspondencia, dirigirse a Hiram Vivanco (hvivanco@uchile.cl). Universidad de Chile.

A fines del s. XV se agrega el español, que podría considerarse la primera lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, tal vez la primera fue la del latín, con carácter de obligatorio, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria, especialmente con el comienzo de las actividades de la Real Universidad de San Felipe, antecesora de la Universidad de Chile, en 1758.

Es posible aseverar que la importancia de las lenguas extranjeras ha sido reconocida desde muy antiguo y en todas las latitudes. Nuestro país no ha estado al margen de esta preocupación y así es como desde la creación de la Universidad de Chile se consideró en ella la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Su primer Rector, don Andrés Bello, en el Discurso en la Instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843, señala en forma destacada lo siguiente:

“... el estudio de otros idiomas vivos y muertos, nos pone en comunicación con la antigüedad y con las naciones más civilizadas, cultas y libres de nuestros días; (...) nos hace oír, no por el imperfecto medio de las traducciones siempre y necesariamente infieles, sino vivos, sonoros, vibrantes, los acentos de la sabiduría y la elocuencia extranjera; (...) por la contemplación de la belleza ideal y de sus reflejos en las obras del genio, purifica el gusto, y concilia con los raptos audaces de la fantasía los derechos imprescriptibles de la razón; (...) iniciando al mismo tiempo el alma en sus estudios severos, auxiliares necesarios de la bella literatura, y preparativos indispensables para todas las ciencias, para todas las carreras de la vida, forma la primera disciplina del ser intelectual y moral, expone las leyes eternas de la inteligencia a fin de dirigir y afirmar sus pasos, y desenvuelve los pliegues profundos del corazón, para preservarlo de extravíos funestos, para establecer sobre sólidas bases los derechos y deberes del hombre” (Bello 1843).

Las apreciaciones de don Andrés, entregadas hace más de 150 años, conservan, a pesar del paso del tiempo, total vigencia. Más aún, con el avance y la facilitación del transporte y de las comunicaciones, cada vez nos resulta más fácil y habitual relacionarnos con hablantes de otras lenguas. Este contacto, que para muchos pareciera estar limitado al plano de la economía, se da con gran intensidad en los ámbitos científico, político, artístico y cultural en general. Cualquier individuo que quiera ser considerado “educado” debe conocer lenguas extranjeras para poder comunicarse con sus semejantes. Recordemos a Thomas Mann cuando decía:

“El habla es la civilización misma. La palabra, aún la más contradictoria, mantiene el contacto-- es el silencio el que aísla” (Mann 1924)

Ignacio Domeyko, continuador de la tarea de Bello en la rectoría de la Universidad, sostenía que el estudio de la literatura y de los idiomas antiguos, y en particular del idioma clásico latino, permitían el acceso a la literatura e influía en el espíritu público y el patriotismo de los ciudadanos de una república: “sin el conocimiento del latín y de su gramática, dificulto que alguien aprenda con perfección el castellano y los inmensos recursos que presenta este idioma que se ha formado y perfeccionado sobre el latín” (Cruz, 2002).

La polémica sobre la enseñanza del latín en la escuela secundaria en Chile comienza en 1857 con Gregorio Víctor Amunátegui, quien propone quitarle su carácter de obligatorio, “dejándolo solo para aquellos que [quisieran] perfeccionar sus conocimientos literarios” (Cruz: 2002). En su lugar se sugería la incorporación de algunas lenguas europeas como el inglés, el alemán y el francés. Por otra parte, algunos años más tarde, Joaquín Larrain Gandarillas defendió la importancia del latín. Con el propósito de resolver esta situación, Benjamín Vicuña Mackenna propone en 1865 una comisión que revise la importancia del latín para la obtención del grado de Bachiller en Humanidades.

Esta discusión se mantuvo vigente por un largo tiempo, siendo otro de los participantes en ella Gregorio Víctor Amunátegui, quien señalaba que

“el latín era una lengua muerta cuyo estudio demandaba un gran esfuerzo por parte de los estudiantes y que no reportaba grandes beneficios; admitía que el conocimiento de las lenguas modernas podía significar un mayor beneficio a una nación en formación a la vez que favorecería el ingreso en un mundo moderno. El debate ideológico que acompañó a los contendores se dividía al menos en dos posturas opuestas. Por un lado, y como una corriente más minoritaria, estaba Benjamín Vicuña Mackenna, para quien la enseñanza del latín era considerada como una herencia directa de la Colonia y por lo tanto un signo del sometimiento. Una segunda generación de intelectuales, entre los que encontramos a Guillermo Matta, Alberto Blest Gana, luego Diego Barros Arana, fue educada bajo la preceptiva latina. Sin embargo, la discrepancia que sostenían se refería hacia la atención que el Estado otorgaba a la enseñanza del latín en un contexto en el que la población requería otra orientación en los estudios. Estas polémicas a la larga fueron desplazando al latín de la enseñanza secundaria, sin desaparecer del todo, ya que seguiría siendo un sello de distinción de los círculos letrados. Gradualmente se fueron incluyendo modificaciones a pesar de la insistencia de su enseñanza por parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades” (Cruz 2002).

En 1876 se decide que el latín no tendrá carácter obligatorio sino optativo y en 1880 desaparece definitivamente de los planes de estudio (Labarca, 1939).

Ocho años después de la instalación de la Universidad de Chile, en 1850, comenzó a implementarse un examen oral, cuya aprobación otorgaba el grado de Bachiller. En el transcurso del siglo XIX y comienzos del XX, el Bachillerato conservó fundamentalmente las mismas materias, salvo algunas variaciones. Entre ellas, la inclusión o exclusión del latín. Los candidatos debían rendir y aprobar exámenes escritos de lengua materna, de una lengua extranjera y de Historia y Geografía de Chile, junto a las pruebas específicas correspondientes a la mención a la que postulaban.

Por su parte, Rodolfo Lenz defendía el punto de vista que sostenía que todos los estudiantes fueran capaces de leer en tres lenguas –francés, inglés y alemán–, además del español. Con este propósito, publicó en 1894 la obra *Libro de lectura para la enseñanza práctica del francés: según el plan de estudios i el programa aprobados por el consejo de instrucción pública* y, en 1926, *Gramática inglesa para los colegios chilenos con una introducción History of English*, obras inspiradas en la pedagogía moderna.

