



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

ESTÁNDARES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: OPORTUNIDADES Y TENSIONES EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS
PÚBLICAS**

CONSTANZA CAROLINA BAASCH MELÉNDEZ

**PROFESOR GUÍA:
SERGIO CELIS GUZMÁN**

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
XIMENA AZÚA RÍOS
ANDREA RUFFINELLI VARGAS**

**SANTIAGO DE CHILE
2024**

Resumen

Luego de una fuerte desregularización de la formación inicial docente, a fines de los años noventa el Estado comienza a realizar esfuerzos por introducir regulaciones a la formación de profesores, proceso que el 2016 presenta un hito para el sistema: la promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

El presente trabajo analiza las percepciones y significados que directivos y académicos de programas de pedagogía en educación básica en Chile le otorgan a la política de estándares obligatorios de formación inicial docente (FID) que establece dicha Ley. Para ello, se abordaron teóricamente: los estándares para la FID, la formación práctica como eje para la mejora en dicha formación, y a las universidades como sistemas complejos.

La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y exploratorio a través de un estudio de casos múltiples. Se realizó un total de 12 entrevistas a directivos y académicos de cuatro programas de pedagogía en educación básica durante el año 2021, y se analizó información secundaria sobre cada uno de éstos. A partir de lo anterior, se identificaron elementos relevantes que median la interpretación de la política y su intención de implementarla: la percepción general sobre los cambios de la FID, el contar o no con sistemas de monitoreo del perfil de egreso y las características institucionales de los programas.

La mayoría de los casos estudiados consideran que el proceso de elaboración de estándares se abordó inadecuadamente, pues respondió a las dinámicas de la política contingente; que llegó tarde, dado que, al momento de la promulgación de la Ley se vieron obligados a realizar innovaciones curriculares para introducir las prácticas tempranas; y, que los estándares son demasiado extensos, considerando la cantidad de disciplinas en un mismo programa. Asimismo, solo uno de los casos considera a los estándares como un puente entre la teoría y la práctica, y la mayoría los percibe como un elemento más dentro de los instrumentos regulatorios de los programas de pedagogía, y no como un componente clave en la definición de las propuestas formativas.

En este sentido, se da cuenta de que la intención de implementar los estándares es acotada, y mediada por la Evaluación Nacional Diagnóstica y los procesos de acreditación. Es de esperar que, de no diseñarse un plan de implementación acorde a las percepciones y necesidades de los directivos y académicos de los programas de pedagogía, su implementación sea similar a la de los estándares orientadores: en algunos casos, un uso meramente formal, mientras en otros, un uso formativo. Será esencial, por tanto, para el éxito de su implementación, que se considere en su diseño la diversidad de instituciones y experiencia de los programas.

Tabla de contenido

<i>Resumen</i>	<i>I</i>
<i>Tabla de contenido</i>	<i>II</i>
<i>Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Antecedentes</i>	<i>2</i>
Formación Inicial Docente	<i>2</i>
Formación Inicial Docente en Chile	<i>4</i>
<i>Marco teórico</i>	<i>16</i>
Estándares para la Formación Inicial Docente	<i>16</i>
Formación práctica como eje fundamental de la mejora de la FID.....	<i>20</i>
Universidades como sistemas complejos.....	<i>21</i>
<i>Pregunta y objetivos de investigación</i>	<i>26</i>
Pregunta de investigación.....	<i>26</i>
Objetivos	<i>26</i>
<i>Metodología</i>	<i>27</i>
Universo de programas y carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile	<i>27</i>
Muestra	<i>29</i>
Recolección de información	<i>30</i>
Operacionalización de objetivos.....	<i>31</i>
Análisis	<i>33</i>
Limitaciones	<i>33</i>
<i>Resultados</i>	<i>35</i>
Programa 1 (P1): alineado con la política pública.....	<i>35</i>
Programa 2 (P2): en proceso de adaptación a la política pública.....	<i>41</i>
Programa 3 (P3): política pública como presión a los programas FID sin proyecto común	<i>45</i>
Programa 4 (P4): política pública como regulación y control en desmedro de la calidad	<i>51</i>
Síntesis de resultados	<i>58</i>
<i>Discusión</i>	<i>64</i>

<i>Conclusiones</i>	68
<i>Bibliografía</i>	70
<i>Anexo</i>	74

Introducción

Durante las últimas décadas, la investigación ha destacado ampliamente a las y los docentes como el factor con mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, argumentando que son el principal mediador, pueden cambiar vidas y mejorar la calidad de la educación (Darling-Hammond et al., 2017; OCDE, 2018). Ball y Forzani (2010), por su parte, afirman que existe un consenso general de que los docentes son clave para el aprendizaje de los estudiantes, y se ha demostrado que, a nivel de escuela, los profesores de alta calidad son el predictor de mayor importancia respecto al desempeño estudiantil (Cabezas et al., 2019; Darling-Hammond, 2010; Rivers y Sanders, 2002; Schleicher, 2012).

De manera paralela, a raíz de los resultados de pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales respecto al aprendizaje escolar, los sistemas educacionales han centrado la atención en el impacto que tienen los docentes y las instituciones formadoras de profesores, extendiéndose así la idea de que la formación docente sería un factor contribuyente en estos resultados (Ávalos, 2014; Conway, 2013; Meyer, 2013).

De esta forma, la comunidad científica concuerda en que parte de las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes dependen de cambios sustanciales en la forma en que se preparan y apoyan a los profesores. Sin embargo, los principales esfuerzos realizados en esta materia dicen relación con la contratación y retención de los docentes y en el desarrollo de nuevas vías de enseñanza, en desmedro de la formación inicial. Ball y Forzani (2010) afirman que las iniciativas en esta materia han sido insuficientes, pues no han habido renovaciones fundamentales en los planes de estudios de los programas de formación inicial docente.

La presente tesis tiene por objetivo explorar y describir cómo la política de estándares obligatorios para la formación inicial docente en Chile, mandatada por la Ley 20.903, era percibida por los directivos y académicos de los programas de pedagogía en educación básica durante el proceso de actualización de los estándares. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiples, con cuatro programas de pedagogía en educación básica y un total de 12 entrevistas a directivos y académicos.

Antecedentes

Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente (FID) durante los últimos años ha ido adquiriendo protagonismo en debates académicos y políticos, tanto sobre formación de profesores como de política educativa (Cabezas et al., 2019; Darling-Hammond y Lieberman, 2012; OCDE, 2018). Sin embargo, existen diversas modalidades en que los países preparan a sus docentes. Darling-Hammond (2017) realiza un estudio sobre la formación docente de países con buenos resultados educativos y concluye que se caracterizan por tener sistemas bien desarrollados para contratar, preparar, incorporar y apoyar a los docentes en su inserción profesional. Darling-Hammond destaca a Finlandia, Singapur, Canadá y Australia como líderes a nivel mundial por tener “sistemas bien desarrollados para reclutar, preparar, incorporar y apoyar a los profesores” (2017, p. 293) y realiza una comparación con EE.UU., que tendría una política menos efectiva —aunque con diferencias entre distintos Estados. Por su parte, Hardy et al. (2021) señalan a Noruega y Holanda como países con “una larga historia de reformas en formación inicial docente” (p. 6), pero también con tradiciones diferentes. Mientras Yang y Tan (2022) afirman que en Singapur y Corea del Sur la formación inicial docente es un elemento que contribuye a los muy buenos resultados de sus estudiantes escolares en la prueba PISA y a sus elevados niveles de escolaridad superior. En esta sección se presenta brevemente una mirada general comparativa entre estos distintos países que globalmente son vistos como modelos de FID.

En Finlandia la preparación de los futuros docentes es común y uniformemente de alta calidad. Todos los docentes deben completar un grado de magíster de 2 a 3 años antes de enseñar en las escuelas. En cambio, países como Estados Unidos, Canadá y Australia, presentan mayor diversidad, combinando programas de pregrado y postgrado para candidatos que ingresan en diferentes momentos a la FID. En estos tres países, existen estándares para la certificación profesional y acreditación de los programas de estudio (Darling-Hammond, 2017). Similarmente a Finlandia, en Noruega también se requiere de un magíster para conseguir la certificación como docente, cosa que se considera como una garantía de calidad de los nuevos docentes, y que le entrega elevado estatus a la profesión (Hardy et al., 2021).

Corea del Sur tiene un sistema dividido entre la pedagogía básica y secundaria. Los programas de pedagogía básica son más bien reducidos y solo existen 13 instituciones que los ofrecen, de las que solo una es privada (Yang & Tan, 2022). Por otro lado, hay 15 universidades públicas y 30 universidades privadas dedicadas exclusivamente a la pedagogía secundaria, y otros 149 establecimientos que no se dedican exclusivamente a la educación, pero que también ofrecen cursos y formación en el área (Yang & Tan, 2022). Sin embargo,

todos los candidatos a profesores deben completar una prueba que demuestre que sus habilidades y conocimientos se atenga a los estándares establecidos por el gobierno para poder ejercer la profesión (Yang & Tan, 2022).

En Singapur, en cambio, hay sólo una institución, el National Institute of Education (NIE), que imparte programas de pre y postgrado guiados por un mismo conjunto de competencias. En 1997 una reforma llamada “Thinking Schools Learning Nation” redefinió el papel de los docentes, declarando que “los maestros y directores buscarán constantemente nuevas ideas y prácticas y actualizarán continuamente sus propios conocimientos. La docencia será en sí misma una profesión de aprendizaje...” (Darling-Hammond, 2017, p. 292). Dicha reforma significó cambios en la contratación, preparación, compensación, estatus y desarrollo profesional de los docentes. Para admitir postulantes a la formación inicial, al igual que Finlandia, se deben cumplir requisitos estrictos y una sólida capacidad académica junto con vocación por enseñar demostrada a través de entrevistas. Asimismo, la preparación de los candidatos es financiada por el gobierno en su totalidad. Adicionalmente se les entrega a los candidatos un salario durante su formación (Darling-Hammond, 2017). Los docentes tienen un empleo garantizado, y a la preparación le sigue un programa de inducción y de desarrollo profesional. En este sentido, la compensación docente es alta en relación con otras profesiones.

El 2003, el NIE adoptó una serie de medidas relativas al currículo para la formación de profesores. Se privilegió un enfoque que promueve el acuerdo entre expertos, lo que implica que los indicadores de calidad que se utilizan para evaluar los programas de preparación de profesores son consensuados. De esta forma, se definieron las habilidades y conocimientos que un profesor novato debería tener, como valores esenciales. Para garantizar que se mantengan los estándares, se dispone de una asesoría internacional que revisa el rol y funciones del NIE junto con sus iniciativas estratégicas, la cual analiza cada uno de los programas (Felmer, 2008).

En Canadá, los gobiernos provinciales también apoyan a los docentes en formación a nivel de postgrado. En Ontario la FID se realiza con dos años completos de postgrado, con amplia experiencia práctica. En Alberta, en cambio, se requieren dos años de capacitación a nivel de postgrado o cinco años de preparación de pregrado y postgrado. En ambas provincias existe una fuerte valoración de la profesión docente (Darling-Hammond, 2017).

En Australia, la preparación de los futuros docentes también ha sido fuente de interés por parte del Estado, y cada año se asigna un número de vacantes universitarias gratuitas a los candidatos para la FID. Varios programas cuentan con importantes apoyos gubernamentales para crear asociaciones sólidas con las escuelas con el fin de formar profesores, al igual que el modelo finlandés (Darling-Hammond, 2017).

En contraste a los casos presentados anteriormente, Darling-Hammond (2017) discute la situación en EE.UU, la cual podría considerarse deficiente en comparación a los países antes referidos. Distintos estados han cuestionado la necesidad de conocimiento especializado sobre FID y el papel de las universidades en la preparación de los docentes, y han caracterizado a los estudiantes que ingresan a la docencia como menos inteligentes y capaces que quienes eligen otras profesiones (Darling-Hammond, 2017). Si bien existen subsidios en algunos estados para ingresar a programas de formación docente, estos se relacionan con rutas alternativas sin exigir capacitación previa evitando barreras de entrada y reduciendo así estándares de calidad. Lo anterior, tiene un correlato en las remuneraciones de los docentes, teniendo bajos incentivos para enseñar en contextos de vulnerabilidad, escasas oportunidades de desarrollo profesional, y de esta forma, aumentando la desigualdad en el acceso de los estudiantes a una enseñanza de calidad (Darling-Hammond, 2017, p. 293).

En este contexto surgen iniciativas como Teach for America y Teach for Australia que forman parte de la iniciativa global Teach for All, que se ha extendido a diversos países, entre ellos Chile. En cambio, en países donde el Estado invierte más fuertemente en educación y se responsabiliza por la FID, como Finlandia y Singapur, Darling-Hammond (2017) plantea que no existen estos programas, o tienen por objetivo preparar a los docentes —una vez ya finalizada su formación inicial— para contextos específicos, como es el caso de Teach for Canada.

Formación Inicial Docente en Chile

Inicios de la formación de profesores

La historia de la FID en Chile se inicia en el siglo XIX, cuando en 1842 y 1854 se crean la Escuela Normal de Preceptores y la Escuela Normal de Preceptoras. Años más tarde, en 1890, Ignacio Domeyko en conjunto con Valentín Letelier dan inicio al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para hacer frente a la necesidad de formar profesores para la educación secundaria. Las universidades de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Chile fueron las siguientes instituciones de educación superior en abrir escuelas de educación para formar docentes de educación secundaria, los años 1919 y 1942, respectivamente.

Durante esta época, la formación docente de profesores de educación primaria estuvo abocada en las Escuelas Normales, y la formación de profesores para la educación secundaria en las universidades, lo que provocó una diferencia significativa en la formación (Cox et al., 1997). No fue hasta 1969 que se decreta la creación del título de Profesor de Estado en Educación Básica en la Universidad de Chile, dando origen a la formación universitaria de profesores para la educación primaria.

Durante la dictadura militar (1973-1990), la FID sufrió importantes transformaciones, debilitándose tanto en sus recursos académicos como en el número y calidad de sus estudiantes (Ávalos, 2014). En 1974 se promulga un decreto ley que establece la formación universitaria de los profesores de educación primaria, dando fin a las Escuelas Normales; y en 1981 el Instituto Pedagógico pasa a ser la Academia Superior de Estudios Pedagógicos que luego se transforma en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago. De esta forma, se separa el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, dando término al rol que hasta ese entonces dicha universidad tuvo en la formación de profesores. En 1985, la dictadura militar crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, como entidad sucesora del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta escisión permanece hasta el día de hoy.

Desregularización en la formación de profesores

En términos generales, entre los años noventa y comienzos de este siglo, al igual que el resto de la oferta de la educación superior, la FID se caracterizó por su falta de regulación, producto en parte, de un sistema externo y voluntario de acreditación hasta el año 2006, un año después de que el Ministerio de Educación en conjunto con el Consorcio de Universidades Tradicionales (CRUCH) deciden cerrar los programas de pedagogía a distancia (Ávalos, 2014). Esta desregulación implicó, por un lado, que los programas crecieran más en número que en calidad, y por otro, una distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar, en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haberse formado en instituciones más selectivas, no enseñan en establecimientos escolares donde más necesitarían de ellos (Ávalos, 2014).

Un ejemplo de lo anterior, es que para el año 2010, un 31% de los programas de educación básica de instituciones no selectivas no estaban acreditadas, y solo el 7% de las mismas tenía una acreditación por cinco años; en el caso de las instituciones selectivas estas cifras correspondían a 11% y 32% respectivamente (Cox et al., 2010). Se observa así, que aún en instituciones selectivas, el panorama no era auspicioso.

Hacia una mayor regulación

A partir de 1997 comienzan a identificarse esfuerzos desde el Estado por mejorar la calidad de la formación de profesores. El primer gran esfuerzo en esta línea se materializa con la creación del programa de Fortalecimiento de la FID (FFID), mediante el cual se otorgan recursos económicos en forma competitiva a 17 instituciones formadoras de docentes dispuestas a comprometerse en procesos de mejoramiento (Ávalos, 2002; Cox et al., 2010).

Se destacan dos resultados relevantes de este programa. En primer lugar, se logra posicionar a la formación práctica de la FID como un eje central en las redefiniciones curriculares y

comienza a ganar adeptos la idea de que la práctica sea desde el inicio de la formación. En segundo lugar, se elaboran los Estándares de Egreso para los profesores, instrumento orientador para la reforma de sus currículos en ese momento (Cox et al., 2010). Dichos Estándares de Egreso fueron elaborados en conjunto entre el Ministerio de Educación y las universidades; y fue la primera iniciativa explícita que hace el Estado para mejorar la calidad de la FID desde sus contenidos curriculares. Sin embargo, la influencia en la FID fue débil, puesto que las instituciones formadoras de docentes no tenían la obligatoriedad de implementarlos, y porque en los años venideros se produjo un explosivo aumento de oferta de carreras y programas de FID¹, que hizo que el trabajo con las 17 universidades se hiciera insuficiente (Ávalos, 2014).

