

Evolución de los actores del proceso de formación de profesores de inglés en Chile: 1965-2020*

Evolution of actors in the English teacher training process in Chile: 1965-2020

Roxana Orrego^{**}, Manuel Rubio^{***}, Ricardo Úbeda^{****},
Sixto Yáñez^{*****} y Stephanie Castillo^{*****}

RESUMEN

Un análisis de la evolución del proceso de formación de profesores de inglés debe dar cuenta del contexto sociopolítico en el cual estos procesos formativos se desarrollan y una caracterización de los agentes y aspectos centrales en dicho proceso, a saber, el cuerpo académico, el estudiante de pedagogía y los enfoques metodológicos. El propósito de este estudio de corte cualitativo es analizar la interacción entre estos agentes en el contexto de los procesos formativos en los periodos históricos 1965-1973, 1973-1990 y 1990-2020. La metodología del estudio incluyó la aplicación de entrevistas a una muestra de 26 académicos destacados de universidades del CRUCH en tres zonas geográficas del país: norte, RM y sur de Chile. Los resultados permiten concluir que

Palabras clave:
formación
inicial docente,
Pedagogía en
Inglés, rol del
académico, rol
del estudiante,
metodología de
enseñanza del
inglés.

* Agradecimientos al Proyecto N°031951OR, titulado "Rescate patrimonial y preservación de la memoria de la historia de la Pedagogía en inglés, en instituciones formadoras de profesores en Chile", Universidad de Santiago de Chile, USACH.

** Chilena, Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Académica de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. 0000-0002-9907-1698, roxana.orrego@usach.cl.

*** Chileno. Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, 0000-0003-2314-1781, manuel.rubio@usach.cl.

**** Chileno. Magíster en Lingüística Inglesa por la Universidad de Chile. Académico Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, 0000-0002-9729-8856, ricardo.ubeda@usach.cl.

***** Chileno. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona, Académico de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, 0000-0002-1569-8777, sixto.yanez@usach.cl.

***** Chilena, Profesora de Inglés y Licenciada en Educación por la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, 0000-0002-6218-6766, stephanie.castillo.r@usach.cl.

existe coherencia entre el relato de los entrevistados y la evolución del perfil del académico en los períodos estudiados. A pesar de los cambios que han operado durante estos tres períodos, se observa que los académicos prácticamente no aluden al contexto sociopolítico y que se ha mantenido una gran estabilidad en los programas. Desde la perspectiva de los estudiantes, existe una transición desde las motivaciones hacia aspectos lingüísticos a motivaciones relacionadas con el tema social educativo. Se pudo constatar que el rol de los estudiantes está más condicionado al contexto sociopolítico que a la implementación de metodologías y cambios en la representación del rol académico.

ABSTRACT

An analysis of the evolution of the training process for English teachers must account for the sociopolitical context in which these training processes are developed, and a characterization of the central agents and aspects in this process, namely, academics, the student of pedagogy, and methodological approaches. This qualitative study aims to analyze the interaction between these agents in the context of the formative processes in the historical periods 1965-1973, 1973-1990, and 1990-2020. The methodology included the application of interviews with a sample of 26 outstanding academics from CRUCH universities in three geographical areas of the country: north, RM, and south of Chile. The results allow us to conclude that there is coherence between the account of the interviewees and the evolution of the academic profile in the periods studied. Despite the changes that have taken place during these three periods, it is observed that academics practically do not allude to the sociopolitical context and that great stability has been maintained in the programs. From the students' perspective, there is a transition from motivations toward linguistic aspects to motivations related to educational social issues. It was found that the role of students is more conditioned by the sociopolitical context than by the implementation of methodologies and changes in the representation of the academic role.

Keywords: initial teacher training, pedagogy in English, the role of the academic, the role of the student, English teaching methodology.

Introducción

Los procesos de formación docente en Chile han variado cualitativamente en las últimas décadas, especialmente condicionado por tensiones relacionadas con (i) la incapacidad de los programas para atraer a los mejores egresados de la educación media y (ii) la expansión de los programas en términos cuantitativos (Brunner, 2015; Ávalos, 2014). En el caso específico de la Pedagogía en Inglés, la formación ha estado condicionada por tres fenómenos: i) la globalización de las comunicaciones y del acceso a la información, con la consecuente pérdida del académico como modelo exclusivo; ii) el tránsito desde un enfoque exclusivamente lingüístico hacia un creciente interés por aspectos pedagógicos y la adopción de una postura crítica en relación a los procesos formativos (Donoso, 2020), y iii) la marcada transición desde enfoques metodológicos prescriptivos basados en el concepto de 'estándar lingüístico' hacia modelos descriptivos abiertos al concepto de 'variación lingüística'.

Cabe hacer notar que la formación inicial docente se inserta en un contexto sociopolítico con diversos puntos de quiebre a partir de la década del 60 hasta el presente, los que condicionan tanto las políticas públicas como el quehacer académico. Congruentemente, este trabajo se propone describir la evolución de los procesos de formación docente, considerando el rol del académico, el estudiante de Pedagogía en Inglés y los enfoques metodológicos imperantes, entendidos como fenómenos interrelacionados, dinámicos y situados históricamente. Para lograrlo, se entrevistó a académicos que se formaron y ejercieron su labor en diferentes periodos a partir de la década del 60. El análisis se centró en tres periodos históricos claramente identificables en Chile: 1960-1973 (periodo de reformas, polarización política y crisis institucional), 1973-1990 (dictadura cívico-militar, intervención de las universidades e instalación de cambios estructurales) y 1990-2020 (retorno a la democracia y aplicación de políticas centradas en la calidad y equidad de la educación).

Marco teórico

El perfil de los académicos: desde la universidad de élite a la masificación del acceso

Aparte de los condicionamientos que imponen las políticas públicas, las políticas curriculares de las universidades y los enfoques metodo-

lógicos en boga, es pertinente considerar dos factores que inciden en el trabajo académico: (i) la expansión del sistema de educación superior desde una fase inicial de élite hacia una universalización del acceso (Brunner, 2015; Blok, 2016) y (ii) la transformación del sistema de educación terciaria en Chile producto del cambio del rol del Estado desde una concepción desarrollista a una concepción neoliberal (Bernasconi, 2006).

A comienzos de la década del 60, el sistema universitario estaba estructurado en torno a una agenda de modernización institucional, materializada en criterios de libertad de cátedra, pluralismo y autonomía (Casali Fuentes, 2011). En este contexto, el perfil académico se caracteriza por un alto nivel de especialización y de rigurosidad con un impacto significativo en el estudiantado.