La formación de profesores de lenguas extranjeras en nuestro país se inició en abril de 1890 en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fundado algunos meses antes, en agosto de 1889. Por mucho tiempo fue el único centro destinado a este fin que existió en Chile.

Con la creación de la Universidad de Concepción en 1919 surgió otro importante centro formador de profesores. Si bien la Universidad Católica de Chile fue fundada en 1888, su Escuela de Pedagogía se crea en 1943. El año siguiente se forma el Instituto Pedagógico Técnico, que pasó a integrar la Universidad Técnica del Estado en 1947. En 1948 se comienza a impartir pedagogía en inglés en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile de Valparaíso. La Universidad Católica de Valparaíso crea la Facultad de Pedagogía en 1949. En la década de los cincuenta se crean las universidades Austral de Chile (1954) y del Norte (1956), posteriormente denominada Universidad Católica del Norte.

En los cincuenta y sesenta la Universidad de Chile extendió su alcance a todo el país mediante una red de Colegios Regionales.

El primero fue el de Temuco, seguido luego por los de La Serena, Antofagasta, Talca, Chillán, Osorno y Arica. Posteriormente pasaron a denominarse Centros Universitarios de la Universidad de Chile.

Este modelo fue seguido por la Universidad Técnica del Estado y la Universidad Católica de Chile. La matrícula universitaria casi se triplicó: de 20.000 en 1957 a 55.000 en 1967. En 1965 había 19 colegios regionales.

El ingreso a la universidad sufrió un cambio en 1967 cuando se introdujo como instrumento la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Las lenguas extranjeras no fueron incorporadas al nuevo sistema de selección para ingresar al sistema universitario. Esta prueba se utilizó hasta 2004.

El panorama universitario cambió drásticamente en 1973. Las universidades fueron intervenidas por la dictadura cívico-militar y sufrieron profundas reestructuraciones. Los rectores fueron reemplazados por “rectores delegados”, muchos de ellos militares.

Cabe mencionar un acontecimiento relevante en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Entre el lunes 9 y el viernes 13 de enero de 1978 se realizó el Primer Encuentro Nacional de Profesores Universitarios de Lenguas Extranjeras por iniciativa del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Chile. (Charó, 1978). En él participaron 7 universidades que, con sus respectivos colegios o sedes regionales, sumaron 14 instituciones: Universidad de Chile (Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca, Chillán y Temuco), Universidad Técnica de Santiago, Universidad Católica de Chile (Santiago y Temuco), Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral de Chile, Universidad de Concepción y Universidad del Norte. Este encuentro convocó a 98 profesores: 17 de alemán, 30 de francés, 48 de inglés y 3 de italiano. Participaron, además, representantes del Ministerio de Educación y de los institutos Chileno-Británico, Chileno-Francés, Chileno-Italiano y Chileno-Norteamericano.

Uno de los resultados más significativos de este encuentro fue la creación de la Sociedad Nacional de Profesores Universitarios de Lenguas Extranjeras que,

posteriormente, debió cambiar su nombre por Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior, SONAPLES, al autorizarse a entidades no universitarias a formar profesores.

Desde su creación, SONAPLES ha realizado 19 encuentros año por medio. El más reciente tuvo lugar en la Universidad de Chile en octubre de 2015.

Retomando nuestro recorrido histórico, debo señalar que, nuevamente, en 1981 el sistema universitario chileno sufrió severos cambios.

A la Universidad de Chile se le cercenó uno de sus componentes esenciales y fundacionales, el Instituto Pedagógico, el que se transformó, primeramente, en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (1981) y, luego, en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1985).

Del mismo modo, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile de Valparaíso pasó a ser la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso (1981) y, posteriormente, la actual Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (1985).

Similar suerte corrió la Universidad Técnica del Estado, transformada en la Universidad de Santiago, aunque no se le privó de su función formadora de profesores.

Las sedes regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado fueron convertidas en Universidades Regionales. Posteriormente, la Pontificia Universidad Católica de Chile adoptó la misma medida, separándose de sus sedes regionales, las que devinieron en universidades católicas independientes (con excepción de Villarrica).

Así, las 8 universidades existentes en 1980 se convirtieron en 25 instituciones, mediante la separación de sus sedes.

En los años siguientes, el sistema universitario seguía sufriendo notables cambios. Entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de 5 universidades privadas y 23 institutos profesionales.

Este fenómeno se agudizó a fines de la década. Entre 1988 y 1989 se autorizó el funcionamiento de otras 17 universidades privadas y 34 institutos profesionales.

En los últimos dos meses previos al advenimiento de la democracia, apresuradamente, entre comienzos de enero y el 7 de marzo de 1990, se autorizó el funcionamiento de 18 universidades privadas y 23 institutos profesionales. Podrían haber sido más, pues otras 6 instituciones no alcanzaron a completar su trámite de creación.

Como consecuencia de la política llevada a cabo en los últimos meses de la dictadura, en 1991 se alcanzó la cifra más alta de entidades de educación superior, llegando estas a 303 (60 universidades, 81 institutos profesionales y 161 centros de formación técnica. Estos números han ido descendiendo gradualmente.

En 2004 se produce un cambio en la manera de seleccionar a los postulantes a ingresar a las universidades del Consejo de Rectores. La Prueba de Aptitud Académica (PAA) es sustituida por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en la que tampoco fueron incorporadas las lenguas extranjeras.

En octubre de 2015 existían 159 instituciones de Educación Superior: 60 universidades (43 acreditadas, 17 no acreditadas), 43 institutos profesionales (19 acreditados, 24 no acreditados) y 56 centros de formación técnica profesionales (18 acreditados, 38 no acreditados), según datos del Ministerio de Educación (disponibles en <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>). Parece pertinente recordar que España tiene actualmente 75 universidades y 47 millones de habitantes, Argentina, 112, con alrededor de 42 millones). Según el Instituto Nacional de Estadísticas, la población de Chile llega a poco menos de 18 millones en 2015. (INE, CEPAL 2012)

A continuación, revisaremos someramente la situación en que nos encontramos actualmente. En el mundo globalizado en que estamos insertos, la relevancia del uso de lenguas extranjeras cobra especial relevancia, condición que, como hemos visto, ha sido reconocida por largo tiempo.