Luego del programa FFID, el Ministerio de Educación pone sus esfuerzos en el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP), mediante el cual facultades de educación se adjudicaron proyectos para abordar la falta de especialización disciplinaria en la formación de profesores en los últimos años de la enseñanza básica, y luego para nivelar competencias básicas de los estudiantes, mejorar la calidad de los programas de pedagogía —asociados a resultados de acreditación—, innovaciones curriculares, uso de TICS, entre otros (Cox et al., 2010). Con MECESUP se llevaron a cabo aproximadamente 46 proyectos entre los años 2005 y 2006. No obstante, según Cox et al. (2010), estas convocatorias no lograron los resultados esperados, puesto que las definiciones de las nuevas competencias a formar sólo se concretaron en cambios curriculares en algunas de las instituciones.

El año 2005, en paralelo con el programa MECESUP, comienzan una serie de intentos liderados por el Ministerio de Educación de abordar la política docente en su conjunto. Se convocó a una Comisión de FID para elaborar las bases de una política nacional en esta materia. Esta Comisión apoyó la definición de estándares, un sistema nacional de acreditación obligatorio de carreras de pedagogía, y el uso de los estándares para la formación inicial docente y el Marco para la Buena Enseñanza como referentes para orientar el currículo de la formación (Cox et al., 2010).

El año subsiguiente se conforma el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, quienes propusieron, según Cox et al., (2020): una institucionalidad reguladora para la formación de profesores, un sistema de exámenes de habilitación para la obtención del título profesional y el ejercicio de la docencia, y una reorganización de la FID de educación básica especializando su currículum. El Consejo logró acuerdo transversal en estas propuestas, con excepción de los exámenes de habilitación. Quienes se manifestaron en contra consideraban que representaban un riesgo de reducir la formación junto con afectar la libertad de las instituciones para definir sus propios proyectos. Asimismo, se argumentaba

¹ Tanto en universidades privadas como estatales, y a través de programas presenciales, semi presenciales y a distancia, con escasa regulación por parte del Ministerio (Ávalos, 2014).

que para efectos de control sobre la calidad bastaba con los mecanismos existentes o los ya propuestos (Cox et al., 2010).

El año 2006, además, se produce un cambio en el sistema de educación superior: se promulga la Ley N°20.129 que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Para la FID, esta ley instruye la acreditación obligatoria para carreras de pedagogía mediante la acción de agencias privadas.

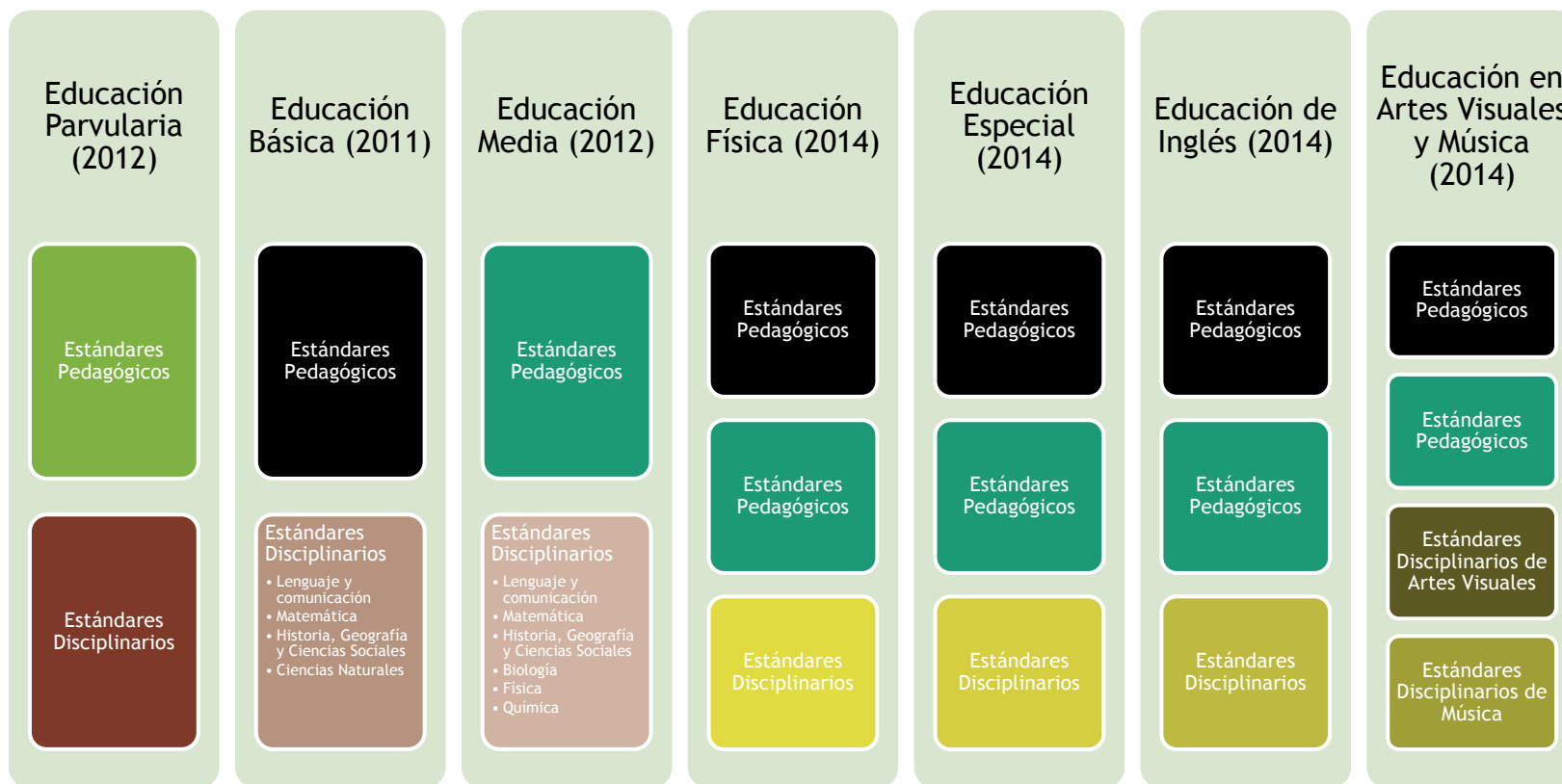
Dos años más tarde, se crea el Programa Inicia, el cual tenía por objetivos (i) entregar orientaciones curriculares para la formación de profesores relacionadas con los requerimientos del sistema escolar; (ii) crear un programa de apoyo a instituciones de educación superior para mejorar la estructura y gestión de las diversas instituciones formadoras de profesores a nivel nacional; y (iii) elaborar y aplicar una evaluación diagnóstica INICIA para evaluar los conocimientos pedagógicos y competencias computacionales alcanzados por los profesionales egresados de las carreras de pedagogía (Educación 2020, 2011).

Para el cumplimiento de sus objetivos, los componentes del programa consistieron en:

- Elaboración de estándares para orientar a las instituciones sobre los niveles mínimos a cautelar y las oportunidades de formación a ofrecer y las características de las mismas.
- Un componente de evaluación de los resultados de la formación consistente en una batería de instrumentos para evaluar los conocimientos disciplinarios, pedagógicos, competencias pedagógicas y habilidades generales de los egresados, para que las instituciones formadoras cuenten con información que les permita dirigir y focalizar sus acciones de mejoramiento.
- Apoyo financiero a las instituciones para llevar a cabo procesos de renovación y desarrollo de su quehacer (renovar plantas académicas, nuevos currículos de formación y una nueva forma de relacionarse con el sistema escolar).

En este marco, se elaboraron los estándares orientadores para carreras de pedagogía, los cuales fueron aprobados por el CNED entre los años 2011 y 2013. Estos estándares, tal como lo indica su nombre, no fueron mandatorios para los programas de pedagogía, razón por la cual cada programa de pedagogía fue libre de implementarlos.

Ilustración 1: Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía y año de publicación.



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la ilustración N°1, los estándares orientadores pedagógicos estaban diferenciados por nivel: parvularia (verde brillante), básica (negro), y media (verde esmeralda). Así, las asignaturas troncales como educación física, inglés, artes visuales y música, así como educación especial, contenían los estándares pedagógicos de educación básica y media. Los estándares pedagógicos de educación parvularia, por su parte, son propios para ese nivel educativo. Los estándares orientadores disciplinarios, en cambio, varían dependiendo del nivel y disciplina.

En cuanto a la Evaluación Diagnóstica Inicia que se implementa a partir del año 2008, era de carácter voluntario para los futuros docentes, y a raíz de la baja y dispar participación, no se constituyó como un instrumento guía para la toma de decisiones, ni a nivel de política pública ni para las universidades.

Más tarde, el año 2010, el Ministerio de Educación convocó a un Panel de Expertos quienes elaboraron un nuevo diagnóstico y propuestas sobre carrera docente y la educación municipal. La propuestas involucraban en relación a la FID:

- Que los programas FID que obtuvieran menos de cuatro años de acreditación en dos ocasiones consecutivas, quedarían impedidos de impartirse.
- La obligatoriedad de aprobar un examen de habilitación para poder enseñar en la educación subvencionada por el Estado.
- Que las instituciones formadoras deberían hacerse cargo de nivelar a sus egresados que hayan reprobado el examen de habilitación.
- Que el examen de habilitación debería estar a cargo de un Consejo que otorgue garantías de imparcialidad y calidad del instrumento a todos los actores relevantes.
- Apoyo y financiamiento para las facultades con programas de 4 o más años de acreditación para renovar su planta de académicos, consolidar redes de escuelas y liceos, y fomento a los cambios curriculares requeridos para cumplir con los estándares nacionales obligatorios que el Estado hará exigibles a quienes hayan completado su formación en pedagogía.

Parte de las iniciativas se convirtieron luego en proyectos de ley.

Ley 20.903: regulación de los programas de pedagogía

No fue hasta el año 2016 con la promulgación de la Ley N°20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) que se abordó el sistema en su conjunto, incluyendo la formación inicial de educadores y profesores y algunas de las iniciativas propuestas los años anteriores. Dicha Ley modifica la anterior Ley N°20.129 y hace obligatorio que los programas de pedagogía se sometan a procesos de acreditación, modifica los requisitos de

ingreso a las carreras de pedagogía, eleva las exigencias de acreditación para dichos programas, y mandata a las universidades a aplicar dos evaluaciones diagnósticas, la primera de ellas diseñada y aplicada por las mismas universidades, y la segunda por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en base a los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Con los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones, las carreras y programas de pedagogía deben otorgar acciones de nivelación y acompañamientos a los estudiantes con puntajes descendidos.

Adicionalmente, se establece que únicamente universidades pueden impartir programas de pedagogía y que éstos deberán acreditarse directamente por la CNA. Para obtener la acreditación, las universidades deberán cumplir, al menos, los siguientes requisitos:

- a. Aplicar a los estudiantes de las carreras de pedagogía las dos evaluaciones diagnósticas y sus respectivas acciones de nivelación y acompañamiento.
- b. Admitir y matricular en dichas carreras y programas regulares a alumnos que cumplan, a lo menos, con alguna de las siguientes condiciones:
 - Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 70 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.
 - Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 10% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo.
 - Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 30% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo, y haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.
 - Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocida por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que lo reemplace. Para ingresar a estos programas se deberá tener un promedio de notas de la educación media dentro del 15% superior de su establecimiento educacional, o a nivel nacional, según el reglamento respectivo.

Igualmente, la Ley N°20.129, Art. 27 ter. (modificada por la ley N°21.903 del 2016) establece que la CNA debe elaborar criterios y orientaciones para la acreditación, considerando a lo menos:

- Procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por las universidades y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el CNED;
- Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para realizar prácticas profesionales tempranas y progresivas;
- Cuerpo académico, infraestructura y equipamiento idóneos y necesarios; y,
- Programas orientados a la mejora de resultados, basados en evaluaciones diagnósticas.

De esta manera, la nueva legislación pone de relieve una serie de desafíos para las universidades que imparten programas de pedagogía, como por ejemplo, el aumento de los requisitos de ingreso al mismo tiempo en que el país proyecta un fuerte déficit de profesores (Elige Educar, 2019). Se destaca entre estos retos que los procesos formativos deben ser coherentes con los estándares para la FID, quedando esto establecido en la Ley. Por lo tanto por primera vez, la implementación de estándares para carreras de pedagogía se hace obligatoria.

En este contexto, el año 2017 el Ministerio de Educación comienza un largo proceso de elaboración de Estándares para la FID, que ha implicado una serie de propuestas observadas y aprobadas en los siguientes acuerdos:

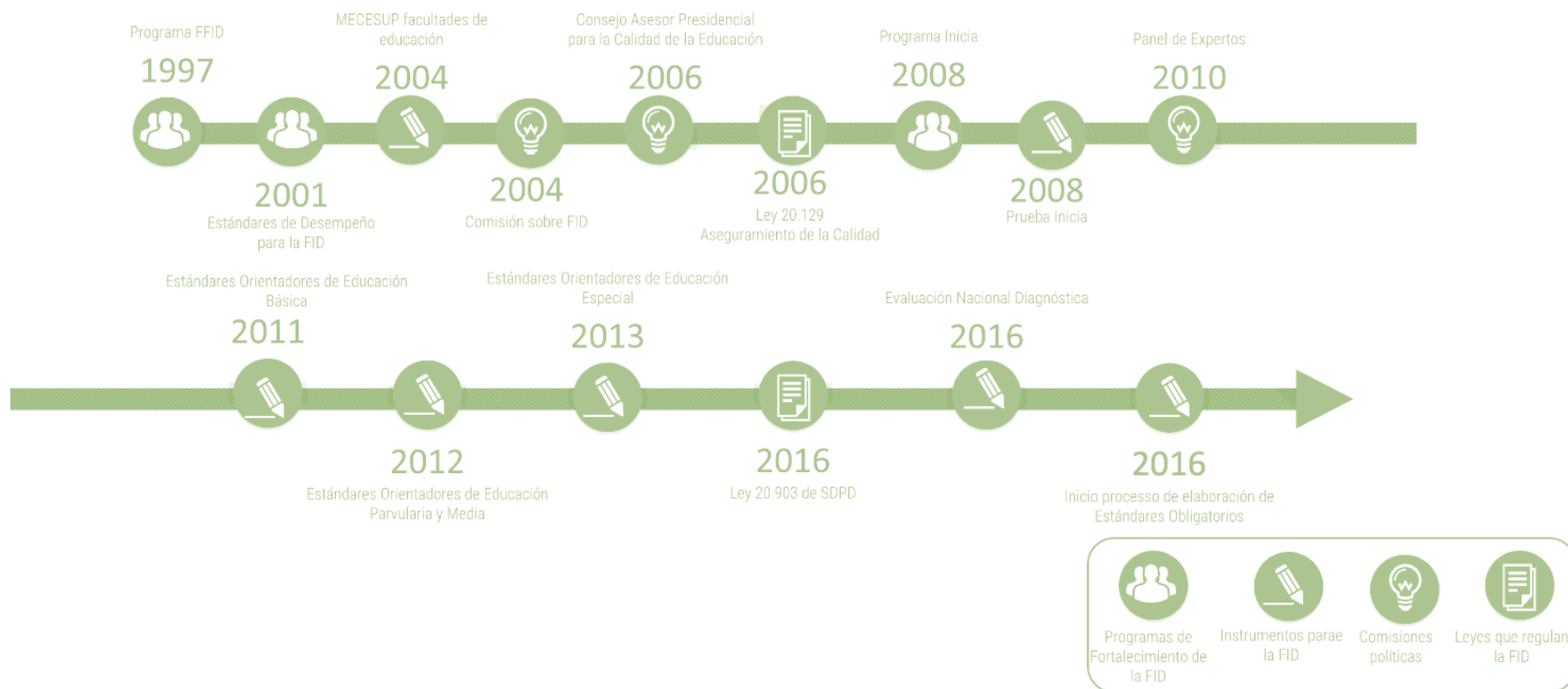
Tabla 2: Acuerdos y decisiones del Consejo Nacional de Educación

Acuerdo	Decisión
Acuerdo CNED N°70/2018	Informar con observaciones la propuesta de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente.
Acuerdo CNED N°94/2020	Observar la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, que considera la actualización del Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, presentada por el Ministerio de Educación.
Acuerdo N°031/2021	Aprobar la propuesta de Marco de la Buena Enseñanza y los Estándares Pedagógicos para la Formación Inicial Docente; los Estándares Disciplinarios FID de Lenguaje y Comunicación Educación Básica; Matemática Educación Básica; Matemática Educación Media; Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Media; Artes Visuales, Educación Básica y Media; Educación Física y Salud Educación Básica y Media; Inglés Educación Básica y Media; y Educación Especial, presentadas por el Ministerio de Educación. No aprobar la propuesta de Estándares Pedagógicos para la Educación Media Técnico Profesional, Estándares Disciplinarios para la FID de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica; Lenguaje y Comunicación Educación Media; Música Educación Básica y Media; Ciencias Naturales Educación Básica; Biología Educación Media; Química Educación Media; Física Educación Media, presentadas por el Ministerio de Educación.