La dictadura cívico militar (1973-1990) tiene dos efectos directos en la configuración del perfil del académico. Por una parte, el periodo entre 1973 y 1980 significó la intervención política del sistema y una etapa de ‘depuración ideológica’ que puso término a la autonomía universitaria y a las libertades de cátedra, aprendizaje e investigación, resultando en el debilitamiento del cuerpo académico (Bruner 2009, 2015). Esta intervención da lugar al concepto de ‘universidad vigilada’, con escasa expresión de un debate intelectual plural y autónomo (Millas, 2012). Se impone una ideología académica restauradora, centrada únicamente en tareas de formación e investigación, prolongando indirectamente el concepto de educación de élite.

Por otra parte, se inicia en 1981 el cambio del rol del Estado bajo un nuevo modelo de mercado. Esto supuso el concepto de autofinanciamiento universitario, los créditos estudiantiles y la apertura de universidades privadas. Dada las escasas regulaciones y la operación sin garantías de calidad, las nuevas instituciones universitarias estructuran una oferta de cursos y programas a los cuales accede una población con bajos niveles de selectividad. Desde una perspectiva académica, resulta en un crecimiento exponencial de los cuerpos académicos en general (Brunner, 2009; Montero y Fernández, 2022). En este contexto, emerge el perfil del académico perteneciente a universidades tradicionales que se desempeña en forma complementaria por horas en el emergente ámbito privado, generando un bajo nivel de pertenencia a las entidades universitarias.

Con el retorno a la democracia en 1990, la discusión se centra en los problemas de calidad y equidad tanto del sistema escolar como del universitario. El énfasis es la preparación del profesorado como un factor fundamental para mejorar los procesos formativos. Por ello, con los programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID 1977-2002) y el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP 1994-2004 y 2006-2008) se avanza en el refuerzo del estamento académico, mediante la incorporación de profesionales con postgrado, la valoración del componente de prácticas que vinculen a los estudiantes con el espacio escolar y la inversión en infraestructura de las universidades del CRUCH (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Ávalos, 2014). De este modo, se crean las condiciones para cambiar la lógica de la formación docente desde una perspectiva académica a una formación centrada en el desarrollo de competencias, lo cual exige un tipo de académico capaz de situar su labor incorporando estrategias innovadoras de enseñanza y de reflexión sobre el sistema escolar, que contribuyan, en el caso de la Pedagogía en Inglés, a que los futuros profesores aprendan a enseñar la lengua inglesa.

El diagnóstico sobre la calidad de la formación de los egresados de las carreras de Pedagogía en Inglés establece que estos alcanzan un bajo dominio de la lengua, pues solo un 28 % lograría un nivel avanzado (Lizasoain, 2022). La desconexión de los programas de formación de profesores de inglés con el sistema escolar, además, no generaría las habilidades para enfrentar los desafíos de enseñar la lengua en diferentes contextos escolares. En consecuencia, se fortalece el componente de práctica y se imponen una serie de mecanismos de regulación a partir de 2004, tales como la exigencia de acreditación de los programas de pedagogía, los estándares orientadores de la formación inicial y las evaluaciones de desempeño al final de la carrera: la prueba Inicia (2008) reemplazada posteriormente por un diagnóstico al inicio de la carrera y una prueba un año antes del egreso (Evaluación Nacional Diagnóstica).

En el ámbito específico de la pedagogía en inglés, se crea en 2003 el Programa Inglés Abre Puertas que, entre sus líneas de acción, contempla una serie de iniciativas orientadas al desarrollo profesional de los profesores de inglés en ejercicio. De esta manera, se apunta a mejorar aquellas competencias que no se lograron en la formación inicial, cuya calidad había sido puesta en cuestionamiento.

En síntesis, el retorno a la democracia se caracteriza por el tránsito desde un sistema fuertemente desregulado hacia la instauración de mecanismos de regulación y control externos que no necesariamente implican un cuestionamiento al modelo neoliberal en educación superior (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Montero y Fernández, 2022; Ávalos, 2014). Estos mecanismos apelan a un nuevo perfil de los académicos que, aparte de su nivel de especialización disciplinar, deben introducir cambios en sus modos de enseñar y relacionarse para introducir un componente pedagógico afín a las necesidades del sistema escolar.

Perfil de los estudiantes de pedagogía: desde una orientación lingüística al desarrollo de una perspectiva crítica

Desde el punto de vista del contexto sociopolítico, un hito central es la reforma educacional de 1965 orientada al aumento de la cobertura y a la incorporación de los profesores a una carrera docente (Brunner, 2015). Como consecuencia, la reforma finaliza el ciclo de la educación superior de élite tradicional, característica de la primera mitad del siglo XX, y da inicio a un proceso de transición hacia la masificación del sistema, el cual se politiza y se vuelve parte de los conflictos ideológicos del decenio de 1964 a 1973 (Brunner, 2015; Casali Fuentes, 2011; Bernasconi, 2006). Esta expansión resulta en un proceso de reconfiguración del perfil de los estudiantes universitarios en general, y de los estudiantes de pedagogía en particular, debido al incremento de su diversidad. Sin embargo, el perfil del estudiante de pedagogía durante este periodo sigue determinado por la extrema selectividad del sistema universitario y por altos criterios de rigurosidad académica (Brunner, 2009).

Con la intervención militar de liceos y universidades a partir del golpe de 1973, se impone un proceso de control ideológico y limitación del pluralismo, produciendo una inflexión en la trayectoria del sistema universitario nacional (Brunner, 2015). En el contexto académico, surge la imposición de una ideología académica restauradora, orientada a devolver a las universidades un rol de entidad capacitadora para el mercado laboral. A partir de 1981, el marco regulatorio reconfigura la estructura y organización de la educación terciaria, generando las condiciones para la ampliación de la 'oferta' a través de la diferenciación

vertical de instituciones proveedoras con bajas barreras de entrada (Brunner, 2009).

Producto de los procesos de depuración y masificación del acceso a la educación superior, el perfil del estudiante de pedagogía experimenta una transformación gradual. Por una parte, el aumento de instituciones sin mayores regulaciones resulta en la reducción de los criterios de selectividad. Por otra, el proceso de depuración y neutralización parece resultar en la generación de alumnos universitarios menos reflexivos. En este sentido, factores como la proliferación de entidades de educación superior, el aumento de acceso de estudiantes con un capital cultural menor y el debilitamiento del cuerpo académico resultan en un perfil de alumno de pedagogía cualitativamente más débil que en las décadas anteriores (Brunner, 2015).

La imposición de una lógica neoliberal en las universidades y el endeudamiento estudiantil para poder estudiar (Salazar y Leihy, 2017) constituyen el germen de las movilizaciones estudiantiles que estallaron durante la primera década de 2000 en contra de la segmentación del sistema educacional, los indicadores de calidad y el lucro (Donoso, 2020). Estas movilizaciones generaron y fortalecieron un nuevo perfil crítico en que el universitario se concibe como un ciudadano que se organiza y reclama por sus derechos, contactándose con teorías problematizadoras de la cultura neoliberal y con reivindicaciones de otros movimientos sociales (feministas, ecologistas, indígenas, disidencias sexuales).