Examinaremos algunos datos que nos ayudarán a visualizar el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

Antes de abordar el tema de la formación de profesores de lenguas extranjeras, parece pertinente conocer quiénes son los que actualmente se ocupan de esta tarea. Para esto, recurriremos a cifras proporcionadas por el Sistema de Idoneidad Docente, SIDOC, información relativa al cuerpo docente en ejercicio profesional en cada establecimiento educacional del país.

Como se puede apreciar en el Cuadro N.º 1, en 2010, de los 9.056 docentes que impartían clases de inglés, 4.671 eran docentes de Enseñanza Media con especialidad en inglés (51,57%). Al observar quiénes constituían el restante 48,43% nos encontramos con una gama variopinta que va desde personas sin título alguno a docentes de Enseñanza Media con otra especialidad.

### Docentes que imparten clases de inglés

Región	Docentes de Enseñanza General Básica (no se conoce especialidad)	Docentes de Enseñanza Media, con especialidad en inglés	Docentes de Enseñanza Media, con otra especialidad	Educadores de párvulos	Educadores diferenciales	Otros profesionales	Personas sin título	Total
1	17	157	19	6	0	1	0	200
2	55	104	21	8	0	11	16	295
3	42	85	12	5	0	9	2	155
4	101	301	28	11	0	6	13	458
5	191	523	80	25	0	32	81	953
6	137	185	29	13	1	19	32	411
7	192	255	31	10	1	8	14	511
8	326	591	80	27	0	25	42	1091
9	258	226	30	16	0	5	14	561
10	159	189	25	13	0	22	30	497
11	19	38	5	3	0	1	3	69
12	29	64	10	2	0		3	107
13	847	1676	313	139	7	114	330	3429
14	86	95	12	12	0	9	21	215
15	8	103	12	4	0	0	0	127
<b>Total</b>	<b>2442</b>	<b>4671</b>	<b>213</b>	<b>294</b>	<b>9</b>	<b>262</b>	<b>660</b>	<b>9056</b>
		<b>51,57%</b>						<b>100%</b>

Cuadro N.º 1. Docentes que imparten clases de inglés

Podemos apreciar que apenas la mitad de quienes imparten clases de inglés son profesores de esta lengua, situación muy preocupante, por cuanto no es esperable que en estas circunstancias los resultados pedagógicos que se obtengan sean satisfactorios. Difícil sería extrapolar esta situación al desempeño profesional en otros ámbitos, como la medicina o la ingeniería. Este hecho es el resultado, probablemente, de una serie de circunstancias, tales como la falta de profesores especialistas, el aumento que ha experimentado el número de alumnos matriculados en la Educación Media y el poco o escaso conocimiento que tiene la sociedad acerca de nuestra función. Al parecer, cualquier persona de buena voluntad puede asumir, sin mayores cuestionamientos, responsabilidades tan serias como la educación.

En 2014, en la Enseñanza Básica y Media hay 10.322 docentes de lenguas extranjeras, sin indicación de que posean el título de profesor de la lengua extranjera pertinente, distribuidos como vemos en el Cuadro N.º 2:

Tipo de Enseñanza	subsector /2		Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corp. de administ. delegada	Total
Básica	11002	Idioma extranjero Inglés	2.132	2.891	1.053	0	6.076
	11003	Idioma extranjero (Otro)	23	20	177	0	220
Media	31002	Idioma extranjero Inglés	1.321	1.874	581	122	3.898
	31003	Idioma extranjero (Otro)	32	10	85	1	128
Total			3.508	4.795	1.896	123	10.322

Fuente: Unidad Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

Base utilizada: Docentes Cargos 2014

Nota:

/1 Los docentes se consideraron únicos

/2 Se considera el subsector principal del docente, de ese modo se evita contar al docente en más de una oportunidad.

Cuadro N.º 2. Cantidad de docentes de lenguas extranjeras en básica y media, año 2014.

Considerando las cifras entregadas en este Cuadro, resulta evidente que se necesitan más docentes que sean profesionales de la enseñanza del inglés, con sólida formación como especialistas y como pedagogos.

Recientemente el Ministerio nos informaba acerca del nivel de conocimiento del inglés que tenían los profesores en ejercicio, mostrando las cifras que aparecen en el Cuadro N.º 3:



Cuadro N.º 3. Niveles de competencia de los profesores de inglés.

Luego de revisar la información relativa a los profesores de lenguas extranjeras, en general, y de inglés, en particular, que se desempeñan actualmente en nuestros establecimientos educacionales, nos parece pertinente indagar acerca de cómo se preparan estos docentes.

Veamos, entonces, algunas cifras relativas a la formación de profesores de lenguas extranjeras, según datos proporcionados por el MINEDUC.

En 2012, 36 universidades ofrecían 38 carreras que podríamos llamar genéricamente ‘pedagogía en inglés’. Existían: 1 programa formador de profesores para la enseñanza pre-escolar, básica y media, 8 programas formadores de profesores para la enseñanza básica y media, 2 programas formadores de profesores para la enseñanza básica, 9 programas formadores de profesores para la enseñanza media y 18 programas que no lo especificaban.

El número de semestres contemplados por estos 38 programas es variable: encontramos 9 de 8 semestres, 8 de 9 y 21 de 10.

Acerca del empleo del puntaje de la PSU para seleccionar a los postulantes, 17 de estos programas no entregaron información. De los 21 restantes, 7 indicaban que lo consideraban, sin especificar cuál era el mínimo exigido. Las otras 14 tenían como puntaje mínimo de ingreso los que se indican: sobre 450 puntos, 2 universidades; sobre 500, 6; sobre 550, 2; sobre 600 puntos, 4.

En 2014 hay 43 instituciones públicas y privadas formadoras de docentes de lenguas extranjeras, como nos muestra el Cuadro N.º 4.

<b>Carrera</b>	<b>Institución</b>
Licenciatura en educación con mención en alemán y pedagogía en alemán	1
Licenciatura en educación con mención en francés y pedagogía en francés	1
Licenciatura en educación con mención en inglés y pedagogía en inglés	5
Pedagogía en inglés	28
Pedagogía en educación media en inglés	4
Pedagogía en inglés para enseñanza básica y media	4
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fuente: Unidad Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de educación.