Acuerdo N° 126/2021	Aprobar la propuesta de los Estándares Pedagógicos para la Educación Media Técnico Profesional y los Estándares Disciplinarios FID de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica; Lenguaje y Comunicación Educación Media; Química Educación Media; Física Educación Media, presentadas por el Ministerio de Educación. No aprobar la propuesta de Estándares Disciplinarios para la FID de Ciencias Naturales Educación Básica; Biología Educación Media; Música Educación Básica y Media, presentadas por el Ministerio de Educación.
Acuerdo N° 009/2022	Observar la propuesta de Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia presentados por el Ministerio de Educación.
Acuerdo N° 016/2022	Aprobar la propuesta de los Estándares Disciplinarios para la FID de Música para la Educación Básica y Media, presentada por el Ministerio de Educación.
Acuerdo N° 033/2022	Aprobar la propuesta de los Estándares Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Biología Educación Media, presentada por el Ministerio de Educación.
Acuerdo N° 075/2022	Aprobar la propuesta de los Estándares Disciplinarios de Ciencias Naturales para Carreras Educación Básica, presentada por el Ministerio de Educación.

Fuente: elaboración propia

Ilustración 2: Línea de tiempo de iniciativas regulatorias de la FID en Chile, desde 1997 al 2016



Fuente: elaboración propia en base a Barómetro del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2018).

En resumen, a través de la revisión de antecedentes de la FID en Chile, se observa que los cambios propuestos por las distintas comisiones fueron aumentando en términos de implicancias. Mientras la primera Comisión de rectores y decanos en el año 2005 centra sus propuestas de cambio en la necesidad de la especialización disciplinaria de los profesores de básica y el uso de estándares como orientaciones para el currículum de las instituciones; el Consejo Asesor Presidencial del 2006 propuso la habilitación obligatoria de egresados a través de exámenes, a pesar de que esta propuesta no obtuvo un apoyo transversal entre sus miembros. Y en el 2010 el Panel Asesor agudiza las propuestas anteriores, agregando la obligatoriedad de la habilitación basada en exámenes referidos a estándares, y el cierre de carreras que no obtengan acreditación. Dichas propuestas se vieron reflejadas tanto en los programas que ha desarrollado el Ministerio de Educación, como en la legislación, con la cual a partir de la Ley 20.903 del SDPD, las carreras y programas de pedagogía se han visto enfrentadas a grandes cambios, en busca de una mejora en la calidad.

A partir de todos los antecedentes expuestos es posible dar cuenta del recorrido que ha desarrollado la formación inicial docente y de los procesos de cambios que se han llevado a cabo en Chile a partir de 1997. Como se ha podido observar, los cambios hacia una mayor regulación han sido paulatinos, pero a partir del año 2016 con la Ley 20.903, los programas de pedagogía se han visto tensionados fuertemente por las nuevas exigencias de la política pública. Los Estándares FID obligatorios son uno de los elementos regulatorios que se incorpora en dicha legislación, y que posiblemente generan preocupación en las facultades que imparten programas de pedagogía, por sus implicancias en términos curriculares y en los procesos de acreditación.

Propuesta de Estándares FID aprobados por el CNED el 2021

El cuerpo de estándares aprobado por el CNED el año 2021, año en que se realizó el grueso del trabajo de campo de esta investigación, cuenta con un elemento novedoso que dice relación con la articulación entre los distintos referentes de la profesión docente, esto es, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares Pedagógicos FID. La articulación entre el MBE y la FID se logra a través de los cuatro dominios del MBE: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; pues los estándares tanto para carreras de pedagogía como para los docentes en ejercicio están organizados en estos cuatro ámbitos, y son comunes para ambos, diferenciándose en algunos descriptores según corresponda al contexto—nivel egresado o docente en ejercicio.

En la ilustración N°3 aquellos estándares no aprobados al momento de hacer el terreno aparecen en gris. En la figura se observa los componentes del cuerpo de estándares aprobados:

Ilustración 3: Propuesta de Estándares CPEIP 2021



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en términos específicos, los cambios más relevantes de los Estándares Pedagógicos FID respecto a los Estándares Orientadores, tiene relación con la trayectoria docente, el foco en el aprendizaje de las y los estudiantes relevando las estrategias didácticas de la disciplina, las competencias del siglo XXI, la incorporación del desarrollo personal y social de las y los estudiantes, los enfoques de Derecho, Inclusivo y de Género, y la amplitud de los estándares, buscando que puedan ser implementados por una diversidad de enfoques y acordes a sellos y proyectos institucionales diversos (CPEIP, 2021).

Marco teórico

A través de este capítulo, identificamos conceptualmente las características que debe tener una política de Estándares FID para cumplir con una función de aseguramiento de la calidad, cuáles han sido los desafíos permanentes de la formación de profesores a los que deben hacer frente las carreras y programas de pedagogía, y de qué manera las universidades y sus programas se relacionan entre sí y con la política pública.

Estándares para la Formación Inicial Docente

Barber y Mourshed (2007) afirman que para lograr mejoras en los resultados en educación, es fundamental considerar tres principios: en primer lugar, que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes; en segundo lugar, que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción; y en tercer lugar, que lograr altos resultados universalmente solo es posible poniendo en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden instrucción de alta calidad a todos los niños. Asimismo, se afirma que los países con sistemas escolares de mejor desempeño en el mundo, tales como Finlandia, Singapur y Corea del Sur, han puesto sus esfuerzos en políticas, estrategias, e instituciones para contratar, preparar y reconocer a docentes de calidad, y que la investigación es clara en afirmar que nada es tan fundamental como el conocimiento profesional, el criterio y las habilidades de los docentes (Ingvarson, 2013).

Las estrategias que han utilizado diversos países para promover la calidad docente dicen relación principalmente con aspectos que van desde la formación a la contratación y retención. Ingvarson (2013) citando un estudio de Tatto et al. (2012), muestra que es fundamental la coordinación entre las distintas políticas orientadas a ello, y que los principales mecanismos utilizados tienen que ver con (1) la contratación y selección, poniendo énfasis en las políticas de matrícula en formación docente, en la docencia como una carrera atractiva, y en fuertes exigencias de entrada a los programas de pedagogía; (2) la acreditación de instituciones de formación docente, que monitoree y garantice la calidad de las instituciones de formación docente y sus programas; (3) el ingreso a la profesión docente garantizando que los egresados sean competentes y estén calificados antes de obtener su certificación y el ingreso pleno a la profesión; (4) y certificaciones avanzadas, donde el objetivo está puesto en políticas y sistemas que definan los estándares para la docencia de alta calidad y ofrezcan incentivos para que la mayoría de los profesores alcancen dichos estándares (Ingvarson, 2013).

No obstante, hasta hace no pocas décadas atrás, se consideraba que el título de profesor bastaba para garantizar competencias para la docencia. No fue hasta que países como

Inglaterra, Filipinas, España y algunos estados de EE.UU. introdujeron métodos para determinar si los egresados de los programas de formación docente deberían obtener certificación para ingresar a la profesión, que otros países comenzaron a considerar distintos métodos para asegurar la calidad de los nuevos docentes. Un ejemplo de ello, son las exigencias de algunos países de que sus docentes recién egresados aprueben programas de inducción o períodos de prueba en las escuelas antes de obtener la certificación definitiva (Ingvarson, 2013).

En esta búsqueda por asegurar la calidad, surgen los estándares profesionales para los docentes. El país pionero en esta política fue EE.UU., buscando "... elevar el estatus de la enseñanza a una profesión" (Cochran-Smith & Zeichner, 2009, p.74 en Kairen Call, 2018). En las últimas décadas, la política de estándares se entiende como una respuesta frente a la necesidad global de mejorar los resultados en pruebas estandarizadas y, de esta forma, diversos investigadores, entre ellos Tuinamuana (2011), Ingvarson (2013) y Hattie (2011) consideran que es una política que se mantendrá en el tiempo. No obstante, a la fecha, no existe consenso respecto a cuáles deben ser sus contenidos y cómo deberían utilizarse (Call, 2018). Algunos de los países que han adoptado políticas de estándares para acreditar y guiar la FID son Australia, Canadá, Inglaterra, Alemania, Nueva Zelanda, Escocia, Singapur, y algunos estados de EE.UU.

La palabra estándar tiene distintas connotaciones, sin embargo, en el mundo profesional, los estándares buscan ser explicaciones precisas y detalladas del saber o destrezas que se espera de un actor específico del sistema en el contexto de una profesión u ocupación concreta (Kendall, 2001). Los estándares, en el ámbito de la educación, en particular, buscan articular valores docentes centrales que los profesores deberían manifestar en su práctica, por ello, se entienden como parte de procesos de aseguramiento de la calidad de la FID.

En el caso australiano, los estándares son definidos como

[U]na declaración pública de lo que constituye la calidad de los maestros. Definen el trabajo de los docentes y hacen explícitos los elementos de una enseñanza eficaz y de alta calidad en las escuelas del siglo XXI que mejorarán los resultados educativos de los estudiantes (...) al proporcionar un marco que deja en claro el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional requeridos en las carreras de los profesores (Australian Professional Standards for Teachers, 2014, p.3).

En el caso chileno, el Decreto 309 del 2017 del Ministerio de Educación de Chile, define los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la FID como "aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un

profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial” (Artículo 2º). En este sentido, los estándares describen lo que un docente debe saber y saber hacer al egresar de la carrera y programa de pedagogía.

Los estándares, entendidos bajo esta concepción, describen la práctica actual, pero también, “representan un puente entre la investigación y la práctica, en tanto representan una forma de traducir la investigación en expectativas para la práctica docente” (Ingvarson, 2013, p.30). En este marco, se comprende a los estándares como definiciones que mutan, y por lo tanto, que requieren de una constante revisión y actualización.

Según Ingvarson (2013), los estándares entregan a las universidades y programas de pedagogías una guía clara respecto a las oportunidades de aprendizaje que deben ofrecer a los docentes en formación, sin que ello implique una estandarización de la preparación docente. Adicionalmente, dado que los estándares describen lo que debe saber y saber hacer un docente recién egresado, se constituyen como una herramienta sólida para evaluar y acreditar los programas de FID (Ingvarson, 2013).

De esta forma, Ingvarson (2013) plantea los siguientes componentes centrales de un sistema de FID basado en estándares:

- Estándares que describen lo que deberían saber y hacer los profesores como resultado de su preparación y, por ende, ofrecer una guía para el aprendizaje profesional.
- Un programa coherente para el aprendizaje profesional en donde individualmente cada uno de los cursos que lo componen se justifique en términos de cómo permite a los estudiantes cumplir con estándares particulares para la docencia y, en forma colectiva, los mismos cubran todos los estándares.
- El egreso del programa y la certificación basadas en una variedad de tareas reales y evaluaciones de desempeño que, en conjunto, entregan evidencia confiable de que los estudiantes cumplen con todos los estándares.
- La acreditación de programas de formación docente es realizada por un cuerpo profesional independiente y se basa en evidencia válida y confiable de que los egresados cumplen con los estándares para la certificación y el ingreso pleno a la profesión (p. 66).

Según Ingvarson (2013), parte del éxito de una política de estándares se jugaría en el respaldo mutuo que entrega cada uno de estos componentes al sistema, pues por sí solos, sus efectos

sobre los programas FID serían mínimos. Al respecto, agrega que si bien no existe una única estrategia para mejorar los programas de FID, investigadores tales como Darling-Hammond (2017) y Grossman y Hammerness (2009) afirman que la más importante es la congruencia del programa de estudios con las metas y objetivos de cada curso dentro de éste, de manera que se explicita cómo cada curso dentro del programa contribuye al logro de los estándares. Esto implicaría no sólo una congruencia en términos formales, sino también en los vínculos entre el trabajo formal, las experiencias en las escuelas y las tareas. Call (2018) refuerza la necesidad de introducir los estándares de manera explícita en los programas formativos como una manera de garantizar la preparación para el aula y aplicar el conocimiento de los estándares. No obstante, plantea que los estudiantes asocian los estándares con procesos evaluativos y los perciben como una herramienta regulatoria antes que formativa.

Asimismo, los programas FID basados en estándares, demuestran incluir oportunidades para una profunda comprensión tanto del contenido como de la didáctica de éste, y formas de evaluación específicas, así como de las dificultades que suelen tener los estudiantes al aprender ese contenido y cómo abordarlas (Ingvarson, 2013). Esta evidencia, afirma el investigador, es una de las principales características de este tipo de programas con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Hawley y Valli, 1999; Kennedy, 1999).

Montecinos et al. (2003), por su parte, plantean que para que los estándares FID sean un instrumento para el aseguramiento de la calidad las universidades deben desarrollar e implementar “metodologías válidas y confiables que permitan recoger un conjunto de evidencias representativas de la calidad del desempeño de los y las estudiantes de pedagogía” (p.231). Call (2018) destaca también el uso de los estándares en los procesos evaluativos, como una medida que facilita el proceso de implementación de éstos.

El estudio de AITSL (2016), que evalúa la implementación de los estándares profesionales australianos para los docentes, afirma que hay cuatro elementos clave para el éxito de la implementación: conocimiento, uso, actitud, e intención de implementar.

Ilustración 4: Elementos clave, desde los actores, en la implementación de estándares



Fuente: elaboración propia en base a AITSL (2016).

De esta forma, resulta fundamental conocer cómo las carreras y programas de pedagogía están percibiendo la política de estándares FID, cómo le dan sentido a este desafío en relación a las otras exigencias de la Ley 20.903, el grado de conocimiento que tienen los directivos y académicos de esta política, su uso, la valoración e intención de implementar; para comprender cómo interpretan estas exigencias y cuáles son los principales retos que los actores perciben en cuanto a su implementación.

Formación práctica como eje fundamental de la mejora de la FID

Un aspecto a considerar dentro del estudio de la política de estándares, dice relación con cómo ésta se interrelaciona con procesos de mejora propios de la FID. Al respecto, tanto la literatura nacional como internacional destaca la importancia de la formación práctica en los programas FID, como ejes centrales para el aprendizaje de las habilidades y actitudes propias del futuro docente, así como el espacio donde se aprende y observa gran parte del conocimiento pedagógico y profesional en contextos auténticos de desempeño profesional (Rivero et al., 2019).

Ball y Forzani (2010), plantean que la formación práctica debe ser el núcleo de la preparación profesional de los docentes; y que actualmente dicha formación se centra en las creencias y conocimientos, en orientaciones y compromisos, mientras el entorno político está preocupado por el reclutamiento y retención. De esta forma, el currículo focalizado en las tareas y actividades de enseñanza, ha recibido escasa atención, y ello ha impedido la mejora en la preparación de los docentes.

En esta línea, las autoras afirman que la FID debe estar centrada en el trabajo de enseñanza y con ello se refieren a las tareas que los docentes deben ejecutar para ayudar a los estudiantes a aprender (Ball y Forzani, 2010). Dentro de este concepto, se incluyen actividades realizadas dentro y fuera del aula, tales como dirigir discusiones, revisar materiales para una prueba, y relacionarse con los apoderados. El trabajo de enseñanza incluye así, competencias culturales y sensibilidad relacional, habilidades de comunicación y combina el rigor con la imaginación. Todos estos son elementos fundamentales para la práctica efectiva. El desarrollo de estas competencias, afirman las autoras, dependerá de las oportunidades para practicar y medir el desempeño al que accedan las y los futuros docentes (Ball y Forzani, 2010). Entonces, la formación profesional debe diseñarse para ayudar a los docentes a aprender a realizar tales tareas con destreza.