Como consecuencia de este descontento, se desarrolla un creciente interés por parte de los estudiantes de pedagogía por la educación. Así, el perfil del alumno de Pedagogía en Inglés transita desde un marcado interés por aspectos disciplinarios hacia el énfasis de una perspectiva transformadora de la educación. Paralelamente, las políticas públicas apuntan a la selectividad de estudiantes meritorios, lo cual implica el aumento del puntaje exigido para ingresar a una carrera de pedagogía, la disponibilidad de becas para estudiantes con puntajes destacados y el diseño de programas compensatorios orientados a estudiantes con buen desempeño académico proveniente de sectores vulnerables. Congruentemente, a partir del año 2012, comienza a registrarse una disminución sostenida de las matrículas de carreras de pedagogía y el cierre de algunos programas de formación (Montero y Fernández,

2022). Esto, sumado a las altas tasas de abandono en los primeros años de ejercicio profesional, demandan la necesidad de mejorar las condiciones laborales para los futuros docentes (Ávalos, 2014).

Evolución de los enfoques metodológicos en la formación de estudiantes de Pedagogía en Inglés

Durante la historia de la enseñanza de idiomas, se destacan diferentes métodos, que van desde aquellos centrados en patrones lingüísticos, los que favorecen la comunicación, los que enfatizan la interacción sociocultural, hasta las tendencias de la era postmétodos (Cabrera-Mariscal, 2014; Richards y Rodgers, 1986, 2001; Atkinson, 2011). A continuación, se ofrece una visión panorámica de estos métodos.

El más antiguo es el método de gramática-traducción, enfocado en el léxico y aplicación de reglas gramaticales para la traducción principalmente literaria (Richards y Rodgers, 1986; Pastor, 2000). Por el contrario, el método oral y situacional emplea diversos contextos para presentar las nuevas palabras y una exposición rigurosa de estructuras lingüísticas, enfatizando el significado para favorecer la práctica oral en situaciones estructuradas (Ellis, 2005). El método audiolingüístico, con base conductista, estimula la imitación, práctica y refuerzo de patrones gramaticales para la formación de hábitos lingüísticos, sin destacar la importancia de procesos mentales (Skinner, 1957; Lightbown y Spada, 2006). Estos dos últimos métodos coinciden en evitar el uso de la lengua materna por parte de los aprendices. Cabe hacer notar que el enfoque audiolingüístico aún se utiliza en escuelas públicas de Chile (Yirlom, 2016).

En contraposición a los métodos anteriores, el método de la respuesta física total plantea que una lengua extranjera debiera aprenderse como los niños aprenden su lengua materna: libre de estrés, de manera natural y agradable, por medio del uso del movimiento físico. James Asher, su creador, postula que su método promueve el uso del lado izquierdo del cerebro y que, una vez desarrollada la comprensión, la producción en la L2 provendría naturalmente (Richards y Rodgers, 2001). Asher (1969) postula tres hipótesis de aprendizaje: (1) existe un “bio-programa” innato específico para el aprendizaje de idiomas, que define un camino óptimo para el desarrollo del lenguaje; (2) la lateralización cerebral define diferentes funciones de aprendizaje; (3) El es-

trés se interpone en el acto de aprendizaje: cuanto menor es la tensión, mayor es el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001, p. 75).

El método de comunidades de aprendizaje concibe la relación entre profesor y alumno como la interacción entre un “consejero” y un “cliente”. En la interacción, el alumno cliente entrega un mensaje en su lengua materna y el profesor consejero lo traduce a la segunda lengua, a su vez, el alumno cliente entrega este mensaje a otro estudiante. Se espera que, por medio de la exposición a estos mensajes, se produzca la comunicación. Para ponerlo en práctica, se requieren grupos pequeños y un buen clima de aula (Pérez, 2019/2020).

El método denominado sugestopedia propone que, si logramos crear un ambiente no estresante en la sala de clase, se puede lograr que los estudiantes retengan el vocabulario y las estructuras gramaticales de una manera adecuada y más provechosa (Lozanov, 1978, 1988). Este ambiente se crea con la ornamentación y arreglo apropiado del espacio y la incorporación de técnicas de relajación, concentración y música.

La programación neurolingüística propone “pensar y actuar de forma efectiva a partir del modelado de las estructuras lingüísticas, los mapas mentales y los patrones de comportamiento de las personas que han llegado a la excelencia en su campo” (O’Connor, 2011, p. 1). Sus creadores afirman que la conexión entre los procesos neurológicos, la lengua y los patrones de comportamiento aprendidos a través de la experiencia se pueden cambiar para lograr objetivos específicos. Según Richards y Rodgers (1986), la PNL se fundamenta en cuatro principios básicos: (a) resultados: tener metas claras; (b) comunicación: establecer una comunicación con uno mismo y con los demás; (c) agudeza sensorial: observar la información que llega a través de todos los sentidos, y (d) flexibilidad: cambiar la forma de actuar hasta conseguir la meta propuesta.

El método de las inteligencias múltiples postula la existencia de ocho tipos de inteligencia, entendidas como capacidades mentales para resolver problemas y/o producir resultados esperados. Estas son: lingüística, visual, corporal, cenestésica, interpersonal, intrapersonal, musical y naturalista. En la enseñanza de lenguas, las estrategias de

enseñanza y actividades de aprendizaje deben contemplar estas ocho inteligencias (Richards y Rodgers, 1986, 2001).

El método comunicativo enfatiza el uso del *input* correcto para el logro de un grado de comunicación efectiva a través del intercambio de mensajes y de la negociación de significados (Richards y Rodgers, 2001). Lo más importante es que los estudiantes puedan comunicar significados en la lengua meta, labor en la cual la gramática tiene un rol secundario.

El método nocional-funcional releva aspectos sociales y funcionales de la comunicación en la lengua meta (Ellis, 2005). La tarea del profesor es configurar el currículum en torno a nociones, entendidas como situaciones de la vida real, en las cuales la lengua cumple diferentes funciones, es decir, objetivos específicos que expresan la intencionalidad del hablante (Cabrera-Mariscal, 2014).