Cuadro N.º 4. Instituciones públicas y privadas formadoras de docentes de lenguas extranjeras, año 2014.

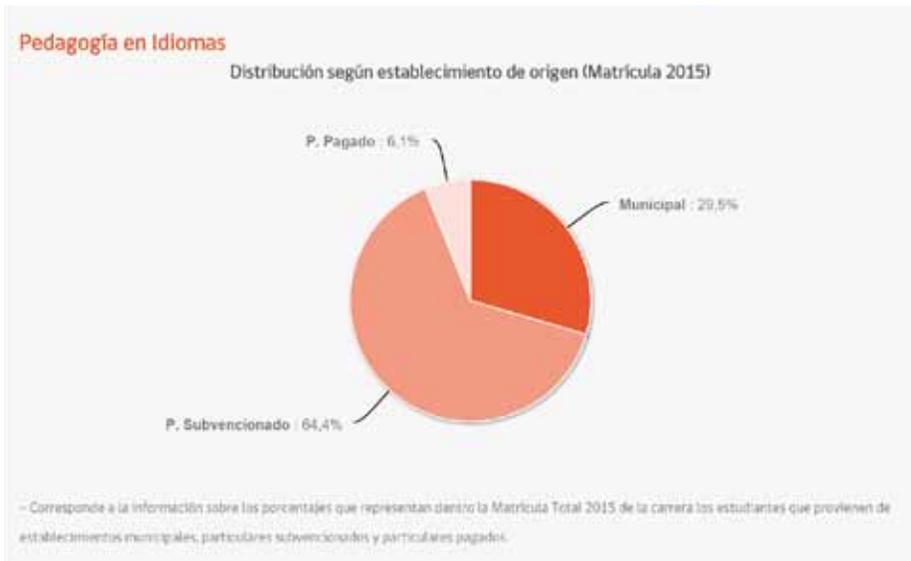
Habiendo entregado estos datos acerca de los diferentes programas que forman a los profesores de lenguas extranjeras, me parece interesante conocer algo sobre los alumnos que estudian en estos programas. El Mineduc nos proporciona cifras que son muy interesantes. En primer lugar, veamos en el Cuadro N.º 5 la procedencia de los alumnos según establecimiento de origen, y la variación que este indicador ha experimentado en los últimos años, entre 2011 y 2015.



Cuadro N.º 5. Procedencia de los alumnos de pedagogía en idiomas, año 2011.

En 2011, la mayoría provenía de establecimientos particulares subvencionados (59,5%), mientras que el segundo grupo lo componían alumnos que estudiaron en el sistema municipalizado (35,8%). Solo una minoría provenía de establecimientos particulares pagados (4,6%).

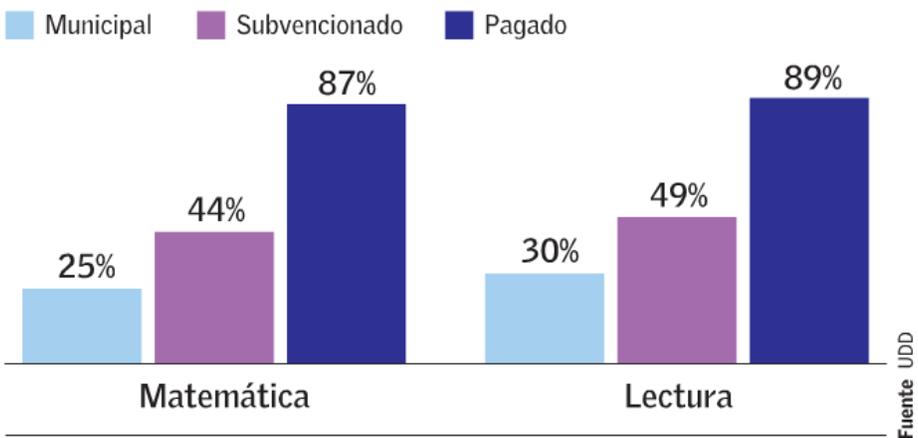
Estas cifras sufren algunas modificaciones, que se reflejan en el Cuadro N.º 6, pudiendo observarse que en 2015 aumentó el número de alumnos provenientes de establecimientos particulares subvencionados (64,4%), disminuyó la cantidad de aquellos que estudiaron en el sistema municipalizado (29,5%) y se incrementó la cifra de los que se educaron en establecimientos particulares pagados (6,1%).



Cuadro N.º 6. Procedencia de los alumnos de pedagogía en idiomas, año 2015.

Bien sabemos que hay una correlación importante entre el tipo de establecimiento y el rendimiento escolar, lo que se aprecia desde los primeros años de la enseñanza, como se ve en el Cuadro N.º 7, referido al SIMCE 2014:

Porcentaje de colegios sobre el promedio nacional en las pruebas de 4º básico.



Cuadro N.º 7. Porcentaje de colegios sobre el promedio nacional en las pruebas de 4.º básico.

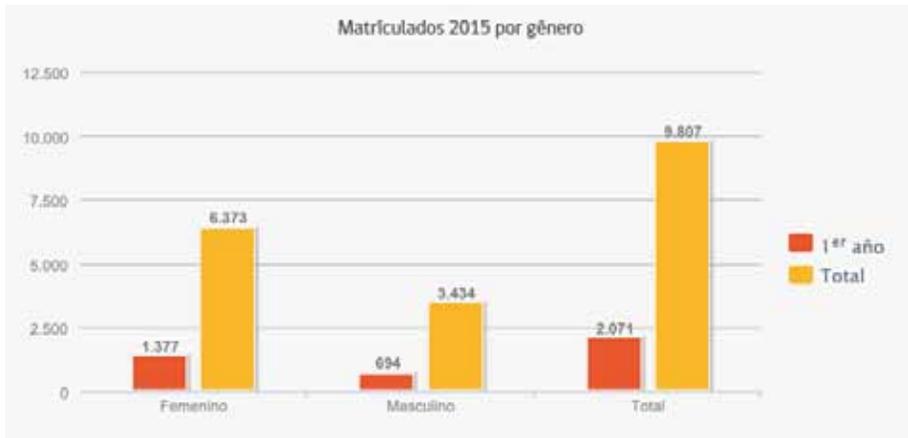
Por otra parte, resulta interesante analizar el número de matriculados en programas de pedagogía en idiomas y a su distribución por género. Así, en el año 2011 encontramos las siguientes cifras que se muestran en el Cuadro N.º 8:



Cuadro N.º 8. Alumnos de pedagogía en idiomas. N.º de matriculados en 2011.