En este sentido, Ball y Forzani (2010) plantean que los intentos por mejorar la FID deben partir por ajustar el plan de estudios, y que éste debe centrarse en la práctica, con miras a lo que requiere la enseñanza:

Mientras que muchos profesores principiantes aprenden a enseñar en el trabajo, con oportunidades mínimas o mal enfocadas y sub-especificadas para aprender a practicar, la tarea de la educación profesional es preparar a las personas para el trabajo especializado de enseñar, mejorando significativamente lo que se puede aprender solo a través de experiencia (p.498).

Respecto a Chile, Cabezas y Claro (2011) afirman que existe un diagnóstico relativamente consensuado respecto a la baja calidad de estos programas FID y así lo confirman estudios que evalúan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de estudiantes recién egresados de programas de pedagogías, así como aquellos que comparan habilidades lingüísticas y matemáticas de estudiantes al inicio y final de sus programas (Cabezas y Claro, 2011; Felmer et al., 2008; Larrondo et al., 2007).

En cuanto a la formación práctica de los programas en Chile, diversos investigadores han abordado esta problemática (Martinic et al., 2014; Montecinos et al., 2011; Montecinos, 2016; Ortúzar et al., 2009; Russell, 2014; Solís et al., 2011). Un estudio de la CNA (2018) la vislumbra como desarticulada respecto al proceso de formación, con escaso vínculo con la didáctica de la carrera e insuficiente acompañamiento presencial a los futuros docentes, afectando la retroalimentación del proceso educativo.

Un estudio más reciente sobre formación práctica y pedagogía en Educación Básica, muestra que existe gran diversidad entre los programas de las distintas universidades, en relación a la cantidad de cursos, horas y organización de los componentes prácticos, y que estas diferencias están asociadas a características institucionales, tales como selectividad, acreditación, y si cuenta o no con convenio de desempeño de formación inicial (Rivero et al., 2019).

De esta forma, a partir de la literatura se releva la importancia de la mejora en la formación práctica de la FID, junto con la baja calidad de los programas FID en Chile, y la diversidad de la formación práctica en los programas de Educación Básica, la cual está asociada a aspectos institucionales. A partir de lo anterior, se vuelve relevante conocer cómo los programas de Educación Básica perciben estos desafíos y cómo la política pública tensiona aún más los desafíos de la FID, y viceversa.

Universidades como sistemas complejos

Las universidades son quienes tienen que implementar los estándares pedagógicos y disciplinarios de la FID en sus carreras y programas de pedagogía, una vez que estos

instrumentos sean aprobados por el CNED. Es primordial conceptualizar a estas instituciones, para comprender de qué manera se relacionan internamente y con su entorno.

Distintas investigaciones han concebido a las universidades como sistemas complejos. Desde la Teoría de los Sistemas Sociales desarrollada por Niklas Luhmann se ha conceptualizado a las universidades como sistemas sociales de tipo organizacional, y se han descrito los principales elementos que se desprenden de dicha formulación y que acotan su entendimiento sistémico (Paulus, 2006).

Según Waissbluth (2008) un sistema educativo es “un sistema de muchas partes, que interactúan entre sí y con el entorno por una multiplicidad de canales, con algunas partes que tienden a auto organizarse localmente de forma espontánea, y de maneras difícilmente predecibles” (p.5). Dichas organizaciones, agrega Waissbluth (2008), se caracterizan por una fuerte tendencia a la autorregulación y a actuar independientemente, de acuerdo a sus propias reglas.

Los sistemas complejos, según Cilliers (1998) presentan 10 características principales:

1. Poseen un gran número de elementos, y entre más grande, más difícil que mecanismos analíticos de modelamiento permitan predecir su comportamiento.
2. Los elementos deben interactuar—física, de información—de manera dinámica, no estática.
3. Las interacciones son múltiples. Cada elemento influencia y es influenciado por muchos otros.
4. Las interacciones no son lineales. La duplicación de un estímulo no significa necesariamente la duplicación de la respuesta.
5. Las interacciones generalmente son de corto alcance, esto quiere decir, que la información la reciben primariamente los vecinos inmediatos. Por ello, la influencia se modula en el camino, y puede ser amplificada, reducida, modificada o eliminada de diversas maneras.
6. Las interacciones entre las partes tienen retroalimentación (recurrencia).
7. Los sistemas complejos son abiertos, es decir, interactúan con su entorno.
8. Operan en condiciones lejanas al equilibrio. El estado “estable” es una estabilidad dinámica y pueden cambiar rápidamente. Por ello, hay un constante flujo de energía para mantener la organización y supervivencia del sistema.
9. Evolucionan en el tiempo, y por ende tienen una historia, y esa historia influye fuertemente en su conducta presente.
10. Cada elemento del sistema es mayoritariamente ignorante de la conducta del sistema como un todo y responde primariamente a los estímulos de su entorno cercano.

Entender a las universidades como un sistema complejo implica comprender que “constituyen una imagen de complejidad inigualable, al punto que parecen carecer de una racionalidad organizacional” (Arnold, 2000, p.1). Esta noción nos permitirá abarcar las distintas presiones provenientes del entorno que configuran, en conjunto con elementos de los propios sistemas, los quehaceres de las universidades. Algunos ejemplos dicen relación con los reclamos de los estudiantes por exigir sus derechos a becas de estudios y la de los profesores por mejores condiciones laborales; o la escasa valoración de la profesión docente y la oposición a un aumento de los requisitos de ingreso; entre otros, en donde pareciera haber diversos intereses, difíciles de converger.

Asimismo, esta mirada permite observar a las universidades como organizaciones vinculadas a intereses políticos, económicos, sistemas personales, y culturales, y a la política pública como parte del ambiente institucional en que las universidades pueden configurar su entorno nacional relevante (Labraña, 2016). En esta línea, se considera el concepto de anarquías organizadas —acuñado por Cohen y March (1986)— para referirse a las universidades como organizaciones sociales que pareciera que nadie las dirige, y que sin embargo, existen en un entorno político. Según Levin (2006):

[N]inguna universidad es capaz de establecer con claridad un conjunto estructurado de metas (...) en la universidad, mucho de lo que parece un defecto es en realidad una defensa. Eso incluye la resistencia de la universidad al cambio y al progreso. Es una institución que protege a sus miembros del mundo exterior, e incluso entre ellos/as mismos. La estructura de departamentos (a menudo vilipendiada) cumple esa función de proteger a los/as profesores por disciplinas, y entre ellos/as (...) Es así un sistema que se autoperpetúa (p.178).

Adicionalmente, Celis y Veliz (2017) identifican a las universidades como sistemas desacoplados, concepto acuñado por Weick (1976). Dicha teoría plantea “que las instituciones educacionales desacoplan los insumos (inputs) de los resultados (outputs)” (p.35). Los autores ejemplifican lo anterior con objetivos institucionales —como el perfil de egreso— no asociados directamente a mecanismos internos ni a los insumos recibidos por el sistema. Este desacoplamiento tiene beneficios para la institución, como poder actuar con mayor flexibilidad para reasignar recursos internos y modificar prácticas, y con mayor capacidad para optimizar procesos cuando los recursos se hacen escasos (Celis y Veliz, 2017, p. 35).

Según Celis y Veliz (2017), entender a las universidades como anarquías organizadas o sistemas desacoplados permite identificar diversas complejidades que enfrentan los

programas de estudio. En primer lugar, se caracterizan por poseer objetivos problemáticos o prioridades ambiguas, lo que implica una complejidad para armonizar demandas e intereses. En segundo lugar, cuentan con tecnologías no definidas explícitamente, las cuales se comprenden como un conjunto de habilidades, prácticas sociales, procesos y aplicaciones del conocimiento teórico en el área productiva. Esto adquiere un rol particularmente importante en los procesos de enseñanza. Y en tercer lugar, los académicos mantienen una participación fluida o intermitente. Esto quiere decir que hay un grupo de académicos que participan de manera sistemática de los asuntos académicos, mientras existen otros que sólo participan de forma esporádica. Esto es relevante al considerar el desarrollo de los programas y cómo se enfrentan a nuevos requerimientos desde la política pública, y en particular, cuando ésta dice relación con procesos propiamente académicos, como son los Estándares.

Por otro lado, dos estudios recientes buscan explicar los factores que inciden en la implementación de las políticas asociadas a la implementación de la Ley 20.903 en los programas de pedagogías y dan cuenta de la importancia de considerar a estas entidades como sistemas complejos. Por un lado, el estudio de Fernández et al. (2021) destaca dimensiones contextuales que influyen transversalmente en la resistencia o alineamiento a la implementación de la Ley en los programas de pedagogía: la cultura profesional, las presiones externas, y en menor medida distinguen también el contexto material y el situado. Por otro lado, el estudio de Giaconi et al. (2022) muestra que el diseño e implementación de la evaluación diagnóstica inicial en los programas de pedagogía depende del contexto institucional, específicamente de las capacidades institucionales con que cuenta cada institución, de la definición de propósitos y usos asociados a las evaluaciones, así como de la decisión de aplicar pruebas específicas para las pedagogías o comunes para toda la universidad.

Reconocer a las universidades como sistemas complejos permite considerar en el análisis una mirada más amplia, que releve la visión sistémica en torno a los programas e identifique las interacciones con otras unidades (interna y externas a la universidad). Adicionalmente, posibilita entender la política de estándares obligatorios como parte del entorno y analizar los programas FID como unidades insertas en una red de relaciones con distintos actores. No todos los programas se enfrentarán de la misma manera a esta política. Por lo anterior, es importante reconocer la propia historia de los programas y sus instituciones para abordar la percepción de los programas respecto a los estándares FID.

Lo dicho en esta sección muestra la relevancia de estudiar las percepciones y significados que los directivos y académicos de las universidades asocian a los estándares de formación inicial docente, ya que la efectividad de la implementación de éstos depende de su coordinación con los objetivos de la institución en donde se están llevando a cabo. Si los directivos y académicos tienen una visión favorable sobre los estándares, su implementación oportuna y eficaz es más probable. Por otro lado, si la visión que se tiene no es favorable, es

probable que los estándares aparezcan no como un recurso para el mejoramiento de la formación inicial docente, sino como un problema o un obstáculo que el establecimiento debe sortear en la implementación de sus propios objetivos (Solbrekke & Sugrue, 2014). Los métodos cualitativos nos permiten observar cómo estos estándares son recibidos por los actores clave dentro de cada institución, de una forma que indicadores cuantitativos no serían capaces de capturar.

Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de investigación

¿Cómo la política de estándares obligatorios para la formación inicial docente que se establece en la Ley 20.903 fue percibida por los directivos y académicos de programas de pedagogía en educación básica durante el proceso de actualización de estándares?

Objetivos

General

- Analizar las percepciones y significados de los directivos y académicos de los programas de educación básica en Chile sobre la política de estándares pedagógicos y disciplinarios FID que se establece en la Ley 20.903, en el marco de los desafíos de la FID, durante el proceso de actualización de estándares.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de los directivos y académicos de los programas de pedagogía en educación básica sobre la política de estándares.
- Identificar las tensiones y oportunidades que perciben los directivos y académicos de los programas de pedagogía en educación básica respecto a la política de estándares pedagógicos y disciplinarios de la carrera, su implementación, y su vinculación con los desafíos de la FID.
- Identificar características institucionales de los programas de pedagogía en educación básica que inciden en las percepciones y significados sobre las tensiones y oportunidades de la política de estándares pedagógicos y disciplinarios FID.

Metodología

La presente investigación es un estudio de casos múltiple que considera cuatro programas de pedagogía en educación básica como un caso de estudio individual: se investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto y los límites del fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Se utilizó un método integral de diseño, de técnicas de recolección de información y enfoques para el análisis de datos (Yin, 2003). Para ello, se llevaron a cabo 12 entrevistas semi estructuradas con la finalidad de conocer los significados que directivos y académicos de cuatro programas le otorgaban a la política de estándares FID obligatorios mientras estos instrumentos se encontraban en proceso de actualización, y se realizó análisis documental para contextualizar dichas interpretaciones con datos de los procesos de acreditación de los respectivos programas.

El análisis de los casos busca describir las narrativas, nudos críticos y oportunidades que perciben los directivos y académicos de los programas de pedagogía en educación básica frente a la política de estándares FID obligatorios; y es exploratorio, dado que, a la fecha, no existen estudios que aborden similares preguntas y objetivos de investigación —en torno a la implementación de estándares FID en Chile—.

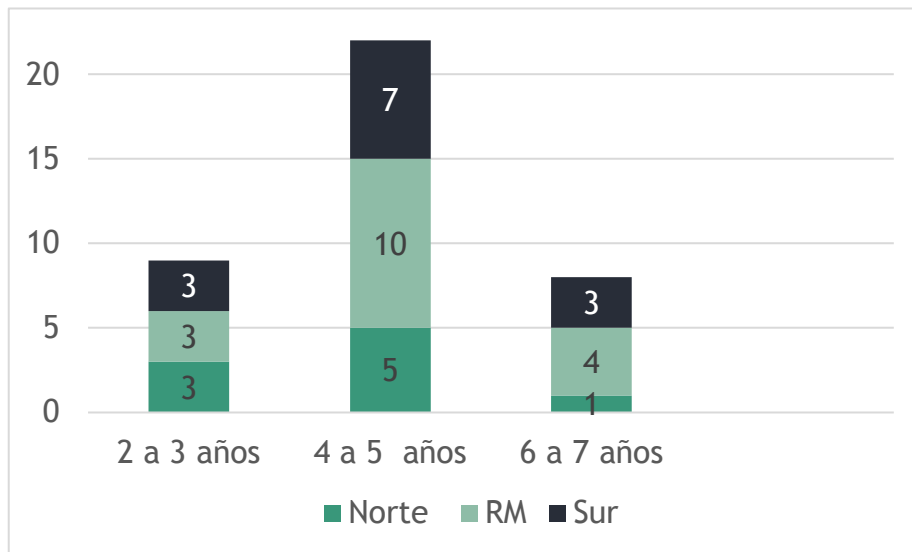
Universo de programas y carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile

La elaboración de estándares difiere según nivel y disciplina, razón por la que el presente estudio se centra en solo un nivel de enseñanza. La pedagogía en educación básica, en particular, se elige por el impacto que generan los profesores de este nivel en las niñas y niños, al acompañar su formación durante ocho años de escolaridad, y porque, dadas las características de estos programas de estudio, se enfrentarán todos ellos a los mismos estándares pedagógicos y disciplinarios, a diferencia de las pedagogías en educación media, donde cada programa tiene sus propios estándares disciplinarios.

Hasta el año 2021, en Chile existían 39 programas² de pedagogía en educación básica acreditados, de los cuales 2 se impartían en universidades pedagógicas, 28 en facultades de educación, y 9 en facultades predominantemente de otras disciplinas. En la ilustración 5, se observa la distribución de los programas según tramo de acreditación y zona geográfica.

² Se consideran programas a las unidades de análisis de la Comisión Nacional de Acreditación. Por lo tanto, un programa puede impartirse en distintas sedes y regiones.

Ilustración 5: Carreras y programas conducentes al título de profesor/a de Educación Básica 2021



Fuente: elaboración propia.

La acreditación de dichos programas, para ese mismo año, varía entre 2 (mínimo de años de acreditación) y 6 años, no existiendo programas de acreditación con el máximo de años de acreditación a alcanzar, que es de 7 años. Un 20,5% de los programas contaba con 6 años de acreditación³.

Al observar las características institucionales de las universidades que imparten estos programas, se observa que un 71,8% de éstos imparten el programa en una institucionalidad eminentemente pedagógica, esto es, que está ubicada en una facultad que imparte otros programas de pedagogía, y que su rubro principal es la educación. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha, al ser universidades centradas en las pedagogías, se consideran como un caso distinto, puesto que la política de estándares obligatorios les afecta de una manera más transversal que al resto de las instituciones.

³ La Ley 20.903 promulgada el año 2016 establece que sólo la Comisión Nacional de Acreditación podrá acreditar los programas y carreras de pedagogía. Sin embargo, dado el máximo de años de acreditación, en el año 2021 aún se contaba con programas acreditados por agencias. Es importante tenerlo en consideración, pues si bien a la fecha de la recolección de información los criterios de acreditación aún no habían sido modificados, su implementación sí ha variado, lo que podría significar que dos programas pueden tener los mismos años de acreditación con niveles de logros distintos.

En cuanto a las regiones, observamos que gran parte de las carreras de educación básica se concentran en la Región Metropolitana, alcanzando un 43,5% de los programas. La zona norte concentra menos programas que la zona sur, y dentro de la norte, se concentran una buena parte en la Región de Valparaíso.