El método natural plantea que el orden de adquisición de estructuras sigue una forma natural y que deben enseñarse como se enseña una L1 (Terrell, 1977). Este enfoque postula varias hipótesis de aprendizaje formuladas por Krashen (1981), entre ellas la de adquisición/aprendizaje, la del monitor, la del orden natural, la del *input* comprensible y la del filtro afectivo. Un supuesto es que los estudiantes producen respuestas o mensajes en la lengua meta cuando se sienten preparados para ello, después de haber pasado un período silencioso. De todas, la hipótesis del filtro afectivo es la que mayor popularidad ha tenido en nuestros programas pedagógicos. El *input* comprensible “I+1” implica que, para que un aprendiente adquiera una lengua, debe ser expuesto a la cantidad necesaria de estímulo lingüístico apropiado. Este *input* comprensible debe ser proporcionado en la lengua meta y en el ambiente apropiado; para ello se deben utilizar técnicas variadas.

La Teoría Sociocultural (Frawley y Lantolf, 1985) asume que el desarrollo lingüístico emerge como resultado de la interacción social y que, por tanto, un aprendiz de una segunda lengua genera representaciones de esta con la mediación de un interlocutor (Cook, 2008a). Dentro de este enfoque, se encuentra el Modelo Comunicativo de Enseñanza, el cual destaca que las lenguas son adquiridas a través de la interacción en tareas que simulan situaciones reales de comunicación (Myles, 2016); el Enfoque de Enseñanza por Competencias, basado en la descripción de tipos específicos de conocimiento que los aprendi-

ces deben adquirir al término de un curso; la Instrucción Basada en Contenidos, que enfatiza el uso de la lengua meta como un medio de transmisión de información y no como el objeto de estudio (Richards y Rodgers, 2001), y el Enfoque de Comunidades de Aprendizaje y Método Comunicativo, basado en la asistencia de pares con un énfasis directo en la interacción (Richards y Rodgers, 2001).

Metodología

Este es un estudio cualitativo centrado en la evolución histórica de la formación profesional de profesores de inglés en el último medio siglo. El instrumento de recolección de datos corresponde a una entrevista semiestructurada en la que los entrevistados fueron consultados sobre los siguientes tópicos: institución y características de la formación inicial, institución e inserción a la academia, momentos relevantes vividos durante su vida como estudiante y académico, conocimiento sobre políticas públicas relativas a la formación inicial del docente de inglés en diferentes periodos, enfoques curriculares y metodológicos que reconoce en su trayectoria académica. La pauta de entrevista fue sometida a una validación de expertos con participación de académicos especialistas en formación inicial docente.

La muestra de profesores informantes fue de 26 académicos pertenecientes a universidades del CRUCH. Los criterios de selección fueron:

- a) Ser o haber sido académico de un programa de Pedagogía en Inglés en una universidad del CRUCH, puesto que estas universidades fueron las que iniciaron la formación de profesores de inglés y han desarrollado su labor formativa en el periodo que cubre el estudio (desde 1960 a 2020).
- b) Haber sido estudiantes de un programa de Pedagogía en Inglés en uno de los tres períodos establecidos para este estudio.

La muestra quedó representada por tres grupos: a) 12 académicos formados en la década del 60 y 70, (b) 9 durante el régimen militar (2 el año 73 y 7 después del 80) y c) 5 durante la década de 90s.

La recogida de información se llevó a cabo de manera presencial en un primer periodo y después de manera virtual por medio de la plataforma Zoom. Cada entrevistado firmó una carta de consentimiento informado, en la cual se aseguró la confidencialidad y el uso de los da-

tos con propósitos del estudio. Cada entrevista fue grabada y transcrita, con el fin de asegurar la fidelidad a lo expresado por los entrevistados. Esto facilitó la relectura para familiarizarse con su contenido para, posteriormente, comenzar la segmentación temática.

El análisis se centró en tres categorías: 1) rol del Académico, 2) rol del Estudiante y 3) los enfoques de enseñanza asociado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada uno de estos tópicos fueron abordados por dos investigadores, con el fin de identificar acuerdos y diferencias, las cuales fueron discutidas por el equipo investigativo para llegar a un consenso interpretativo.

Resultados

Rol del académico: 1960-1973

Los entrevistados (en adelante, E.) formados en las décadas de los años sesenta e inicios del setenta perciben que los académicos contaban con una buena valoración profesional y social, lo cual se evidencia en el grado de admiración por el dominio que tenían de la disciplina enseñada y por el aporte en la formación docente:

Como lo veo ahora, y nos parecía óptimo, lo que había ahí eran profesores estrellas. Entraba el profesor estrella, el que fuera, el primer año para literatura general, por ejemplo, que era una especie de introducción a literatura, estaba Don Roque Esteban Scarpa, después... premio nacional de literatura, un gran investigador (E. 5).

Los profesores que trabajaban en ese minuto eran destacados académicos en todos sus saberes, pero que hacían un gran aporte en la formación del manejo del lenguaje (E. 8).

Es interesante constatar que la referencia se hace en relación con el conjunto de académicos, lo cual tendría un impacto positivo en la formación de los futuros profesores de inglés. Dentro de los elementos positivos que destacan los entrevistados, se encuentran la vocación, la formación disciplinar y la rigurosidad de sus prácticas de enseñanza. No obstante, se reconoce que los profesores no manejaban planificaciones ni programas:

Esto, simplemente llegaba el profesor, no había programas nada, por ejemplo, Don Óscar Skewes, prendía su pipa con el encendedor, y

hacia toda una clase en base al encendedor. Yo no recuerdo haber tenido jamás un programa. Si estaba en algún documento, que quizá estaba, yo jamás los conocí (E. 2).

Es interesante este aspecto, pues, para los entrevistados, es una muestra del manejo profundo que los académicos tenían de la disciplina y del proceso formativo que debían favorecer. Al parecer, el modelo vigente se vinculaba con el erudito frente a una audiencia comprometida con el saber, en el cual el académico conoce la racionalidad propia de su disciplina y es capaz de aprovechar situaciones emergentes que le permitan generar el interés (y la admiración) del estudiantado.

En general, el enfoque de enseñanza era fuertemente academicista y, en opinión de algunos entrevistados, *“comparativamente mejor que la formación actual que se caracteriza por ser muy general”* (E. 19). Como es posible deducir, la interacción didáctica se centraba en el quehacer del docente y se enfocaba en el conocimiento disciplinar. Congruentemente, algunos entrevistados consideran que se favorecía la competencia por sobre la cooperación, pues no se privilegiaba la dimensión pedagógica del proceso de enseñanza:

Me parecía que era demasiado estricta, que, justamente no nos daba lugar a la creatividad, no nos daban lugar a desarrollar nuestras habilidades (E. 5).

Al parecer, la formación de lo que es un buen pedagogo se orientaba a imitar el modelo del académico centrado en el saber lingüístico, en desmedro del desarrollo de habilidades pedagógicas. En efecto, los entrevistados reconocen que existían pocas posibilidades de hacer uso de la lengua, comunicarse y participar de manera activa en el desarrollo de la clase, e incluso para hacer sugerencias al profesor.