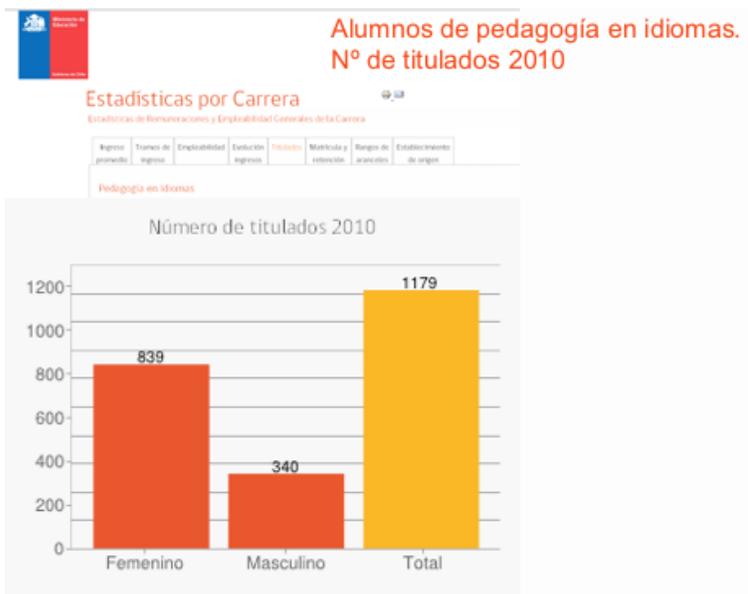
En ese año había un total de 11.886 alumnos matriculados en programas de pedagogía en idiomas. De ellos, 2.985 eran alumnos de primer año. Podemos constatar que las mujeres son claramente mayoritarias (65,51%) frente a los varones (34,48%).

El Cuadro N.º 9 nos muestra que en 2015 la cantidad de matriculados baja a 9.807 y los alumnos de primer año disminuyen a 2.071. El sexo femenino mantiene su preponderancia, con porcentajes muy similares: las mujeres constituyen el 64,98% y los varones el 35,01%.



Cuadro N.º 9. Alumnos de pedagogía en idiomas. N.º de matriculados en 2015.

Es interesante considerar la cantidad de titulados desde la perspectiva del género. El gráfico siguiente nos muestra que la titulación femenina (71,16%) supera con creces la masculina (28,83%). (Ver Cuadro N.º 10).



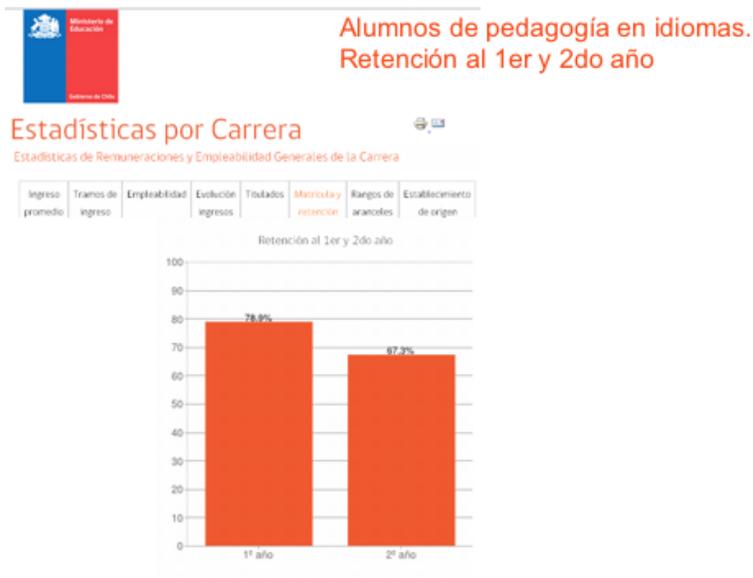
Cuadro N.º 10. Alumnos de pedagogía en idiomas. N.º de titulados en 2010.

El Cuadro N.º 11 nos muestra que en 2014 la situación es prácticamente la misma, aunque las mujeres disminuyen y los varones aumentan en algo más de 1 punto: En 2014 la titulación femenina es de 69,70% y la masculina, de 30,29%.



Cuadro N.º 11. Alumnos de pedagogía en idiomas. N.º de titulados en 2014.

En lo que se refiere a la retención de los alumnos, veamos el Cuadro N.º 12:



Cuadro N.º 12. Alumnos de pedagogía en idiomas. Retención al 1.º y 2.º año, año 2011.

Considerando cifras de 2011, es interesante observar el porcentaje de retención al cabo del primer año (78,9%), que disminuye al finalizar el 2º año (67,3%).

El abandono, aproximadamente de un tercio de los alumnos, parece ser bastante alto.

El Cuadro N.º 13 nos muestra que en 2014 la retención disminuye a 77,6% en primer año y a 64,2% en segundo.