Al revisar la matrícula de las carreras y programas de pedagogía, se observa que entre el 2005 y 2019 cayó un 32%, y que educación básica fue el nivel más afectado (Elige Educar, 2019). Adicionalmente, un estudio de Elige Educar (2019) sobre la proyección de déficit de docentes, estimó que para el 2025 los mayores déficit de demanda de profesores idóneos se producirán en las regiones de Atacama, O'Higgins, Antofagasta, Tarapacá y Aysén, alcanzando, por ejemplo, para la Región de Atacama un déficit esperado de 1.258 docentes idóneos, lo que representaría un 42% del total que se necesitará el 2025.

Por estas razones, se estima que la Ley 20.903 y sus implicancias en la calidad de los programas FID afecta de manera diversa a las carreras y programas de pedagogía.

Muestra

Se han seleccionado 4 programas y carreras de pedagogía en educación básica, con cuotas según tramo de años de acreditación y tipo de institución. Se utiliza el criterio de acreditación porque entrega una pauta común para distinguir los procesos internos, acciones y resultados de los programas, y el tipo de institución por el apoyo y la comprensión que reciban por parte de la facultad y universidad para responder a las exigencias de la Ley.

En cuanto a los entrevistados, en primer lugar, se consideró a las y los jefes de carreras y programas de pedagogía partícipes del estudio, pues son quienes tienen a su cargo el desafío de coordinar la implementación de las políticas educacionales relativas al área. En segundo lugar, se entrevistó a dos académicas/os de cada programa, que fuesen integrantes de los comités de docencia de la carrera, para conocer la visión y significado que le otorgan a dicha política, teniendo en consideración que son parte integrantes en la toma de decisiones y que conocen los desafíos y circunstancias de sus programas de estudio.

La estrategia de muestreo fue muestreo intencionado a través de informantes claves. Al jefe de carrera se le solicitó sugerir a dos académicos del comité de docencia de la carrera. De esta forma, se consiguieron los contactos a partir de los jefes de carrera hasta completar la cantidad de entrevistados por institución. Es importante mencionar que se intencionó la entrevista con los jefes de carreras y dos otros académicos, y que, en tres de cuatro programas el jefe de carrera sugirió entrevistar al académico coordinador de prácticas pedagógicas del programa.

Las entrevistas se realizaron por Google Meet, debido al contexto de pandemia Covid-19, y tuvieron una duración promedio de 45 minutos.

Tabla 1: Muestra del estudio

Características programa		Entrevistados	
Tramo de acreditación	Pertenece a Facultad de Educación	Número de entrevistados	Cargos
4-5	Facultad de Educación	3	Jefe de carrera, coordinador de práctica, académico
2-3	Facultad de otra disciplina	3	Jefe de carrera, coordinador de práctica, académico
4-5	Facultad de otra disciplina	3	Jefe de carrera, coordinador de práctica, académico
2-3	Facultad de Educación	3	Jefe de carrera, coordinador de práctica, académico

Fuente: elaboración propia.

Recolección de información

Entrevistas semiestructuradas

Se opta por entrevistas semiestructuradas, para “conocer las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Hernández et al., 2006, p.8), de manera que el entrevistador, además de tener una guía de preguntas, pueda adicionar preguntas para precisar significados o profundizar algunos de los temas deseados (Hernández et al., 2006).

En la tabla 3 se entregan detalles de la pauta de entrevistas⁴.

Análisis documental

El análisis documental, se realiza en base a las resoluciones de acreditación de las carreras, respecto al último proceso de acreditación de los programas que participan, los cuales especifican la normativa legal bajo la que se desarrolla el proceso de acreditación en cuestión; los antecedentes generales del proceso; una síntesis de fortalezas y debilidades de la carrera; y el acuerdo de la respectiva acreditación (CNA, 2018).

Las fortalezas y debilidades están organizadas en la siguiente estructura por la CNA:

1. Dimensión propósitos e institucionalidad de la carrera
 - a. Propósitos
 - b. Integridad

⁴ Específicamente en la columna “Indicadores”.

- c. Perfil de egreso
 - d. Plan de estudios
 - e. Vinculación con el medio
2. Dimensión condiciones de operación
 - a. Organización y administración
 - b. Personal docente
 - c. Infraestructura y recursos para el aprendizaje
 - d. Participación y bienestar estudiantil
 - e. Creación e investigación por el cuerpo docente
 3. Dimensión resultados y capacidad de autorregulación
 - a. Efectividad y resultados del proceso formativo
 - b. Autorregulación y mejoramiento continuo
 4. Conclusiones

Operacionalización de objetivos

A continuación, se presenta de qué manera se responderá a cada uno de los objetivos específicos, a partir de la técnica utilizada e indicadores.

Tabla 2: Plan de análisis

Objetivo general	Objetivos específicos	Técnica utilizada	Indicadores
Analizar las percepciones y significados de los directivos y académicos de los programas de Educación Básica en Chile sobre la política de estándares pedagógicos y disciplinarios FID que se establece en la ley 20.903, en el marco de los desafíos de la FID	Describir las percepciones de los directivos y académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas semiestructuradas a jefes de carrera y académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sobre la FID en Chile y su cambio durante los últimos años. • Percepción respecto a cómo se ha desarrollado la política de estándares. • Percepción respecto a qué son los estándares, cuáles son sus objetivos, y su impacto.
	Identificar las tensiones y oportunidades que perciben los directivos y académicos respecto a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ la política de estándares ➢ su implementación ➢ su vinculación con los desafíos de la FID 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas a jefes de carrera y académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sobre el impacto de la ley 20.903 en la FID y en su aseguramiento de la calidad. • Percepción sobre cuáles son los principales desafíos de la FID en Chile. • Percepción sobre inserción de política de estándares en monitoreo de la calidad.
	Identificar características que inciden en percepciones y significados sobre las tensiones y oportunidades de la política de estándares pedagógicos y disciplinarios FID.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas a jefes de carrera y académicos • Sistematización de fuentes secundarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo de la calidad en su programa de estudio. • Preocupaciones respecto a su programa de estudio. • Proyección del programa de estudios. • Acuerdos de acreditación, CNA (dimensiones propósitos e Institucionalidad de la carrera, condiciones de operación, resultados y capacidad de autorregulación).

Fuente: elaboración propia.

Análisis

El enfoque teórico metodológico que se utiliza en la presente investigación es una aproximación semi-inductiva, pues el análisis de los casos se realiza a partir de las categorías relevadas en el marco teórico. En otras palabras, se buscó identificar similitudes y diferencias de los cuatro casos, para ayudar a comprender el fenómeno en estudio. Este enfoque es especialmente relevante para aquellos temas que han sido poco abordados en la investigación.

En cuanto al plan de análisis, en primer lugar, se categorizó la percepción de directivos y académicos de las carreras de acuerdo a los cuatro elementos clave identificados en el marco teórico para la implementación —conocimiento, uso, actitud e intención de implementar— y su relación con los componentes de un sistema FID basado en estándares. En segundo lugar, se identificó cómo las carreras se relacionan con su entorno y sus características institucionales. En tercer lugar, se analizaron las disposiciones de directivos y académicos con la política de estándares en base a sus características institucionales.

El método utilizado en el análisis es la fenomenografía, el cual tiene por objetivo “identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan (comprender, perciben) fenómenos de su entorno” (González-Ugalde, 2014, p.144). En este sentido, la experiencia se asume como una relación entre objeto y sujeto (Marton, 2000), y el foco a investigar es la relación entre ambos.

De esta forma, el plan de análisis se realizó como estudio de casos múltiple, es decir, se analizaron las entrevistas y documentos por programa. La investigadora a cargo codificó dos veces todas las entrevistas, mientras el profesor guía codificó fragmentos de éstas. Cierta percepción o significado se considera como acuerdo cuando al menos 2 de 3 entrevistados de cada programa la comparten. En los casos en que se presenta una opinión divergente, se explicita en el relato.

Limitaciones

Para una adecuada lectura de los resultados, es importante considerar las limitaciones que presenta este estudio.

En primer lugar, es importante considerar el contexto de pandemia Covid-19 durante la recolección de información, lo que podría generar consecuencias. Las preocupaciones, especialmente las de los directivos, pueden haber estado relacionadas principalmente con aspectos vinculados a la pandemia, esto es, clases a distancia, prácticas pedagógicas sin presencialidad, entre otros.

Por otro lado, en cuanto a la particularidad de los programas de pedagogía, es relevante tener en cuenta el escenario de incertidumbre en que se desarrolla el estudio. Al inicio de este proyecto, el Consejo Nacional de Educación rechazó una nueva propuesta de estándares presentada por el Ministerio de Educación; y en medio de la recolección de información, el CNED aprobó parcialmente y con observaciones la propuesta presentada por el MINEDUC. En el caso de educación básica, el CNED aprobó con observaciones los estándares pedagógicos y aprueba algunos estándares disciplinarios, también con observaciones, y otros los rechaza. Esto constituye un nuevo escenario, no previsto ni por el Ministerio ni por las universidades, que abre paso a nuevas incertidumbres respecto a los plazos de implementación. Es importante mencionar que los programas no conocieron la propuesta hasta agosto de 2021, meses después de la realización de las entrevistas. Por lo tanto, la presente investigación recoge la percepción de directores y académicos durante el proceso de desarrollo de la política, captando la incertidumbre propia de este período.

Paralelamente, la CNA presentó el año 2020 una propuesta de nuevos criterios y estándares de acreditación de pedagogía, considerando, entre otros elementos, los aspectos que establece la Ley 20.903 para la acreditación de dichos programas. La comunidad académica solicitó reconsiderar dicha propuesta, para incorporar elementos que estaban siendo invisibilizados, y a la fecha de la recolección de información, aún no se contaba con una propuesta definitiva. Este elemento, junto con los Estándares FID, constituyen un escenario de incertidumbre para los programas de pedagogía que es importante tomar en consideración para analizar los resultados.

Por último, es relevante considerar que la investigadora a cargo trabajaba en el Ministerio de Educación, específicamente en el CPEIP, organismo a cargo de la actualización de los estándares FID, durante la realización de las entrevistas. Este hecho podría influenciar a los entrevistados que estaban en conocimiento de ello, y sin lugar a dudas, establece el marco desde dónde se sitúa la autora. Adicionalmente, este hecho facilitó el acceso a información clave sobre los procesos de elaboración y diseño de implementación de los estándares FID.

Resultados

En esta sección, se presentan los resultados que responden a la pregunta y objetivos de esta investigación. Cada programa representa un caso, y se exponen en orden de menor a mayor resistencia a las políticas públicas relativas a la FID, según lo declarado por los entrevistados. Cada caso inicia con una presentación del programa y sus condiciones institucionales de operación, a partir de los acuerdos de acreditación —vigentes al momento de realizar las entrevistas— de los respectivos programas, y de las percepciones de los entrevistados sobre estas temáticas. Luego, se presenta la percepción general sobre la formación inicial docente en Chile y la política pública que la acompaña, para posteriormente, presentar la percepción que tienen respecto a la política de estándares para las carreras de pedagogía. Por último, se presenta una síntesis general de los casos.

Programa 1 (P1): alineado con la política pública

Este programa está radicado en una facultad de educación, ubicado en la Región Metropolitana (RM) y en una universidad perteneciente a la Corporación de Universidades Privadas (CUP). El programa contaba con una acreditación vigente de entre 4 y 5 años al momento de realizar la recolección de información.

Según su acuerdo de acreditación, existía coherencia entre el perfil de egreso y los estándares orientadores vigentes; el perfil de egreso era valorado por la comunidad educativa en su conjunto, incluidos los estudiantes; y la carrera contaba con mecanismos de evaluación del proceso formativo al inicio, intermedio y final. En cuanto a su estructura curricular, se destacan procesos permanentes de revisión y retroalimentación del plan de estudio.

Los entrevistados mencionan como una característica del programa el acompañamiento constante que realizan a los futuros profesores, a través de la formación práctica, el monitoreo de aprendizajes y la derivación de estudiantes a los distintos servicios que ofrece la universidad, según se requiera. Destacan que esto es posible por ser una carrera pequeña en términos de matrícula —25 estudiantes en primer año—, y por recibir el apoyo de la facultad:

... nosotros decidimos ser carrera chica, somos carrera de acompañamiento, nosotros no creemos mucho en la parte personalizada, pero sí tenemos, por ejemplo, no sé, las prácticas de intervención son ocho estudiantes por tutor y en la profesional son cuatro, no más, o sea yo no tengo cincuenta, y ¿por qué?, porque mis tutores están en terreno todos los días de práctica y ven a los estudiantes semana por medio, y no los

acompañan solamente cuando ellos implementan sino que lo ven en patio, lo ven en cómo va la relación, nosotros promovemos la relación integral, y todo eso anidada en un fin último que en este minuto vienen siendo los estándares vigentes. Pero son procesos de madurez, imagínate que esta carrera se acredita desde el 2009, mucho antes que la CNA lo hiciera como obligatorio (...) creo que es así al final, uno va tributando en la medida que cuenta con el equipo, con los recursos y con la capacidad, porque tienes que instalar la capacidad también (Jefa de carrera, P1).

En cuanto al apoyo que reciben por parte de la facultad y universidad, ejemplifican con el sistema de monitoreo de competencias incorporado en la carrera. Este es fruto del esfuerzo conjunto de las tres unidades —universidad, facultad y carrera—, e incorpora tanto a la formación práctica como teórica, y hace referencia explícita a los estándares vigentes. Al respecto, la carrera identificó la necesidad y solicitó recursos económicos de la universidad y facultad respectiva para contratar a expertos en la materia que los acompañaran en el diseño del sistema, requerimiento que fue aceptado:

Nosotros nos alineamos a la facultad en términos valóricos, en términos éticos, pero no vienen desde afuera a decirnos, no sé, estos son imposible de realizar, o sea hemos tomado decisiones súper locas, si tú quieres, radicales, y hemos tenido apoyo porque dicen justifiquenlo, perfecto, bajo esa justificación, bienvenido. Y el programa es súper vivo, en el fondo también hemos logrado con la Vicerrectoría Académica tener dos veces al año espacios como de alimentar el programa, no podemos hacer cambios mayores, no podemos decir vamos a tener seis años de formación, por ejemplo, pero sí podemos cambiar el sentido de un curso a propósito de que hay información emergente que nos dice esto podría pasar, y se estudia y se recibe y se co-construye... (Académico coordinador práctica, P1).

A partir de ejemplos como el anterior, los académicos entrevistados de este programa afirman que tanto la facultad como la universidad reconocen las particularidades de las pedagogías, lo que también se manifiesta en la importancia que le otorgan a los docentes a cargo de la formación práctica, pues “los profesores que más se cuidan dentro de la carrera es a los profesores de las prácticas y a los coordinadores de vías disciplinares” (Académico coordinador práctica, P1). En este marco, sobresale la relación del programa con la rectoría, facultad, dirección de la carrera y sus coordinaciones, que facilita la comunicación y retroalimentación entre los distintos niveles. De manera adicional, se aprecia un fuerte liderazgo del cuerpo directivo tanto de la facultad como de la carrera.

Por último, respecto a la dotación de académicos con que cuenta la carrera, en el acuerdo de acreditación se menciona que responde a las necesidades actuales del plan formativo, pero que no permite asegurar el desarrollo de la carrera ni la realización de actividades distintas a la docencia, tales como investigación, gestión y extensión; mientras en infraestructura y recursos para el aprendizaje, se destaca que estas posibilitan las actividades de formación, pero que se requieren mejorar las condiciones de espacios de trabajo para académicos, y para actividades de formación específicas.

FID en Chile y Ley 20.903

Los académicos de este programa de estudios describen a la FID como un campo que ha cambiado bastante durante las últimas décadas, especialmente desde el ámbito formativo. Destacan el rol cada vez más activo que presentan los estudiantes, como responsables de sus propios aprendizajes; el camino que se ha trazado hacia una formación integral, incluyendo la dimensión socioemocional de los estudiantes; y la centralidad que ha ido adquiriendo la formación práctica dentro de los procesos formativos, constituyéndose como un espacio fundamental para el aprendizaje activo y las evaluaciones auténticas.

Asimismo, los tres académicos entrevistados manifiestan conocimiento respecto a la Ley 20.903 (SDPD) y el impacto que ésta ha generado en la formación de profesores —requisitos de ingreso, acreditación, procesos formativos y evaluaciones diagnósticas—. Perciben que los cambios antes mencionados obedecen al propio desarrollo de la formación docente, por lo que han sido parsimoniosos y fáciles de ejecutar, dado que en su programa ya tenían camino avanzado en esa dirección.