Un aspecto singular de este modelo académico es la opción por el uso exclusivo de la norma de pronunciación británica (*Received Pronunciation*), característica de la élite social inglesa, desconociendo como un contenido fundamental el tema de la variación sociolingüística.

Ahora bien, una tarea clave que realizaban los académicos era la identificación y la selección temprana de estudiantes destacados, los cuales se iniciaban en la docencia universitaria como ayudantes de cátedra y, posteriormente, se integraban como académicos en las mismas universidades o en algunas de sus sedes:

Cumpliendo la labor de maestro, el docente seleccionaba a los estudiantes que consideraba como mejores, con mayores potenciales, para que desarrollaran la labor de ayudantes bajo su dirección (E. 14).

En otras palabras, según los entrevistados, no había un proceso formal de concursos y certificación de estudios y del manejo del idioma para integrarse a la labor docente dentro de la universidad.

Rol del académico: 1973-1990

Los entrevistados manifiestan diferentes percepciones sobre el proceso de transformación experimentado por las universidades bajo la dictadura. En general, coinciden en el menoscabo profesional, producto de la desvaloración de la labor de los docentes, la exclusión de las pedagogías como carreras de carácter universitario y los niveles de remuneraciones recibidos. A nivel de la formación inicial, se critica la autopercepción de algunos académicos:

Se creían dioses, un poquito demasiado... y no solo se creían dioses con respecto a sus alumnos, sino también con respecto a los colegas. Y había profesores que eran incoordinables, y ellos hacían lo que su rango, verdad, su condición les permitía y eso fue y seguiría siendo hoy día nefasto. Las relaciones humanas están por encima de todo y tuvimos problemas con aquellos colegas incoordinables, porque los alumnos sufrían las consecuencias (E. 5).

Al parecer el clima autoritario afectó la posibilidad de una interacción potenciadora de los estudiantes y la formación de equipos de trabajo, pues habría dos tipos de profesores: aquellos que asumían una postura crítica de su propio quehacer y la necesidad de impactar positivamente en sus estudiantes, y otros que generaban un distanciamiento, evidenciando una actitud un tanto arribista.

Es interesante constatar que, a pesar del clima autoritario, se comienza, en la década del 80, a introducir gradualmente el enfoque comunicativo. Cabe destacar que la adopción de este enfoque tendió a coexistir con un enfoque de corte estructural y una concepción del avance curricular un tanto rígida:

Ya entonces en la universidad había un enfoque 100 por ciento comunicativo. Porque la Katica era muy innovadora, y bueno, y todos

los profes que estaban ahí tenían la misma sintonía. Yo diría que eso... que a pesar de los años era bien innovador el sistema (E. 17).

En otras palabras, a pesar del contexto autoritario y de un desarrollo curricular excluyente, hubo equipos de docentes que fueron incorporando las nuevas concepciones sobre la adquisición de una lengua extranjera y fueron capaces de generar consensos sobre la adopción de una perspectiva formadora compartida. Esto era posible porque la innovación se centraba en el modelo de enseñanza y, de algún modo, se evitaba la crítica al contexto sociopolítico, el cual, de darse por parte de algunos docentes, se expresaba fuera de la sala de clases, por ejemplo, en la defensa de estudiantes detenidos.

En general, el proceso de inserción en la academia no sufrió grandes cambios durante la década del 70. En los años 80, gradualmente, se inicia un proceso de concursos públicos, en los cuales se debe acreditar una especialización, un postgrado o que se está por obtenerlo. En estos años coexiste el modelo del maestro-discípulo y el modelo de selección en base a los grados obtenidos. En ambos casos, se indica que los nuevos académicos poseían un capital social y cultural significativo.

No obstante, se destaca que habría habido un cambio radical: del profesor visualizado como una voz autorizada en el ámbito cultural se habría pasado a un profesor que manifiesta una voz más en un mundo cada vez más complejo, en el cual gradualmente se genera un discurso que sitúa al profesor de inglés como agente que puede impactar positivamente en el desarrollo del país, debido al manejo de una lengua clave en la proyección de la economía nacional a nivel mundial:

El rol producto de la transformación social, económica que vivió el país en la década de los 80, hubo una valoración positiva e importante de la lengua inglesa. En el sentido de entender que Chile, si que- ría ser una sociedad moderna, tenía que hablar inglés.... Integrarse a una economía requería el inglés y esa fue una de las razones por las cuales fuimos con Miguel Ángel y produjimos la creación de la carrera de traducción (E. 10).

En síntesis, el fin de las carreras de pedagogía como carreras universitarias posibilitó que algunos académicos buscaran otras alternativas de formación y la posibilidad de ofrecer servicios a otras carreras.

En términos de la norma utilizada, esta no sufrió cuestionamientos. Se continuó con la norma de la élite británica y se negaba la variación sociolingüística. Por tanto, sin expresarlo claramente, se aceptaba una perspectiva prescriptiva, un tanto contradictoria con los postulados del enfoque comunicativo.

Rol del académico: 1990-2020

El cambio fundamental de este periodo es el retorno a la democracia, el cual impactó en el quehacer universitario y, paralelamente, en la formación inicial del profesor de inglés. Los entrevistados formados en este decenio perciben que hubo un cambio en la valoración de los académicos. En efecto, se transita a la valoración de los académicos de acuerdo con las credenciales académicas exigidas en procesos de selección más objetivos. El currículum, especialmente los grados obtenidos, avala las competencias disciplinares, el dominio a nivel superior de la lengua inglesa y la autoridad a nivel cultural.

Con el retorno a la democracia, se avanza en la concepción del académico como un modelo de enseñanza del inglés. Así, se configura un modo de relación diferente, centrado en la reflexión pedagógica y la promoción de la autocrítica de los estudiantes. En este sentido, se enfatiza el rol del profesor de inglés como especialista y formador en el ámbito educativo:

Lo que nosotros hicimos: cambiamos en el plan vigente de hoy día, que lo hemos ido implementando hace por lo menos tres, cuatro años atrás y se está viendo... que los chicos están más preparados, es que, en las clases de lengua, hacemos teaching english, entonces enseñamos a enseñar inglés (E. 24).

Si bien el académico no pierde la autoridad frente a la enseñanza de la lengua y en la profundización de su dominio, considera el clima de aula como un factor clave en el aprendizaje y el uso de la lengua inglesa en el aula:

Se exige que el profesor sea mucho más creativo y abierto a coordinarse con otros académicos con el fin de impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes (E. 5).

Mira, en términos curriculares, lo que yo veo que sufrió una gran transformación y que fue un avance enorme, fue la posibilidad de que

las universidades comenzaran a trabajar en sus renovaciones curriculares.... Yo diría que el impacto principal fue, como decía... la fuerza que se le dio a la carrera en la parte didáctica, metodología y práctica. En las certificaciones del nivel de inglés de los estudiantes... (E. 17).