Cuadro N.º 13. Alumnos de pedagogía en idiomas. Retención al 1.º y 2.º año, año 2014 (disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?tecnico=false&cmbareas=7&cmbinstituciones=3> )

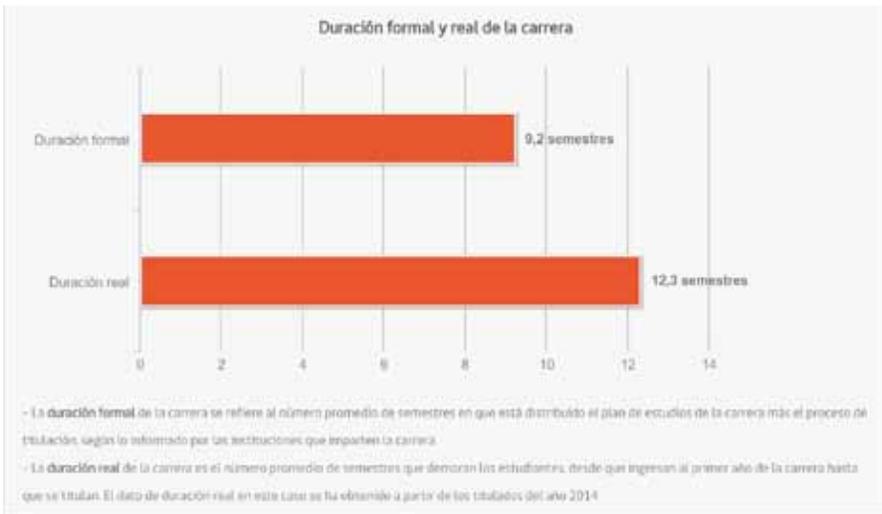
Una cifra que resulta preocupante es la duración real de los estudios en comparación con la duración formal. El Cuadro N.º 14 muestra datos de 2010.



Cuadro N.º 14. Alumnos de pedagogía en idiomas. Duración formal y real de los estudios, año 2010.

Podemos apreciar en él que la duración real de los estudios era de 12 semestres, comparada con la duración formal, de 9,5 semestres. Son dos semestres y medio que significan un mayor esfuerzo económico para los alumnos y sus familias, por un lado, y mayor trabajo académico para los docentes universitarios y sus instituciones.

En 2014, como vemos en el Cuadro N.º 15, la duración formal de los estudios baja a 9,2 semestres, pero la duración real sube a 12,3.

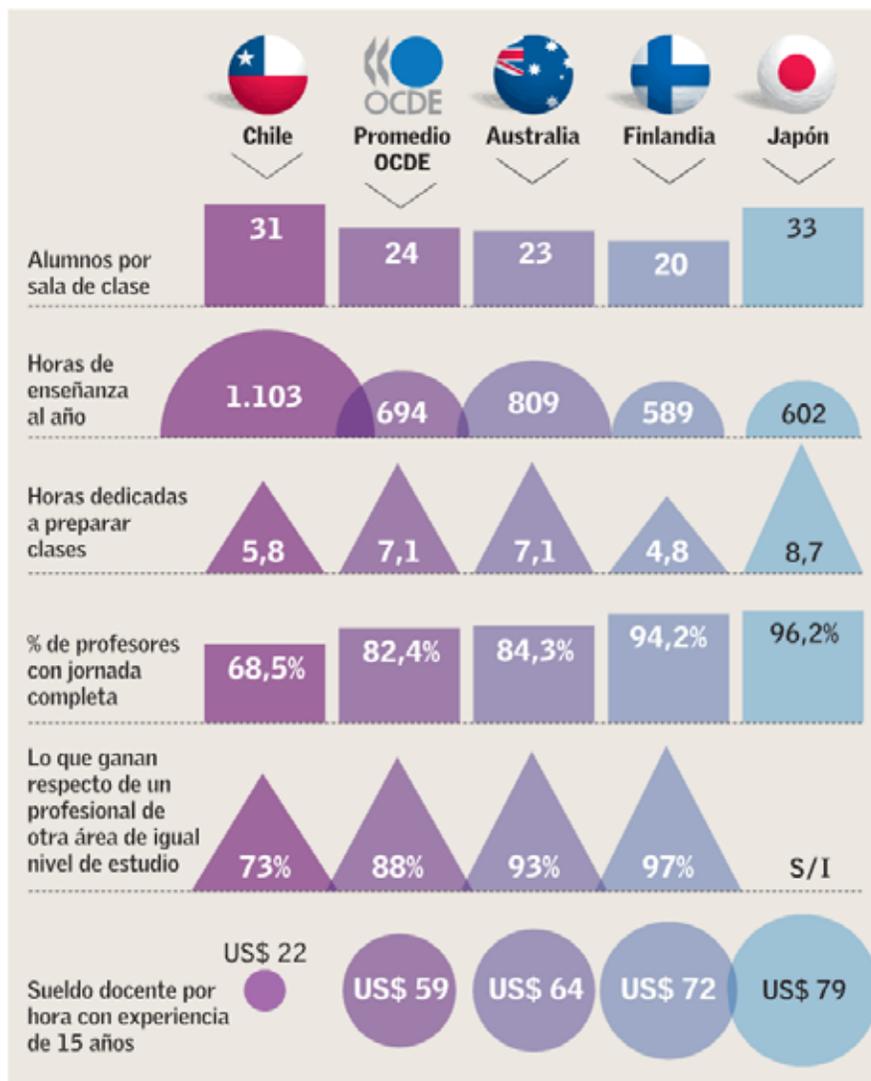


Cuadro N.º 15. Alumnos de pedagogía en idiomas. Duración formal y real de los estudios, año 2014.

Los datos estadísticos presentados nos permiten detectar varios aspectos que merecen nuestra atención:

- Falta de profesores de lenguas extranjeras en el sistema educacional
- Bajo nivel de exigencia para el ingreso de alumnos a algunos programas
- Falta de acreditación o acreditación por muy pocos años de algunos programas y universidades que los ofrecen
- Importante porcentaje de deserción de alumnos
- Significativa diferencia entre la duración real de los estudios y la duración formal.

A los problemas planteados anteriormente hay que sumar una serie de factores que afectan al sistema educacional chileno en términos generales, que van más allá de la enseñanza de las lenguas extranjeras, algunos de los cuales se presentan en el Cuadro N.º 16:



Fuente OCDE

EL MERCURIO

Cuadro N.º 16. Algunas cifras comparativas de la educación en Chile y países de la OCDE.

El número de alumnos por clase es mayor en Chile (31) que el promedio de los países de la OCDE (24), factor que tiene una incidencia relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chingos y Whitehurst, 2011; Mosteller, 1997, Woessmann y Martin, 2006), especialmente si se trata de una lengua extranjera.