El proceso de formación ha ido mutando con esta visión, por lo menos en el P1, que está muy fuerte y que internacionalmente también es muy fuerte, con respecto al aprendizaje activo y a la evaluación auténtica, nosotros ya vamos de hecho en la retroalimentación auténtica en los sistemas de práctica, tenemos fuerte la coevaluación, no solamente la heteroevaluación sino que la coevaluación junto con el acompañamiento formativo... (Jefe de carrera, P1).

Los entrevistados de esta institución coinciden en que las dimensiones de la Ley de SDPD para la FID abordan procesos atingentes y necesarios, y los perciben como un beneficio para el programa, pues les permite conocer qué se espera de éstos como mínimo, y qué se les exigirá en los procesos de acreditación: “entonces yo creo que, en ese sentido, el hecho de que existan estos niveles de piso, digamos, de quienes se deben hacer cargo de quién y de qué, me parece que son súper buenas, súper adecuado” (Académico supervisor de prácticas, P1).

En este sentido, se percibe una actitud positiva con la Ley, por los beneficios que denota su implementación, y una intención de implementar que va más allá del marco regulatorio mínimo:

Entonces la ley también hay que traerla y hay que invitarla a participar dentro de la malla, hay que trabajarla porque no te puedes quedar solamente, como te digo, en los marcos regulatorios de ingreso o de salida sino que también hay aspectos que tienen que ir integrándose no porque vayan a impactar directamente como programa de formación inicial pero sí va a impactar directamente en la carrera de tu egresado, y en las herramientas que ellos puedan tener, entonces eso es un poco lo que nosotros hemos ido formulando dentro de la ley, como te decía, la integración del modelo reflexivo en las prácticas finales, empezamos a trabajar las prácticas de lo concreto, desde bitácoras hasta lo reflexivo, hasta llegar al modelo interactivo, pero ha sido un proceso largo de madurez también, o sea no es llegar y armar, eso requiere desde un equipo estable, un equipo de trabajo con lineamientos parecidos (Jefe de carrera, P1).

Así, los entrevistados demuestran estar alineados a la política pública, reconociendo que cuentan con las condiciones suficientes para desarrollarse en este marco de acción. Asimismo, los entrevistados de este programa, a pesar de identificar consonancia entre los cambios en la FID y las políticas públicas, identifican a la acreditación como un gatillante de los cambios en las carreras, por las consecuencias que ésta trae consigo.

yo creo que las instituciones tenemos muy claro que eso nos puede salir muy caro no revisarlo, y por eso lo hacemos, pero no sé si realmente estamos promoviendo de manera profunda esta articulación, por ejemplo, el trabajo con egresados o esta direccionalidad que debemos tener con los centros de práctica real, no solamente declarativa (Coordinador de práctica, P1).

Afirman también que, no obstante los cambios en la formación de profesores de las últimas décadas, aún persiste una debilidad, y es que dichas políticas se desarrollan de acuerdo a los lineamientos de cada gobierno, pues no existe un acuerdo común respecto hacia dónde tienen que orientarse: “yo creo que esas son unas grandes dificultades que tenemos a nivel pedagógico, que el Estado no se ponga de acuerdo de cuál va a ser la línea de política que va a seguir en términos educativos y que eso permita tener ideas más claras y hacia dónde se quiere caminar” (Académico supervisor de práctica, P1). De esta forma, se reconoce una ausencia de proyecto común más amplio, que permita otorgarle un sentido profundo a la

implementación de la normativa vigente, aunque esto no se percibe como un impedimento para la mejora de la formación inicial docente.

Percepción sobre estándares

Los académicos de este programa perciben a los estándares como un faro que se debe alcanzar, común a todos los programas de pedagogía del país, pero que debe implementarse con los sellos propios de cada carrera y universidad. Conciben dicha política como un aporte a la formación docente, que permitirá identificar más claramente qué es lo que se espera de ésta.

... permite saber lo que se espera del profesor que egresa, y eso ya es una gran meta y además nos pone a todas las universidades como con una meta en común, la forma en cómo vamos a trabajarla es distinta (...) por lo menos sabemos que es lo que se espera a nivel nacional de los profesores que van a estar egresando (Jefe de carrera, P1).

Esta percepción positiva, se relaciona con la experiencia que manifiestan tener respecto a los estándares orientadores vigentes en ese momento, que se han constituido —a pesar de la voluntariedad de su implementación— en un instrumento central para este programa, alcanzando conocimientos y uso explícito, incluso, por parte de los estudiantes.

...nosotros tenemos de hecho una línea de tributación de los estándares de los programas por área y por línea, o sea por donde tributa cada uno de los estándares, entonces, al final como de resumen para nosotros, es el faro al final, lo que nos va iluminando todo lo que los estudiantes pueden hacer, los estudiantes trabajan de manera individual de comienzo de manera muy temprana con los estándares... (Jefe de carrera, P1).

Así, según declaran los entrevistados, los futuros profesores van monitoreando sus avances en el logro de los conocimientos y habilidades propias de un docente recién egresado. La formación práctica en el uso de estándares ocupa un lugar fundamental en la carrera, siendo el espacio por excelencia donde los estudiantes van evaluando sus avances.

En base a lo anterior, se percibe que la implementación de los nuevos estándares obligatorios de la carrera será un proceso fluido, basándose en la experiencia acumulada por la carrera.

No obstante, los entrevistados perciben algunos elementos que podrían convertirse en una dificultad para su implementación.

En primer lugar, mencionan la falta de un acuerdo común respecto a lo que se espera de la profesión docente, que impide tener claridad respecto hacia dónde ajustar la formación, más allá de los estándares:

...eso de que cada vez que hay un cambio de gobierno impacta fuertemente sobre las políticas educativas y eso si bien el CPEIP ha tratado de mantener ciertas líneas y ciertos criterios a pesar de, igual se hace difícil. Yo creo que esas son unas grandes dificultades que tenemos a nivel pedagógico, que el Estado no se ponga de acuerdo de cuál va a ser la línea de política que va a seguir en términos educativos y que eso permita tener ideas más claras y hacia dónde se quiere caminar [...] Yo creo que esos son uno de los grandes desafíos que enfrentamos en términos educativos, saber hacia dónde quiere caminar el país en términos de formación de profesores (Supervisor de práctica, P1).

En segundo lugar, se refieren a la extensión de los estándares, indicando que si llegan a ser demasiado extensos se dificultará la implementación, puesto que las carreras de educación básica, en su mayoría funcionan con menciones:

Entonces yo creo que la primera crítica que nosotros siempre hemos tenido es la cantidad de información que contienen los estándares, que es lo que se espera que nosotros podamos trabajar con los estudiantes, siendo que muchas veces menos es más, quizás no desmigajarlos tanto sino que entregar, cierto, unos cuatro o cinco lineamientos que orienten ese estándar. Eso por una parte ha sido un tema fuerte con los estándares” (Jefa de carrera, U1).

Vinculado a lo anterior, los entrevistados se refieren también al uso y posibilidades de nutrir la formación que se entrega a partir de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, tanto a nivel de programa como de facultad. A pesar de ello, relevan la necesidad de que CPEIP modifique la información que entrega de los resultados, puesto que tal como se entrega actualmente, no permite dar cuenta de las sub-dimensiones evaluadas y, por lo tanto, está sirviendo poco para orientar las acciones remediales o ajustes en el plan de estudios.

Por último, al ser un programa con experiencia en la implementación de estándares, otro elemento crítico que les preocupa tiene que ver con lograr la apropiación de éstos por parte

de los académicos a honorarios, que no cuentan con horas para trabajar colaborativamente y en espacios de co-construcción con los otros académicos del programa.

De esta forma, este programa está alineado con la Ley 20.903, cuenta con experiencia en la implementación de los estándares vigentes al momento de las entrevistas, pese a no ser obligatorios, y manifiesta una fuerte intención de implementar los nuevos estándares obligatorios en su propuesta formativa. Interpretan las exigencias que la política pública ha puesto de manifiesto en los programas de pedagogía es algo propio del desarrollo de la formación de docentes, tanto desde la experiencia internacional como nacional. No obstante, los mismos entrevistados reconocen que han podido responder a estas exigencias sin grandes dificultades, porque se han mantenido como una carrera pequeña, donde es posible hacer seguimiento y monitoreo del perfil de egreso con el cuerpo académico, y porque la universidad y facultad comprenden las particularidades de la formación de profesores.

Programa 2 (P2): en proceso de adaptación a la política pública

Este programa se imparte fuera de la RM y contaba con una acreditación de 2 a 3 años al momento de la recolección de información. Se caracteriza por ofrecer una formación para profesores de educación básica expertos en un segundo idioma, y se imparte por académicos pertenecientes al departamento de dicha disciplina dentro de la facultad de educación. La universidad pertenece al Consorcio de Universidades Estatales de Chile.

Según el acuerdo de acreditación vigente en el período de estudio, los propósitos de la carrera se encontraban alineados a las directrices de la universidad y facultad, no obstante, tanto el perfil de egreso como el plan de estudios tenían una insuficiente presencia de aspectos relacionados con la formación de profesores de educación básica, pues la formación en el segundo idioma estaba en el centro. Al respecto un entrevistado menciona “le ponen tanto pino (al idioma), porque le ponen eso de que tiene que ser nativo, que se olvidan de lo pedagógico y lo disciplinar propio de un profesor de básica” (Jefe de carrera, P2).

Si bien en el acuerdo de acreditación del programa se menciona que éste no presenta evaluaciones intermedias ni mecanismos de seguimiento al perfil de egreso, los entrevistados afirman que los últimos años han instalado sistemas de monitoreo tanto para el segundo idioma, como para el perfil de egreso en su conjunto:

...tenemos todo un plan por el cual el perfil tiene que ir, no me acuerdo si semanal o mensual, pero tenemos que hacer reuniones para hablar sobre el perfil, reflexionar sobre el perfil [...] tenemos esos espacios con los estudiantes, que nos van nutriendo. Aparte tenemos entrevistas individuales a cada profesor para ver cómo están, y una

de las preguntas que estamos obligados a realizar es cómo vamos como carrera, cómo estamos cumpliendo con el perfil. También dentro de la Facultad tenemos a una persona encargada sobre el proceso de acreditación, entonces no sé, continuamente nos están recordando si tenemos que hacer tal perfil, nos vuelven a recordar, siempre. (Académico coordinador de prácticas, P2).

Respecto al cuerpo académico, el acuerdo de acreditación reconoce la alta calificación de éstos, pero que dichas expertises, en su conjunto, no son pertinentes para la formación de profesores de educación básica. Según indican los entrevistados, los académicos tienen dos identidades bien claras: por un lado, los expertos en segundo idioma y, por otro, en educación, lo que a su juicio requeriría de un esfuerzo adicional del programa para asegurar los conocimientos mínimos que deben manejar los formadores de docentes:

... yo creo que hay que darle mayor importancia a los formadores de profes, quiénes son los que están formando los futuros profesores del país, cuál es su vocación, su espíritu de cambio, como están preparados, de hecho cuando me preguntaste por los estándares muchos de mis compañeros no saben, me preguntaban si estos van a ser los nuevos estándares, entonces tampoco estaban al tanto de que había un proceso de actualización, de creación de nuevos estándares que se supone que van a ser los definitivos. Entonces, qué quiero decir con esto, que si bien hay muy buenos formadores también hay un gran número de formadores que no está muy bien actualizado con la normativa, con lo que está pasando en el contexto escolar [...] así que yo creo que ahí falta un poquito que la Universidad piense a quiénes están formando (Académico coordinador de prácticas, P2).

En cuanto a infraestructura y equipamiento, según se afirma en el acuerdo de acreditación, la carrera cuenta con lo necesario para su desarrollo, así como con el respaldo institucional para la mejora continua.

FID en Chile y Ley 20.903

En este programa, los académicos entrevistados afirman que los cambios de la formación inicial docente durante los últimos años tienen que ver con la regulación, pues hasta hace poco, no se contaba con un norte común, cada institución hacía lo que estimaba pertinente para el mercado, y cada universidad entendía a su manera el currículum y las didácticas, entre otros elementos. Comprendían la formación de profesores como un campo mucho más reglamentado, aunque en proceso de cambio con la puesta en marcha de la implementación de la Ley 20.903.

A diferencia del programa 1, las razones que explicarían esta mayor regulación, afirma una entrevistada, tienen que ver con presiones externas de organismos internacionales, aunque no por eso poco beneficiosas para la mejora de la formación de profesores.

... yo creo que el tema de entrar a la OCDE, y de ponernos... usted quiere entrar, entonces tiene que tener algunos indicadores que para mí son relevantes, qué pasa en salud, en lo social, y qué pasa en educación, y entonces creo que esa exigencia, claro, obliga a alinear algo más. Ahora cuando te cuento esto pienso también en este sistema de aseguramiento a la calidad que estaba la CNA pero ahora se suma la Agencia y la Superintendencia que uno afuera en el colegio dice, oye, qué perverso, más control y más todo, pero claro, ahora en este otro estamento digo, no es tan descabellado, y al no ser tan descabellado, me empieza a hacer sentido este tema de las políticas públicas, de unirnos, para cumplir ciertos estándares o índices [...] entonces claro, empiezo a entender que bueno que existan, pero no sé si estoy de acuerdo con todo lo que colocan, pero está bien, digamos... (Jefa de carrera, P2).

Y tal como se manifiesta en la cita, la entrevistada se expresa dubitativa respecto a los beneficios de estos cambios. Por un lado, la acreditación exige una fuerte carga de trabajo, poniendo el foco en actividades que no tienen que ver necesariamente con el mejoramiento de la formación; y por otro, con la Ley 20.903, los programas han comenzado a preparar a sus estudiantes para las evaluaciones diagnósticas, desvirtuando los objetivos iniciales de dichas evaluaciones, y en desmedro de los procesos formativos.

De esta forma, los entrevistados identifican algunos cambios positivos, como por ejemplo, la incorporación de prácticas tempranas en los programas de pedagogía, así como otros respecto a los cuales el Estado no ha atendido, como lo son los formadores de docentes, el déficit de profesores, entre otros.

He visto (cambios) porque se ha pasado por proceso de rediseño, arreglos curriculares, por lo menos en los dos contextos que estuve ahora, vi que se empiezan a actualizar las mallas, por así decirlo, y también siento que se le ha dado más foco a la práctica docente (...) Entonces por ese lado yo creo que hay una preocupación, pero más por el interés de la universidad, de esto de tener más doctores, de las acreditaciones (Coordinadora de práctica, P2).

Percepción sobre estándares

En cuanto a los estándares, las académicas se refieren a ellos como un aporte, pues constituyen un mínimo común para los distintos programas de pedagogía. A diferencia de otras instituciones, en este programa destaca un discurso menos homogéneo entre los entrevistados, pues mientras una de ellas menciona que no está segura si los estándares se alinean a los programas de pedagogía para bien o para mal, otro académico afirma que los estándares son un “mínimo indiscutido” refiriéndose a la adherencia y aceptación de éstos.

En cuanto al uso de los estándares orientadores vigentes, las académicas declaran que sólo comenzaron a utilizarlos de referentes para la formación una vez que la primera cohorte de estudiantes debió rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). En este sentido, la implementación de los estándares en esta carrera está mediada por la END, y esto, según declaran, porque en los procesos de acreditación exigen acciones remediales asociadas a sus resultados:

y como loca te pones a levantar talleres para mejorar y después los pobres estudiantes dicen, espera que tengo esto, tengo la práctica (...) y no le puedo decir a la CNA que levanté el taller, porque me piden que les muestre evidencia de los que vinieron... (Jefa de carrera, P2).

Así, reconocen que no siempre les han otorgado un uso formativo a los estándares ni a los resultados de la END, a pesar de que declaran haber avanzado en ese camino, pues, según afirma los entrevistados, los estudiantes conocen los estándares aun cuando este conocimiento no es transversal entre los académicos.

En cuanto a la intención de implementar, los entrevistados mencionan que están a la espera de la actualización de los estándares, sin embargo, que ésta llega tarde, puesto que al igual que otras instituciones, ya realizaron una innovación curricular para ajustar sus programas de estudio a la Ley 20.903. En este marco, una vez que se aprueben y publiquen los nuevos estándares, esperan revisar su programa de estudios, y realizar los ajustes necesarios. Es interesante destacar que al igual que los programas P1 y P3 se evidencia una intención de revisar el programa en base a los nuevos estándares, para luego evaluar ajustes.

De manera similar a otros programas, identifican que el proceso de elaboración de estándares tiene algunos nudos críticos que podrían afectar su implementación. En primer lugar, se refieren a la elaboración como un proceso subsumido a la política contingente, que responde a las inquietudes e intereses de un gobierno en particular, más que a una política de Estado.