Las habilidades desplegadas por el académico no solo se enfocan en el dominio lingüístico, sino que también en el diseño y práctica curricular, teniendo como foco la formación de un futuro docente, por lo cual se impone la necesidad de desarrollar en el alumnado habilidades pedagógicas.

Con posterioridad a 2010, surge el cuestionamiento de algunos académicos a la adopción de la norma británica como la única válida. La concepción de la lengua inglesa como una norma plurinormativa conduce a estos académicos a generar condiciones para que los estudiantes comprendan y valoren la variación sociolingüística, posibilitando que ellos tomen decisiones en torno a la norma que desean adoptar, la cual deben seguir en forma coherente.

Rol del estudiante: 1960-1973

La percepción de los entrevistados es que la interacción académico-estudiantes estaba marcada por cierta “distancia” y “falta de cercanía”, sin la posibilidad de expresar puntos de vista divergentes. En consecuencia, la iniciativa de los estudiantes para generar espacios de reflexión y diálogo en torno a la disciplina se ve limitado. Además, había una serie de códigos de comportamiento que, por ejemplo, se expresaban en el vestuario y uso de algunos elementos simbólicos:

Las mujeres no podían ir de pantalones, todas de falda... Una cosa sí, que ahora lo consideramos negativo, incluso yo, todo el mundo fumaba, muy pocas excepciones, dos o tres no fumaban en el curso y los hombres, por supuesto fumábamos pipa.... Don Oscar Skewes siempre nos regalaba tabaco... (E. 2).

Respecto de las sedes regionales, los estudiantes consideraban que se actuaba con cierto centralismo, por lo cual se pensaba que la mejor formación se daba en la sede central de la universidad:

Debilidades... era que nosotros éramos una sede de provincia de la Chile, que nos miraban como la última colita que tenían ... y todo... y la inseguridad, porque todos los años nos decían que no íbamos

a Santiago al otro año, este es el último año que están acá, se van a Santiago. Y al final egresamos acá, pero esa fue como... como la inseguridad que nosotros teníamos en ese tiempo (E. 6).

En otras palabras, se generaba una sensación contradictoria: por un lado, se apreciaba la calidad de los académicos y, por otro, una sensación de minusvaloración de la formación recibida, lo cual impactaba en los estudiantes y, seguramente, en la percepción que tenían de su calidad como profesionales.

Respecto del aprendizaje, se operaba con criterios de selectividad-exclusión, pues los estudiantes que tenían dificultades en el proceso carecían de dispositivos de ayuda. De hecho, el porcentaje de estudiantes que lograba egresar era minoritario en relación con la cantidad que entraban a la carrera. La percepción de los entrevistados es que el énfasis estaba en el saber lingüístico, en desmedro de los procesos que experimentaban los estudiantes:

Si alguien se quedaba atrás, no había un apoyo, ni una tutoría, ni una manera de preocuparse, ni una manera de preocuparse por la retención de alumnos. Había una cantidad de estudiantes que entran y una cantidad muy significativa que se titulaban. Dentro de las debilidades posibles, tiene que ver con el hecho de que era una formación que estaba orientada al manejo de un saber que era fundamentalmente el saber lingüístico (E. 13).

En general, los entrevistados perciben que los estudiantes del periodo se caracterizaban por el respeto, la dedicación a los estudios, la capacidad intelectual y la responsabilidad.

Rol del estudiante: 1973-1990

Con la dictadura, el rol asignado a los estudiantes era básicamente el mismo del periodo anterior. No obstante, este se experimentaba en un contexto de limitaciones a la libertad de expresión y organización. El modelo sigue siendo elitista y excluyente. Cabe aclarar que los entrevistados, en general, no se refieren a la década del 70. Respecto de la década del 80, algunos entrevistados señalan la activación del movimiento estudiantil al interior de las universidades:

Estábamos en periodo de dictadura y había bastantes revueltas a nivel universitario. Se estaban formando los Codes, estaba la UNED.

Todos estábamos viviendo ese periodo y recuerdo que... los profesores tanto del ala del área de educación como los de la disciplina ... ponían el énfasis en que nosotros teníamos que ser estudiantes críticos, es decir...teníamos que cuestionar y no quedarnos con lo que nos dijeran. En el fondo, nos hacían un énfasis en argumentar, en lo crítico y cuestionar (E. 15).

Se podría sostener que, en gran medida, el rol asignado a los estudiantes se fue tensionando por la acción de algunos académicos, posibilitando una interacción más dialógica. De todos modos, es importante indicar que esto no se dio en todas las universidades. Según algunos entrevistados, se les seguía asignando un rol pasivo en la sala de clases.

Rol del estudiante: 1990-2020

Con el retorno a la democracia, los entrevistados perciben que el currículum fue abriendo mayores oportunidades de participación para los estudiantes. Para algunos, el currículum actual está centrado en el estudiante, con el fin de permitir el desarrollo de competencias, lo cual requiere de un clima de confianza que posibilite el uso de la lengua en clases:

El currículum y todo está centrado en el estudiante, el estudiante creo que tiene una participación súper importante y ellos son los que van formando el currículum. Y eso es lo que yo más destacaría de ahora... Hoy día hay una construcción democrática y cooperativa entre el profesor y el alumnado, tú y los alumnos aprenden juntos (E. 23).

Ahora bien, algunos entrevistados apuntan a que habría un cambio del tipo de estudiantes, destacando que son más críticos, con un claro compromiso social y con mayores recursos personales. Asimismo, dada la importancia que cobra el manejo del inglés, lo cual se evidencia en programas como el “Inglés Abre Puertas” y la posibilidad de optar a pasantías en el extranjero, los entrevistados consideran que esto ha tenido un efecto positivo en el tipo de estudiantes que desea formarse como profesor de inglés, pues visualizan el manejo del inglés como una oportunidad para acceder a diferentes contextos laborales.

El inglés como objeto de enseñanza: 1960-1973

Según los entrevistados, la enseñanza del inglés en este periodo estaba orientada por enfoques estructurales en lingüística, con especial énfasis

sis en la gramática, y en el conductismo, enfocado en la memorización y la repetición de estructuras. Esto se hacía en el marco de materiales didácticos relativamente escasos:

Era ese tipo de ejercicios que había que trabajar. Entonces... eran los elementos que disponían, que eran poquísimos, poquísimos, porque prácticamente no había libros, no había material para imprimir (E. 10).

En concreto, los entrevistados identifican dos métodos de enseñanza: el de gramática-traducción y el audiolingüístico. Solo en un caso se identifica el método directo como aquel que guiaba las clases. En general, las asignaturas se impartían mediante exposiciones; el profesor era la fuente fundamental de contenidos, pues había escasez de libros, los cuales se importaban de librerías especializadas de Santiago:

Nosotros tomábamos nota, y en alguna oportunidad cuando uno lograba mirar que libro era, si tenías un poco de dinero, lo podías comprar (E. 8).