Otro dato interesante es el número de horas al año que enseña un profesor. Un maestro chileno destina 1.103 horas, contra las 694 del promedio de los profesores de la OCDE. Cabe preguntarse si este mayor tiempo entregado a la enseñanza tiene

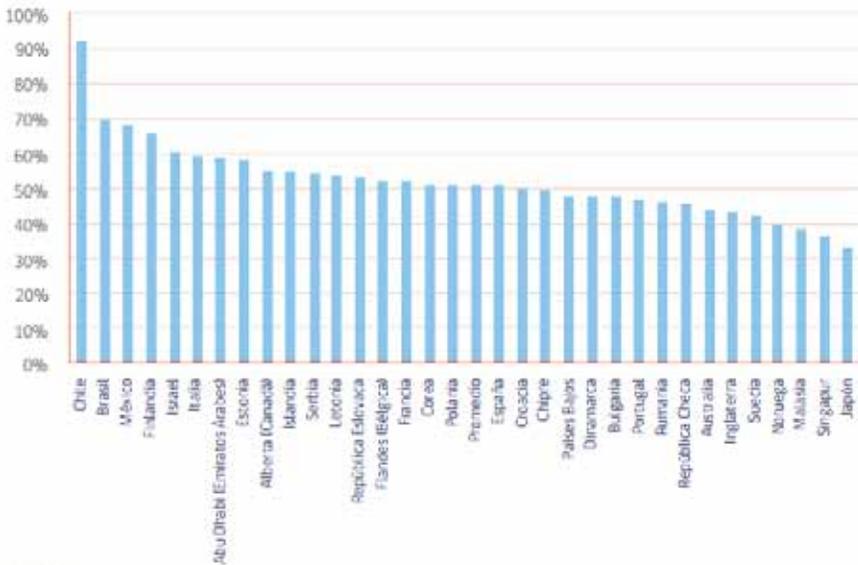
como consecuencia un mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos, aunque tal vez juega en contra la mayor cantidad de alumnos en la sala de clases.

Esta cifra se contrapone al número de horas de que dispone para preparar sus clases, 5,8, en comparación con las 7,1 dedicadas por el promedio de la OCDE. Esta cifra se puede ligar a la que se refiere al tipo de dedicación de los profesores chilenos al proceso educativo. En el Cuadro N.º 16 se muestra que solo un 68,3% de los maestros tiene jornada completa, a diferencia del promedio de la OCDE, que llega al 82,4%.

Otro factor significativo es el sueldo que percibe un profesor, como puede apreciarse en el Cuadro comentado. En él se indica que un profesor chileno con 15 años de experiencia percibe por hora de trabajo US\$ 22, mientras que el sueldo promedio de la OCDE es de US\$ 59.

Podemos concluir que muchos profesores chilenos deben trabajar en varios lugares, enseñar muchas horas de clases, atender a muchos alumnos por curso, no pudiendo dedicar suficiente tiempo a la preparación de sus clases y percibiendo una remuneración que es algo superior a un tercio de la que percibe el profesor promedio en los países de la OCDE.

El Cuadro N.º 17 refuerza lo comentado recién, pues nos permite comparar el porcentaje de horas semanales dedicadas a la enseñanza en aula en varios países, pudiendo apreciarse que Chile se aleja en más de un 20% del país más cercano (Mineduc, Centro de Estudios, 2013).



Fuente: OECD 2014

Cuadro N.º 17. Porcentaje de horas semanales dedicadas a la enseñanza en aula.

Las cifras mostradas, que afectan el sistema en su conjunto, requieren de medidas de política educacional urgentes. Nuestro país se ha abierto al mundo en los planos cultural, político y económico, lo que ha traído consigo un contacto cada vez mayor con hablantes de otras lenguas, como tal vez nunca se diera en el pasado. Sabemos que las autoridades educacionales están conscientes de la necesidad impostergable e imperiosa de adecuar el sistema educacional a esta realidad emergente, lo que trae consigo una modificación de los actuales objetivos, planes, programas y sistemas de evaluación. Estamos ciertos de que la enseñanza de las lenguas extranjeras es, necesariamente, uno de los temas importantes que debe recibir la atención que se merece de quienes lleven a cabo esta reforma.

Una educación pluralista y democrática no puede ni debe limitarse a instruir ni menos solo a entrenar mano de obra eficiente para un aparato productivo eficaz. En esta forma estaríamos negando la esencia misma de la educación. Todos los niños chilenos deben tener las mismas oportunidades, cualquiera sea su proveniencia geográfica o social. La enseñanza de lenguas extranjeras no puede ser privilegio de algunos que tienen la oportunidad de costear una educación más completa.

Una lengua extranjera no puede ser considerada solo como un instrumento, y menos solo como un mero medio que posibilite el intercambio comercial.

Una lengua es un producto cultural, en el mejor sentido. Es vehículo de expresión y de atesoramiento de las ideas, la creación, las inquietudes, los sueños, las tradiciones, la historia de un pueblo. Limitar el conocimiento de una lengua a su empleo como *lingua franca* del comercio internacional, significa desconocer el valor formativo y humanístico del proceso educacional.

No queremos que se considere a los estudiantes solo como un futuro engranaje eficiente de la máquina productiva.

Hombres visionarios, como Valentín Letelier, de clara inspiración francesa, se preocuparon de esta situación hace ya siglo y medio. Su pensamiento es retomado por Roberto Munizaga, cuando señala, anticipándose genialmente a lo que ocurre en nuestros días:

“La noción de una educación general ha comenzado a ser criticada en nombre de esa idea tan ambigua de la preparación para la vida que trata de determinarse mejor con el nombre, igualmente ambiguo, de educación económica. (...)” (Munizaga, 1942: 21).

Frente a semejante posibilidad, la posición de Letelier es categóricamente humanista en el mejor sentido del vocablo.

“Una metáfora corriente, empleada sobre todo en la vida económica, reduce al hombre a un simple par de brazos. Pero el hombre –también los niños del pueblo, según la enseñanza de Pestalozzi– son una unidad indestructible de cabeza, corazón y mano... Digan los industriales, los comerciantes, los agricultores, cuanto quieran decir, en torno al tema de la preparación para la vida –entiéndase vida económica– que estarán hablando su propio lenguaje y defendiendo sus propios intereses. Pero el lenguaje de los maestros tiene que ser otro: defender la esencia humana en el niño y en el joven, tanto tiempo como las necesidades de la vida lo permitan. De manera que la posición humanista de Letelier –y no la economicista– es la única que puede

honorablemente sostener un maestro que no quiera ponerse en contradicción con la ética de su magisterio” (Munizaga, 1942: 21-22).