En segundo lugar, refieren a la extensión de los contenidos de los estándares disciplinarios, que obligaría a los programas, en particular, de educación básica, a priorizar contenidos,

puesto que no tienen suficientes horas para ahondar en todas las disciplinas. Esto, se transforma en un problema en la medida que en la END se evalúan todos los estándares. Una entrevistada, menciona que este problema se debe a que participan en la elaboración especialistas de la disciplina en educación media que desconocen cómo se estructura la formación en educación básica.

De esta forma, a partir de las entrevistas se interpreta que el programa 2 se encuentra en proceso de adaptación a la política pública, pues a pesar del fuerte componente disciplinar del segundo idioma en desmedro de lo pedagógico, según declaran los entrevistados, se percibe una actitud positiva frente a la mayor regulación de la FID y una intención de implementar los futuros estándares obligatorios para carreras de pedagogía en la propuesta formativa. Asimismo, los entrevistados reconocen como una dificultad de adaptación su relación con la universidad y departamento, por el fuerte énfasis en el segundo idioma que dichas unidades desean mantener.

Programa 3 (P3): política pública como presión a los programas FID sin proyecto común

Este programa está radicado en una facultad de una disciplina distinta a educación y está ubicado en la RM. Su acreditación vigente al momento de la recolección de información era de 4 a 5 años. La universidad pertenece al Consorcio de Universidades Estatales de Chile.

Según el acuerdo de acreditación, el perfil de egreso es consistente con el título y grado otorgado, aunque no es posible identificar el uso de mecanismos de verificación de su logro más allá de las evaluaciones de asignaturas teóricas y prácticas. Así lo confirman los entrevistados, pues mencionan que no cuentan con un modelo propiamente tal de monitoreo de logro del perfil de egreso, sino que intentan hacer un seguimiento a través de la formación práctica y las evaluaciones de los cursos.

Tanto la jefa de carrera como los otros académicos entrevistados afirman que la Vicerrectoría Académica de la Universidad y el equipo del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) de las pedagogías los han apoyado enormemente durante los últimos años, en el marco de la implementación de la Ley 20.903. Sin embargo, estos apoyos dependen del conocimiento que tienen las autoridades de turno sobre las pedagogías, y en este sentido, se ha vuelto inestable.

Entonces apoyo a nivel institucional un montón, la universidad tiene una unidad de evaluación que es la que diseña, gestiona, todos estos procesos de evaluación diagnóstica del primer año, entonces nosotros lo único que hacemos como carrera es

darles los listados de estudiantes con los mail y ellos se encargan de todo el proceso de darles los links para las pruebas, luego viene gestionar y procesar datos, entregar informes a las carreras [...] entonces no podría quejarme del sistema de apoyo que ha implementado la universidad. Ahora, también eso depende mucho de las autoridades, y hoy día estamos con autoridades nuevas, que son autoridades que tienen poca afinidad, diría yo, o poca sensibilidad con temas pedagógicos, como que no entienden mucho la naturaleza de las pedagogías, y la presión a las que están sometidas las carreras de pedagogía, entonces hoy día te diría, de cuatro meses atrás hasta ahora estamos en una situación más compleja porque las autoridades universitarias no tienen esta sensibilidad y por lo tanto están tratando de implementar medidas que las carreras de pedagogía estamos resistiendo (Jefa de carrera, U3).

Adicionalmente, los entrevistados mencionan como un desafío el conseguir recursos en sus universidades para implementar la Ley de SDPD en la carrera, pues si bien han recibido grandes recursos de los proyectos de mejoramiento institucional del Ministerio de Educación, éstos no se mantienen en el tiempo, y por las mismas exigencias de la Ley, las brechas entre el perfil de ingreso de los estudiantes y el perfil de egreso son cada vez más grandes, lo que pone de relieve una gran presión sobre la carrera.

Si bien la política de formación de profes le ha inyectado mucho dinero a través de los PMI, de los convenios marco, el Estado ha metido mucha plata, yo no podría decir que el Estado no ha hecho eso [...] es una inyección que tienes en un minuto y que después desaparece y tú tienes que sostener todo lo que construiste con los mismos recursos que tenías antes. Entonces ahí hay un nudo crítico en términos de cómo acercar los perfiles de ingreso con los perfiles de egreso y eso va por una línea y por otra línea yo creo que uno de los enormes desafíos que tiene hoy día la formación de profes es ser capaz de sostener toda la presión que tiene toda la formación de profesores. Tienes mucha política encima, entonces es mucha presión sobre las carreras de pedagogía sobre todo asociadas a los temas de acreditación. No estoy diciendo que están mal, que no hay que hacerlo, no es la forma, pero nadie te podría decir hoy en día que las carreras de pedagogía no están sometidas a una presión enorme porque además tienen mucho impacto en las acreditaciones institucionales (Jefa de carrera, U3).

En cuanto a la estructura organizacional, según se afirma en el acuerdo de acreditación de la carrera, el equipo docente permite una docencia de calidad que beneficia a los estudiantes. Sin embargo, los entrevistados declaran sentirse abrumados por las condiciones de la carrera académica que no consideran la particularidad de los programas de formación de profesores,

tales como la importancia por mejorar la docencia, la relación con los centros educativos, entre otros. Al respecto una académica menciona que:

... yo te puedo decir que a nosotros particularmente como Departamento y yo creo que le pasa a muchas universidades, replicamos un poco la realidad de las escuelas, estamos tan abrumados, con tal cantidad de demandas, que la demanda más importante que tenemos nosotros los académicos es la demanda de publicar, nosotros tenemos la obligatoriedad de publicar dos artículos por año en Scopus porque de lo contrario perdemos nuestro trabajo, pero no tenemos la demanda de mejorar la docencia, y de mejorar la formación inicial docente, ni de aplicar los estándares ni de formar mejores profesores. Entonces, desde las universidades, tampoco es de la universidad, esto responde a políticas mayores, en cómo se financian las universidades, esto responde a un modelo neoliberal, etc. Entonces las universidades funcionen en este minuto con un peso de que hay que publicar y hay que publicar en ciertos tipos de journals, que además en el caso nuestro las publicaciones que hacemos no las lee el público que nos interesa a nosotros que son los profesores, porque los profesores no tienen acceso a esas revistas, son pagados que pertenecen a las universidades, etc. (Académica, U3).

En este sentido, destacan que la política pública pone en el centro la responsabilización de los programas de pedagogía, pero no coloca los incentivos adecuados en los académicos para llevar a cabo una implementación adecuada de la política. Se complejiza aún más la situación de las pedagogías, al considerar a los profesores a honorarios que se desempeñan en la carrera, que generalmente son aquellos que se encargan de la formación práctica, y que no cuentan con horas para desarrollar la reflexión de la práctica, que no cuentan con desarrollo profesional, y al tener esa modalidad contractual con la universidad, se agudiza aún más la desconexión de la universidad y las escuelas. En este sentido, y en palabras de los académicos, se manifiesta una estructura académica que no es adecuada para formar docentes.

De esta forma, los académicos entrevistados mencionan que los elementos antes mencionados serían distractores del objetivo principal al que se deberían dedicar, esto es, a mejorar la calidad de la formación de profesores.

En cuanto a infraestructura, según el acuerdo de acreditación, es insuficiente para asegurar la realización adecuada de todas las actividades académicas.

FID en Chile y Ley 20.903

Los académicos entrevistados del P3 perciben que la formación inicial docente ha cambiado enormemente durante los últimos treinta años, pasando de ser una carrera hiper liberalizada y no investigada a una profesionalizante, generando presión hacia la mejora:

Yo diría que en 30 años la política de formación de profesores ha dado un vuelco muy importante en Chile, ha habido muchos cambios y eso ha puesto mucha presión en las carreras de pedagogía, y ha generado cambios importantes en la formación de profes, cuestiones tan prácticas como la relevancia que hoy día toma el eje de formación práctica, por ejemplo, con la idea de las prácticas tempranas y progresivas (Jefa de carrera, P3).

Al referirse a los cambios específicos que la FID ha logrado, destacan el reconocimiento de la pedagogía como una licenciatura y carrera profesional, la regulación de quienes pueden impartir las carreras y programas, y la relevancia que ha ido adquiriendo la formación práctica. En esta línea, identifican desde la política pública algunos esfuerzos por profesionalizar y regular la formación de profesores, a partir de los resultados que Chile obtiene en pruebas estandarizadas en los años noventa, tales como el Programa MECESUP, con el que comienza a discutirse respecto a quiénes pueden formar profesores, qué grados tienen, qué grado de profesionalización se requiere, y sobre el financiamiento (becas); hasta los años dos mil donde, según una entrevista, llegan cambios copernicanos, porque se pasa de un sistema prácticamente sin regulación a uno excesivamente regulado con acreditación obligatoria, estándares, Marco para la Buena Enseñanza, y luego la Ley 20.903, con actualización permanente de estándares obligatorios y evaluaciones diagnósticas.

A pesar de todos estos cambios, los entrevistados mencionan que una característica de la formación de profesores de nuestro país, es que sigue siendo muy diversificada, producto de diversos procesos políticos, históricos y culturales, que han derivado en una variedad de proyectos; y que, a pesar de las regulaciones, no se ha convocado a un proyecto político país de formación de profesores, como modelo educativo. De esta forma, con mayor énfasis que en otros programas, se identifica como un nudo crítico la falta de un proyecto político de formación de profesores, que sea construido colaborativamente, y que trascienda los gobiernos. Sin este proyecto país, la normativa asociada a la formación de profesores, si bien constituye un avance respecto a la desregulación que había antes, no resuelve aspectos como qué profesores queremos formar.

Porque hoy día lo que tenemos son exigencias de calidad, y esas exigencias de calidad recaen sobre los programas de formación, no sobre el tipo de profesorado, no tenemos un proyecto político del tipo de profes que queremos formar a nivel país, un profe,

que puede tener distintas características, que tampoco puede caer en el adoctrinamiento, pero no sé, yo aspiraría a ciertos lineamientos como la idea de un profesor o una profesora centrada en el aprendizaje, con un enfoque de derecho, que eso no adoctrina pero si marca un proyecto país, centrada en las infancias y los derechos de las infancias, en el género, no sé... (jefe de carrera, P3).

Asimismo, una entrevistada del P3 menciona que en Chile, al igual que el resto del mundo, la formación de profesores es una profesión bien cuestionada, principalmente debido a la desconexión que existe entre la formación teórica y la formación práctica, no obstante, se menciona que la investigación realizada en Chile incorpora algunos elementos específicos a la discusión: "...los futuros profesores pasan mucho tiempo frente a un profesor, mucho tiempo en la universidad, no tienen tiempo para investigar, tienen diez cursos como emulando la escuela, no tienen tiempo de trabajo autónomo y las prácticas son muy pasivas" (Académica, P3), haciendo alusión a que, a pesar de los esfuerzos que ha hecho el país, sigue existiendo un déficit.

Por último, un elemento a considerar dentro de la percepción de la FID en Chile es que la autonomía de las políticas educativas del país es relativa, a juicio de una entrevistada, puesto que se financian con recursos de la UNESCO, Banco Mundial, entre otros, y por lo tanto, vienen dirigidas por organismos externos, y no a demandas locales.

Percepción sobre estándares

Para los entrevistados del P3, la política de estándares, en términos generales, constituye un aporte a la formación inicial docente, puesto que, al no haber un proyecto país respecto a qué profesores queremos tener, establece elementos de contenido mínimos que deben asegurar las instituciones formadores de profesores:

Yo partiría respondiendo esta pregunta desde la postura de que los estándares son buenos, como concepto, porque de una manera u otra, ayudan a establecer un proyecto país, o un proyecto común, que es algo que no existe a nivel más político, estructural. Entonces ese espacio es llenado por los estándares... (Jefa de carrera, P3).

En este sentido, afirman que, en su institución, se ha modificado la percepción que existía respecto a los estándares, puesto que hace una década atrás gran parte consideraba que los estándares convertirían a la formación inicial docente en una profesión estandarizada y adoctrinada, y ese discurso hoy es poco frecuente y va en retirada. Así, se percibe una actitud

positiva respecto a los estándares, que trasciende al impacto de las consecuencias de su uso en la END y consecuentemente, en los procesos de acreditación.

No obstante lo anterior, los académicos mencionan algunos elementos que deben considerarse de cara a la implementación. En primer lugar, que los estándares, como cualquier dispositivo curricular, son producto de una negociación, y esto significa que están llenos de incoherencias: “porque entendemos que los estándares son una construcción curricular, que está negociada, y que como toda negociación tiene contradicciones, tiene vacíos” (Jefa de carrera, P3). De esta forma, se percibe una diferencia con respecto a los casos anteriores, pues si bien cuentan los entrevistados del P3 con una actitud positiva frente a los estándares, se presenta una actitud suspicaz, que releva que no hay tomarlos como un saber absoluto.

En segundo lugar, otro aspecto que destacan sobre los estándares en este programa (P3), dice relación con la ejecución de la política de estándares de la Ley 20.903. Mencionan al respecto, al igual que el P4, que existe una sensación generalizada de preocupación respecto a los aspectos procedimentales de la construcción de estándares y de cómo el Consejo Nacional de Educación (CNED) ha desarrollado su rol de órgano revisor de dichas propuestas. Destacan los académicos que el proceso de elaboración ha estado marcado por la política contingente, pues cuando hubo cambio de gobierno, cambiaron los equipos elaboradores y la construcción tuvo un nuevo comienzo. En cuanto al CNED, mencionan que no se comprende que sean aprobados unos estándares y no otros, más aún, cuando en algunas disciplinas no aprobadas ya participaron todos los expertos del país en dichas materias.

En tercer lugar, y como un elemento clave, mencionan que los estándares llegan tarde, pues la mayoría de los programas de pedagogía, ya habían realizaron innovaciones curriculares, motivadas principalmente por la Ley 20.903 que exige prácticas tempranas y progresivas, por lo que esta nueva propuesta quiebra el esquema formativo recientemente implementado, dado que aún no estaban aprobados en su totalidad. En este sentido, la implementación de los nuevos estándares parece dificultosa, cuando aún no pueden evaluar la innovación curricular en curso. Sin embargo, en este relato se percibe una intención de implementar, aunque dificultosa, que dice relación con la propuesta formativa de la carrera, más similar al primer programa que al segundo.

A pesar de todos los elementos recientemente nombrados, los entrevistados afirman que el impacto de los nuevos estándares no será distinto a cómo han trabajado con los estándares vigentes una vez que se promulgó la Ley 20.903, puesto que antes de la creación de la END como requisito de titulación, y que se incluyera ésta en los procesos de acreditación obligatorios, no habían sido implementados los estándares orientadores. En este marco, los entrevistados afirman, que una vez que se aprueben y publiquen los nuevos estándares, se revisará su cobertura en el plan de estudios, pero se procurará no darle una importancia

central, considerando los aspectos antes ya mencionados. Asimismo, mencionan que su universidad es una institución de formación de profesores de alto estándar, por lo que no esperan tener que realizar cambios mayores.

A partir de las entrevistas, se percibe que este programa concibe que la política pública busca responsabilizar a las carreras de pedagogía, pues al regular sin contar con un proyecto político común de formación inicial docente y sin los incentivos adecuados, la Ley 20.903 pone gran presión, sin necesariamente, constituir mejoras formativas. La presión sufrida por este programa se manifiesta como agobio en el caso de los académicos, y se evidencia también en la falta de recursos estables que manifiestan tener para hacer frente a las exigencias. En este caso, los apoyos de la vicerrectoría y universidad no han sido constantes en el tiempo y dependen de las sensibilidades de las autoridades de turno. La actitud crítica a la Ley se manifiesta también en la percepción de los estándares como resultados de negociaciones, por lo que si bien, entienden que deben alinearse a dicha política, reconocen que no es un instrumento neutral, y que no será un elemento central para realizar ajustes al plan de estudios.

Programa 4 (P4): política pública como regulación y control en desmedro de la calidad

Este programa está radicado en una facultad de una disciplina distinta a educación y está ubicado en la RM. Su acreditación vigente al momento de la recolección de información era de 2 a 3 años. La universidad pertenece al Consorcio de Universidades Estatales de Chile.

Según su acuerdo de acreditación, el perfil de egreso está alineado con los estándares orientadores vigentes para la carrera, sin embargo, no es posible verificar la existencia y el uso de mecanismos que permitan valorar el logro del perfil de egreso, más allá de las evaluaciones de cada asignatura.