Para 25 alumnos había una copia o dos copias en biblioteca (E.10).

Solo uno de los entrevistados señala que para desarrollar habilidades de comprensión oral había en la universidad “una sala de escucha, muy chica, incómoda para la época actual... y los profesores habían reunido una cantidad de modelos de pronunciación en cinta magnetofónica y nosotros nos peleábamos los puestos para estar allí” (E. 5).

En general, los entrevistados no expresan opiniones críticas sobre los modelos de enseñanza y la falta de recursos didácticos, pues tienen la percepción de que recibieron una buena educación y lograron un buen dominio de la lengua. Al respecto, se destaca la presencia de algunos profesores visitantes ingleses.

El inglés como objeto de enseñanza: 1973-1990

En este periodo, los enfoques curriculares dominantes eran muy similares a los del periodo anterior. Su foco era el conocimiento lingüístico más que el pedagógico, relevando la adquisición de estructuras gramaticales, con una clara orientación conductista del aprendizaje. Todo esto en un contexto autoritario:

No había una formación interactiva necesariamente, tampoco una formación creativa, recreativa, pensante, porque respondía a lo que era la formación que recibían todos los estudiantes en momentos en que asume la Junta de Gobierno y, por lo tanto, se va hacia un proyecto político, a un proyecto de formación pedagógica (E. 13).

El control ideológico de la formación docente se traduce en el fomento de una educación acrítica en que los estudiantes asumen una posición meramente receptiva. Gradualmente, durante los años 80, algunos académicos comienzan a introducir el método comunicativo, lo cual permite aplicar metodologías más activas. Respecto de ellas, los estudiantes no notaban grandes diferencias: *“No estábamos muy conscientes de lo metodológico en ese momento. Éramos objeto ... de laboratorio, digamos, sujetos de laboratorio”* (E. 14).

La adscripción al método comunicativo se asienta, hacia finales de la década del 80, como el núcleo de la formación, articulado con el ámbito estructural del idioma: *“Además, se iba desarrollando también no solamente los aspectos, digamos, comunicativos del lenguaje, sino que también se iba desarrollando los aspectos estructurales del lenguaje a la par; y eso yo lo consideraba positivo”* (E. 20).

Una debilidad de la enseñanza es la carencia en la formación didáctica, puesto que el foco seguía siendo el lingüístico. Esto se hacía evidente para los estudiantes al momento de realizar la práctica profesional:

Sobre énfasis en lo disciplinar que fue bueno para desarrollar un buen nivel de inglés, pero yo diría que faltaron estos elementos porque no podíamos hacer la conexión metodológica hasta el final y fue como rápida (E. 18).

Si bien los cursos de metodología generaban instancias para la práctica de métodos de enseñanza, la falta de contextualización escolar previa a las prácticas profesionales generaba la sensación de “aprender haciendo” y de inseguridad dentro de los colegios.

El inglés como objeto de enseñanza: 1990 a 2020

Durante esta época, la oferta para formarse profesionalmente en inglés se diversifica con el surgimiento de carreras como Licenciatura en Le-

tras Inglesas y Traducción Inglés-Español. A pesar de esta diversidad en la oferta, pareciera que la salida más evidente era dedicarse a la pedagogía, pues muchos egresados de las nuevas carreras siguen programas de prosecución para obtener el título de profesor:

Él me hizo ver que tenía que aprender fonética, aprender los símbolos y me costaba un montón, entonces dije ¿para qué me sirve esta cuestión?, si yo hablo inglés. Yo entré hablando inglés a la universidad, entonces para mí no era tema...entonces me dijo, porque lo vas a enseñar, tú algún día vas a ser profesora y vas a enseñar, entonces yo creo que todos sabíamos... no estábamos obligados, pero era un poco obligado, por el campo laboral afuera, si no eras profesor, era muy difícil, aunque también después, trabajaban de profe licenciados que no eran profes y trabajaban igual de profes (E. 24).

La incorporación del enfoque comunicativo no necesariamente significó darle un mayor espacio a la formación pedagógica; el foco seguía siendo el saber lingüístico y la interacción estaba demasiado centrada en el académico:

Jamás me enseñaron a enseñar inglés y en los cursos de educación tampoco me enseñaban a enseñar nada. O sea, tomé un par de cursos optativos donde me enseñaron evaluación y... pero porque tomé unos optativos, pero en los cursos de educación... andaban todos en la teoría y muy poco se metían, muy poco entraban a la práctica (E. 22).

La enseñanza y el aprendizaje se abordaban desde una perspectiva teórica, en desmedro de la práctica. Según los entrevistados, no se les enseñaba a enseñar el idioma, a pesar de que muchos de ellos estudiaron en programas de Pedagogía en Inglés. Dicha situación comenzó a variar con posterioridad al año 2010, pues se le empezó a dar mayor importancia a la didáctica y a la interacción de aula como modelo de enseñanza de la lengua:

Hoy día hay una construcción democrática y cooperativa entre el profesor y el alumnado, tú y los alumnos aprenden juntos, facilitado por el que está a cargo, pero, no es así que una persona se pare frente y dicta, copias y vomitas. No es solamente transmisión de conocimiento, lo que se llama received knowledge, sino que también es experiencial (E. 8).

Desde mediados de los años 2000, el explosivo aumento de las tecnologías y el acceso a ellas han hecho que los estudiantes tengan más acceso a distintas fuentes “*que ayudan a los alumnos a mejorar constantemente*” (E. 8).

Discusión y conclusión

Sobre los académicos

De acuerdo con los entrevistados, el rol de los académicos de las carreras de Pedagogía en Inglés se mantiene relativamente estable entre el paso de una universidad de élite a la masificación del acceso. En general, en su discurso, prácticamente no aluden al quiebre que significó la intervención universitaria bajo dictadura y a la universalización del acceso de corte neoliberal que indican diferentes investigadores en educación superior (Millas, 2012; Casali Fuentes, 2011; Brunner, 2015; Bastías Bastías e Iturra-Herrera, 2022).

Según la bibliografía consultada, en un marco del modelo desarrollista se da una inflexión en el quehacer académico universitario que podemos situar a finales de la década de los 60 con la reforma universitaria que transformó la universidad para ajustarla a las necesidades de un proyecto de desarrollo nacional. En este contexto, el académico es un profesional valorado personal y socialmente desde una óptica academicista que destaca el saber erudito que marca la jerarquía y la distancia de los legos, a los cuales se les hace competir, impelidos por una visión meritocrática. Esta visión la comparten los entrevistados que estudiaron durante la década del 60, destacando, además, que la incorporación a la academia se realiza en un modelo del aprendizaje bajo la dirección del maestro.