Estas palabras, pronunciadas en 1942, cobran vigencia 70 años más tarde. Parece ser el sino de las humanidades. Todos reconocen su importancia en lúcidas piezas líricas, pero pocos le asignan la importancia que se merecen cuando se trata de llevar a la realidad la implementación de medidas que permitan cultivarlas, desarrollarlas y enseñarlas.

Como maestros, creemos que es nuestro deber a traer al primer plano cuestiones que nuestra sociedad actual ha relegado a la trastienda con la consiguiente distorsión de los valores humanistas y las nefastas consecuencias que se aprecian a diario. Hacer conciencia de esta situación es una de nuestras tareas más difíciles, tanto más cuanto que la escuela no puede enfrentarse a un medio todopoderoso que bombardea a nuestra juventud con mensajes cargados de un mercantilismo pragmático alienante.

Recordemos las palabras de Ortega cuando plantea: “la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros”. (Ortega y Gasset, 1930).

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁVALOS, B. 2011. “Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas”. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *Eco de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional*. Santiago de Chile: Universidad de Chile & UNICEF.
- BELLO, A. 1843. Discurso en la instalación de la Universidad de Chile (17 de septiembre de 1843). En Andrés Bello 1781-1981. Homenaje de la Editorial Universitaria en el Segundo Centenario del nacimiento de Andrés Bello. Santiago: Editorial Universitaria.
- BERNASCONI, A Y F. ROJAS. 2004. *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria. [en línea]. Disponible en: [http://books.google.cl/books?id=\\_JaATUK0DU8C&pg=PA28&dq=instituto+pedag%C3%B3gico+universidad+cat%C3%B3lica+de+Chile&hl=es&sa=X&ei=p1FeT4q1HqXs0gHR9NwsBQ&ved=0CFsQ6AEwBA#v=onepage&q=instituto%20pedag%C3%B3gico%20universidad%20cat%C3%B3lica%20de%20Chile&f=false](http://books.google.cl/books?id=_JaATUK0DU8C&pg=PA28&dq=instituto+pedag%C3%B3gico+universidad+cat%C3%B3lica+de+Chile&hl=es&sa=X&ei=p1FeT4q1HqXs0gHR9NwsBQ&ved=0CFsQ6AEwBA#v=onepage&q=instituto%20pedag%C3%B3gico%20universidad%20cat%C3%B3lica%20de%20Chile&f=false)
- CHARÓ, R. 1978. Primer encuentro nacional de profesores universitarios de lenguas extranjeras. *Lenguas Modernas* N.º 5. Santiago: Universidad de Chile.
- CHINGOS, M. M. Y G. J. WHITEHURST, 2011. *Class Size: What Research Says and What it Means for State Policy*. Washington D.C.: Brown Center on Education Policy at Brookings Institution (May 11). Consejo Nacional de Educación. Educación Superior. 2012. [en línea]. Disponible en: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionSuperior/contexto.aspx>
- CRUZ, N. 2002. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1846-1876. El plan de estudio humanista*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- GARRETÓN, M. A. Y J. MARTÍNEZ. 1985. *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*. [Libro]. Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Tomo 1, 1ª edición.
- HERNÁNDEZ, J. 1981. *Bello, Andrés: Discurso en la Instalación de la Universidad de Chile. (17 de septiembre de 1843)*. En Andrés Bello 1781-1981. Homenaje de la Editorial Universitaria en el Segundo Centenario del nacimiento de Andrés Bello. Santiago: Editorial Universitaria.

- INE, CEPAL. 2012. Chile: *Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País. 1950-2050*. Santiago. [en línea]. Disponible en: [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/demografia\\_y\\_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP\\_T.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_T.pdf)
- LABARCA, A. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- LENZ, R. 1894. *Libro de lectura para la enseñanza práctica del francés: según el plan de estudios i el programa aprobados por el consejo de instrucción pública*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- LENZ, R. 1926. *Gramática inglesa para los colegios chilenos con una introducción History of English*. Santiago: Universitaria.
- KREMERMAN, M. 2007. *El desalojo de la universidad pública*. Santiago: OPECH (Observatorio de Políticas Educativas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile).
- MANN, T. 1924. *Der Zauberberg. (La Montaña Mágica)*. Berlín: S. Fischer Verlag.
- MOSTELLER, F. 1997. The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, Vol. 50, No. 7 (14-25).
- MUNIZAGA R. 1942. *Algunos grandes temas de la filosofía educacional de don Valentín Letelier*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MINEDUC. 2015. Educación Superior en Números. [en línea]. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=38&id\\_seccion=3245&id\\_contenido=13125](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3245&id_contenido=13125)
- MINEDUC. 2015. Empleabilidad e Ingresos. Estadísticas por carrera. Disponible en [http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?tecnico=false&cmbareas=7&cmb\\_instituciones=3](http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?tecnico=false&cmbareas=7&cmb_instituciones=3)
- MINEDUC. CENTRO DE ESTUDIOS. 2015. Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional. [en línea]. Disponible en: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Evidencias%20final\\_noviembre\\_2015.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Evidencias%20final_noviembre_2015.pdf)
- MINEDUC. CENTRO DE ESTUDIOS. 2015. Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey). [en línea]. Disponible en: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia\\_final\\_marzo\\_2015.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf)
- ORTEGA Y GASSET, J. 1930. *Misión de la Universidad*. Madrid: Universidad de Madrid.
- ORTIZ, H. 1994. *A hundred years of the English Department*. English Review N.º 1, UMCE.
- Sistema de Idoneidad Docente (SIDOC) <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/ed2d4cb7-8e2d-e211-8986-00505694af53>
- VIVANCO, H. Cuenta del Vicepresidente del Senado Universitario, período 2010-2011. [en línea]. Disponible en: <http://www.uchile.cl/noticias/73764/cuenta-del-vicepresidente-del-senado-universitario-periodo-2010-2011>
- VIVANCO, H. 1998. *La Universidad que fundó Bello*. Cuadernos Rector Juvenal Hernández N.º 6. Santiago. Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández.
- WOESSMANN, L. Y M. WEST. 2006. Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3): 695-736.