La ideología académica restauradora impuesta por la dictadura detiene el proceso de masificación y, posteriormente, postula la universalización del ingreso bajo un modelo neoliberal, desregulado, generando un contexto contradictorio para los entrevistados, pues, por un lado, se los menoscaba mediante diferentes mecanismos de control y, por otro, favorece una suerte de elitización autoritaria e individualista. A pesar de ello, hay ciertos márgenes para la innovación, siempre y cuando se sitúe en un plano no conflictivo: la metodología de enseñanza.

Así, en los años 80 se incorpora gradualmente el modelo comunicativo en un contexto que, contradictoriamente, limita la expresión de los estudiantes. Estas iniciativas de innovación no son reconocidas por la investigación en el área, pues el diagnóstico establecido con el retorno a la democracia destaca la baja calidad en la preparación del profesorado (Lizasoain, 2022; Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022). Esta conclusión es coherente con la opinión de algunos entrevistados que apuntan a que la formación inicial no los formó para enseñar la lengua inglesa.

Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función académica mediante una mayor formalización del proceso de selección, marcado por la presentación de credenciales que acrediten que el académico sea un modelo de enseñanza del inglés. En concordancia con las políticas públicas del periodo democrático (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Ávalos 2014), la certificación de cursos de postgrado, preferiblemente en el extranjero, y la atención al componente pedagógico constituyen elementos centrales desde el punto de vista de los entrevistados.

Desde la década del 60 al presente, un elemento que se ha mantenido estable es la opción por la *Received Pronunciation*. Solo hace una década atrás algunos entrevistados introducen cambios, en el marco del enfoque comunicativo, que apuntan a reconocer la variación sociolingüística, la incidencia de la revolución en las comunicaciones y la caracterización del inglés como una lengua franca. Son pocas las instituciones que han dado paso a la posibilidad de que los estudiantes incorporen una norma distinta o que se inclinen por lo que se denomina un inglés internacional.

Sobre los estudiantes

En el discurso de los entrevistados, no aparecen referencias a la situación de conflicto que caracterizó a la sociedad chilena y al rol jugado por el movimiento estudiantil en el periodo 60-73 (Casali Fuentes, 2011; Bernasconi, 2006). Algunos entrevistados hacen referencias muy generales al nivel de selectividad de la universidad y a la perspectiva academicista imperante en la formación. En efecto, el análisis revela un alto grado de coherencia con lo descrito en la literatura, en relación al carácter elitista del modelo de educación terciaria antes de 1981, especialmente en términos de acceso y permanencia en el sistema.

Desde 1981, el crecimiento progresivo del sistema de educación terciaria resulta, de acuerdo con los entrevistados, en un aumento del número de estudiantes de Pedagogía en Inglés, una alusión general a la movilización estudiantil por la democracia y en la iniciativa de algunos académicos por favorecer un pensamiento crítico.

En concreto, el relato de los entrevistados tiende a destacar un enfoque disciplinar en los estudiantes de Pedagogía en Inglés entre 1960 y 1990, lo que estaría determinado por los altos niveles de rigurosidad académica en el periodo 1960-1973 y por la imposición de la ideología académica restauradora propia de la depuración ideológica de las universidades en el periodo 1973-1981.

Con el retorno a la democracia, los entrevistados identifican un cambio en los estudiantes de Pedagogía en Inglés, los cuales habrían asumido un enfoque más crítico, caracterizado por una valoración de aspectos pedagógicos, la comprensión de la educación como un acto de transformación social y el rol social del profesor. Esto es coherente con las movilizaciones que exigen mayor calidad en la educación, las finalidades de las políticas públicas de formación inicial docente y la puesta práctica de programas que destacan la importancia del profesorado en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

Sobre las metodologías

De acuerdo con el discurso de los entrevistados, se evidencia una gran estabilidad en los programas, en relación con los contenidos y las metodologías de enseñanzas en segunda lengua. Las principales metodologías utilizadas en los tres periodos coinciden con el desarrollo de propuestas de enseñanza de segundas lenguas en boga. En concreto, entre 1960-1980, los académicos relevan el uso del método gramatical, el audiolingüístico, el enfoque natural y el método directo. Entre 1980-1990, se avanza en la aplicación del método comunicativo y el enfoque nociofuncional. Entre 1990-2020, se sigue destacando la importancia de la comunicación, pero, al parecer, en una dimensión más ecléctica, con la finalidad de que los egresados de la Pedagogía en Inglés alcancen un nivel C1. Las principales diferencias entre estos periodos se evidenciarían en la relación profesor-estudiante y en la incorporación de la tecnología.

Referencias bibliográficas

- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>
- Atkinson, D. (2011) (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 11-28.
- Bastías-Bastías, L., e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logro. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250.
- Bernasconi, A. (2006). Breaking the institutional mold: faculty in the transformation of Chilean higher education from the state to market. En H.D. Meyer y B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 187-202). SUNY Press.
- Blok, L. (2018). La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso PACE. *Cuadernos de Inclusión*, 2, 52-62. Recuperado de https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/2_CUADERNOS_9.pdf
- Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformación de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-1017). Ediciones UC.
- Cabrera-Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras (Tesis de grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén). Recuperado de <https://hdl.handle.net/10953.1/890>
- Casali Fuentes, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81-101.
- Donoso, A. (2020). Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica al neoliberalismo. *Educacao e Pesquisa*, 46. doi:10.1590/SI678-463420204

- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación. Auckland Uniservices. Limited. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6299164>
- Frawley, W., y Lantolf, J. (1985). Oral-Proficiency testing: A critical analysis. *The Modern Language Journal*, 69(4), 337-345.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lightbown, P., y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lizasoain, A. (2022). Perfil profesional de inglés en Chile: quién es y cómo enseña. *Educación*, 57(1), 189-205.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach.
- Lozanov, G. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Millas, J. (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Montero, A., y Fernández, M. B. (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de administración en formación docente. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 30(26), 1-26.
- Myles, F. (2016). Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421.html>
- O' Connor, J. (2011). *La cuestión es encontrar qué separa la normalidad de la excelencia. La programación neurolingüística (PNL)*. Fundació Factor Humà. Recuperado de <https://factorhumana.org/es/unidades-de-conocimiento-blog/8863-la-programacion-neurolingueistica>
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48779/1/2000_Pastor_CuadCervantes.pdf
- Pérez, C. (2019/2020). Métodos para la enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil (Tesis de Grado, Universidad de Almería). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/9729>

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Salazar, J., y Leihy, P. (2017). El largo viaje: los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 4(25), 1-26.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61, 325-36.
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, XLII, 103-116.