Entonces nosotros mismos nos damos cuenta de que el resultado de las pruebas, que son ensayos, qué se yo, diseños de clases de los estudiantes, todos los instrumentos y las instancias evaluativas van entregando evidencias pero no hemos encontrado una manera de relacionar eso con el perfil, entonces el perfil queda un poco despegado, despegado de los objetivos de las asignaturas, aún cuando declarativamente cada programa de asignatura está estipulado que esta asignatura contribuye a tales competencias. Pero eso a nivel declarativo, ahora si uno quiere ser más fino, cómo el tipo de pruebas que estoy aplicando me están dando evidencias de que eso está ocurriendo. Y si tenemos tres asignaturas contribuyendo a la misma competencia, qué proporción de cada asignatura contribuye. Aunque podría darse el caso que en

alguna asignatura se dijera no este alumno no cumplió con esta competencia y en otras dos dijeran que sí. Entonces esa competencia a lo mejor tiene dimensiones internas distintas, y esa claridad yo creo que por lo menos desde el comité de la carrera la vemos como un problema técnico a resolver (Jefe de carrera, P4).

En cuanto a la formación práctica, los mecanismos y disposiciones son pocos articulados con el aula, afectando el vínculo con los profesores y el acompañamiento y desempeño de los estudiantes.

Respecto a la estructura organizacional, se destaca el equipo docente de la carrera, como personal calificado y competente; así como la unidad e institución que imparten la carrera, que cuentan con un adecuado sistema de gobierno, y con una gestión docente y administrativa eficiente y eficaz de los recursos disponibles.

Sin embargo, los entrevistados mencionan gran preocupación por la dotación docente e infraestructura de la carrera. Afirman que el número de académicos no ha aumentado a medida que aumenta la matrícula del programa, y que tampoco se cuenta con infraestructura suficiente.

Esta tensión entre los medios y los fines, porque estamos viviendo esa situación hoy en día. Me preocupa por ejemplo si salimos de este estado de pandemia y volvemos a la presencialidad hasta el momento no ha sido problema tomar un curso de 50 alumnos y dividirlo en tres secciones de 15, porque no están ocupando salas realmente, pero si tomamos la programación de hoy día, de la Facultad, y la ponemos funcionando en salas, físicamente, van a faltar salas, muchas salas. Bueno cuando llegue el momento se verá, pero me preocupa ese tema de las salas atiborradas de alumnos (Jefe de carrera, P4).

Y en cuanto a la relación del programa con su facultad y universidad, los entrevistados reconocen una falta de comprensión por parte de estas unidades respecto a las especificidades de las pedagogías, lo que se traduce en la gestión misma de éste y los recursos disponibles:

Porque hay lenguajes que no se entienden, por ejemplo si uno habla de las tutorías de pedagogía, como que el imaginario que hay a nivel de Universidad de la tutoría es como si yo te ayudo, no sé, vamos a hacer este trabajo práctico en el laboratorio o te voy a ayudar a hacer estos ejercicios, pero en pedagogía implica desde la contención, porque hay relaciones humanas que implican dramas súper fuertes y muchos estudiantes no están preparados para eso, hasta las mismas tareas profesionales, cómo

enseñas a llenar un libro, todas esas cosas que son de la jerga de los profesores, entonces de alguna manera se reproduce esa falta de comprensión de la labor docente que hay a nivel social y se reproduce en la Universidad [...] Entonces eso rebota en varias cosas, puede ser desde el desprecio de las necesidades que tú tienes como programa, así como que puedes contratar un profe de media jornada en vez de jornada completa, hasta cómo entender que las necesidades son distintas, y que implican otro tipo de conocimientos (Académico, P4).

FID en Chile y Ley 20.903

Los académicos entrevistados de este programa de estudios, describen a la FID como un campo que ha tenido grandes cambios en las últimas décadas, principalmente orientados hacia una mayor profesionalización, esto es, que han formado expertos en educación que comprenden de mejor manera los procesos formativos, que se reconoce la importancia de la formación práctica y los contextos escolares como espacios de aprendizaje, y que las didácticas se han incorporado a los programas de estudio. Esta profesionalización de la formación de profesores, ha sido acompañada de regulación, vigilancia e intervención, dicen los entrevistados: “Yo la describiría como un gran desorden, es como una de las actividades formativas con más vigilancia del sistema, y al mismo tiempo es como la más intervenida. O sea, desordenada, intervenida, vigilada, esa es como la formación docente” (Académico, P4).

Yo creo que ha sido un área de trabajo que ha estado sometida a una fuerte tensión, yo creo que se ha debido en parte por los desempeños del sistema educativo en general, entonces la mirada se ha volcado sobre los profesores, que son como los agentes principales del sistema educativo. Y a partir de la preocupación por el desempeño de los profesores, por su puesto la preocupación por la formación de estos profesores, si es pertinente, si está siendo eficaz, si está siendo idónea, si los mecanismos de selección o de formación son los apropiados [...] los más característico de los últimos 20 años es esta aparición de la regulación de la formación de profesores, de no dejarla librada al mercado solamente sino que preocuparse por ella y colocarse algunos pisos mínimos y tener un mayor control respecto a los programas de formación, de la distorsión, de modelos y también un poco una falta de rendición de cuentas respecto de lo que se está haciendo en el área. Eso creo que ha pasado durante los años, y claro, a partir de ahí gracias a estos esfuerzos por generar estándares, fijar pisos, fijar mínimos (Jefe de carrera, P4).

Se evidencia a partir de las citas anteriores, una tensión entre la necesidad de regular la formación de profesores, por el rol crucial que tiene para el país, pero a la vez, una percepción

de control e intervención. Al respecto, los académicos mencionan que la demanda de formación debe ser asumida como tarea nacional, en tres sentidos. En primer lugar, la necesidad de contar con un proyecto país que permita identificar las características que debe tener un profesor o un estudiante al ingreso y egreso. En segundo lugar, que el Estado aborde la formación práctica de los profesores, pues si la escuela voluntariamente contribuye a la formación docente, no tiene ninguna obligación con la co-formación de los futuros docentes. En tercer lugar, que el Estado provea las condiciones para una formación docente de calidad, pues formar profesores es caro y es insostenible que siga funcionando como el resto del sistema universitario.

En este marco, los académicos del P4 tienen una actitud crítica con la Ley N° 20.903, pues consideran que ha impactado fuertemente en las pedagogías, y no solamente de forma positiva. Afirman que ha tensionado fuertemente a los programas, generando dudas respecto a si esta Ley efectivamente constituye o no una mejora en la calidad de la FID, pues debido a tantas exigencias, se vuelve dificultoso mejorar la dimensión formativa de los programas.

En cuanto a los elementos de la Ley destacados como positivos, enfatizan que esta reconoce la singularidad e importancia de la formación docente, que ha permitido filtrar a aquellas instituciones que tienen reales intereses en formar profesores, y que la autoevaluación en el marco de los procesos de acreditación que se ajustaron con la Ley son un aporte a las carreras. Mientras que dentro de los elementos críticos, se refieren a que la normativa no reconoce la diversidad de instituciones formadoras de docentes, que establece marcos básicos de calidad de una baja exigencia. Por ejemplo, la acreditación exige prácticas tempranas y progresivas, pero no establece una definición de éstas. Los procesos involucrados en la implementación de la Ley requieren ser democráticos y transparentes para que cuenten con legitimidad —por ejemplo, la elaboración de estándares—, que la profesionalización de la formación requerida en la Ley no conlleva recursos, y que, en términos de calidad de la formación inicial, que es el espíritu de la Ley, no se impacta, lo que lleva a preguntarse si son o no necesarios los cambios que se introducen con la Ley para la mejora, o más bien, son distractores de los procesos formativos.

A ver ahí yo tengo como una doble visión, porque la Ley si bien instala cierta normativa, en particular una que está siendo discutida hoy día que es el tema de las condiciones para el ingreso de las pedagogías, que instalan un nivel de calidad a través de ciertas precondiciones de puntaje o ciertas características previas para el ingreso, en general ha sido leída desde los puntajes, desde las instituciones superiores y eso limita o coloca de cierta manera en discusión si vamos a tener o no profesores [...] coloca algunas opciones que quizás no correspondían al contexto chileno y la experiencia que estos cambios eran bastante relevantes y las instituciones no estaban con la capacidad de infraestructura para realizarlo y que tiene que ver con que

claramente primero las carreras de pedagogía, creo, son carreras que de pasar a ser carreras muy baratas se convierten en carreras muy caras [...] y esos desafíos yo creo que le está costando a las universidades responder, y eso tiene que ver un poco con la instalación de la Ley pero también la instalación de políticas que venían de antes estableciéndose con la formación docente (Coordinador de práctica, P4).

Es así que, en cuanto a los desafíos de la FID en Chile, destacan que ésta debe ser asumida como un proyecto país, en términos de proveer las condiciones para que se desarrolle lo mejor posible, y asimismo, como acuerdo respecto a qué características debe tener un profesor o un estudiante de pedagogía al ingresar a la carrera.

Percepción de estándares

En cuanto a la política de estándares, se percibe como un elemento que no necesariamente traerá consecuencias positivas para los programas FID. En primer lugar, mencionan que éstos, al igual que los estándares vigentes, no serán un instrumento central para la definición de innovaciones o ajustes curriculares en el programa. Su importancia, por el contrario, recae en que la Evaluación Nacional Diagnóstica se elabora en base a ellos, y en que los resultados de dicha Evaluación son considerados en los procesos de acreditación de las carreras:

Los estándares no entran a la formación docente directamente, entran con la prueba. Y cuando entran con la prueba tampoco es con la prueba la consecuencia, sino que es como la prueba te tiene que dar información de cosas que tienes que hacer en el programa, y por lo tanto no es tan directa la relación. Entonces los programas están más preocupados de la acreditación que de los estándares, entonces es un ítem más dentro de la acreditación [...] La prueba es más bien cumplir con la Ley, y ojalá que se pueda aprovechar ese cumplir con la Ley. Entonces me da la impresión de que los estándares van a ser más mediados con el ojo de que van a organizar esta prueba, y no tanto con el ojo de que me van a afectar directamente [...] porque hemos estado esperando los estándares, no necesariamente porque queramos los estándares como que vengan los estándares, es información que uno sabe que va a tener consecuencias (Académico, P4).

En este sentido, los estándares cumplen un rol secundario, en conjunto con las otras dimensiones relevadas en los procesos de acreditación, justamente, porque se conocen cuáles son las consecuencias de no implementarlos. En este marco, la expectativa respecto a la implementación de los nuevos estándares, así como el uso que le dan a los estándares vigentes dice relación con evaluar los ajustes curriculares al cierre de dichos procesos en cuanto a su

coherencia con los estándares, y no revisar los estándares para luego proponer innovaciones en el plan de estudio:

Yo creo que el tema de los estándares no está en el corazón, no es como la preocupación central, está ahí, se sabe que hay que cumplirlos, yo creo que no se ha hecho el trabajo de articular más estrechamente los perfiles de egreso con los objetivos de aprendizaje y los estándares, ahí son como tres áreas que han tenido un desarrollo que tienen algún grado mínimo todavía de compensación. De hecho, en la universidad siempre se plantea la necesidad de estar revisando los programas, entonces cuando se revisan los programas yo creo que ahí no se tienen suficientemente presente los estándares. O sea alguien de repente dice “oye pero además tenemos que considerar los estándares”, no estuvo ahí como una especie de referente necesario (Jefe de carrera, P4).

En este marco, el P4 no posee experiencia directa en la implementación de estándares, y se podría decir que la coherencia mencionada en el acuerdo de acreditación es meramente formal. De esta forma, la expectativa de los entrevistados es que los nuevos estándares no tendrán un impacto mayor en la carrera.

Esta afectación de los estándares, a propósito de sus consecuencias, se traduce también en la importancia que los entrevistados le entregan a la elaboración del instrumento, como proceso clave para que efectivamente los estándares recojan los conocimientos, habilidades y valores en la profesión:

...yo creo que el estándar puede ser positivo en la medida que sea comprensivo, participativo, y que se entienda que es un acuerdo de desempeño mínimo, de ahí para arriba podremos agregar sellos, énfasis, esa es mi visión global y un poco por la experiencia que he tenido (Jefe de carrera, P4).

En este sentido, el proceso de elaboración de los estándares cobra un rol mucho más importante que para los entrevistados de los programas anteriores.

Por último, al igual que otros programas, se menciona la preocupación respecto a la sobrecarga de los contenidos de los estándares, pues un buen número de estos programas han transitado hacia las menciones, y la política de estándares es generalista, lo que ha generado que incluso las universidades que han intentado abordar todos los estándares no puedan. Se evidencia así un problema de implementación que se suma a las tensiones expuestas

anteriormente sobre la percepción de dicha política y cómo afecta a las carreras y programas de pedagogía.

De esta forma, este programa percibe a la política pública como regulación y control, en desmedro de la búsqueda por la calidad, esto es, a diferencia del programa anterior, percibe la regulación y control como antónimo a la calidad. En este sentido, se interpreta que la Ley 20.903 si bien ha generado mayor regulación en los programas de pedagogía, esta regulación no conlleva un compromiso del Estado de hacerse cargo de la formación de profesores como tarea nacional. En este sentido, la política de Estándares se concibe como una manifestación más del control, que poco y nada dice relación con la mejora en la formación de profesores, pues sus implicancias se relacionan con la END y la acreditación. En cuanto a los recursos con que cuenta el programa, se manifiesta un sentir de falta de comprensión a las exigencias propias de pedagogía por parte de su entorno institucional, lo que se manifiesta en descontento respecto a las decisiones que se toman en torno a la matrícula de la carrera.

Síntesis de resultados

En este apartado se presenta una síntesis de los resultados, mediante similitudes y diferencias entre los casos estudiados con respecto a la percepción de la formación inicial docente en Chile, sobre la política de estándares, y las características institucionales de dichos programas.

Tabla 3: Síntesis de resultados

Temas		Caracterización institucional	Percepción de la FID y Ley 20.903		Percepción de estándares		
Casos	De la carrera	De relación con entorno intra-universidad	Tipos de cambios	Consecuencias de los cambios	Qué son	Experiencia con estándares orientadores en programa de estudios	Intención de implementar
1	<ul style="list-style-type: none"> - En facultad de educación. - En tramo de 4-5 años de acreditación. - Con sistema de monitoreo de perfil de egreso. - Fuerte liderazgo del cuerpo directivo de la carrera y facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrecha y pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formativos y parsimoniosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivas, entrega de niveles de piso, aunque con lineamientos de gobiernos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faro a alcanzar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre perfil de egreso y EO - EO elemento central. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso central para innovaciones/ajustes.
2 ⁵	<ul style="list-style-type: none"> - En facultad de educación, pero en departamento disciplinar. - En tramo de 2-3 años de acreditación. - No cuenta con sistema de 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrecha y poco pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivas (prácticas tempranas) y negativas (incentivos mal puestos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediados por resultados de la END y acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso secundario. - Ajustes menores.

⁵ En este programa se percibe un discurso menos homogéneo entre los entrevistados, en comparación con los otros programas.

	<p>monitoreo de perfil de egreso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte del cuerpo académico no está especializado en formación pedagógica. 						
3	<ul style="list-style-type: none"> - En facultad distinta a educación. - En tramo de 4-5 años de acreditación. - No cuenta con sistema de monitoreo de perfil de egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destacan apoyo de vicerrectoría académica y equipo PMI pero Inestable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación y profesionalización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivas y negativas, con presión en los programas aunque siguen siendo diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo común resultado de una negociación y política contingente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediados por resultados de la END y acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso secundario.
4	<ul style="list-style-type: none"> - En facultad distinta a educación. - En tramo de 2-3 años de acreditación. - No se cuenta con sistema de monitoreo de perfil de egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrecha y poco pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesionalización acompañada de regulación, vigilancia e intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Negativas, distractores de procesos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdos de desempeños mínimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alineación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso secundario.

Fuente: elaboración propia.

En relación con cómo se percibe la formación inicial docente en Chile, existen similitudes y diferencias entre los programas.

En cuanto a las similitudes, todos los entrevistados declaran que la FID ha sufrido grandes cambios durante las últimas décadas, que han sido acompañados o empujados por las políticas públicas y se han profundizado con la implementación de la Ley 20.903. Sin embargo, la interpretación que le otorgan a estos cambios varía de programa en programa. Mientras en el P1 los entrevistados se refieren a estas regulaciones como parsimoniosas y propias del desarrollo global y nacional de la FID, en los programas P2 y P3 apuntan a presiones externas, que no se relacionan necesariamente con el desarrollo propio a nivel nacional, lo que complejiza su implementación. Para el P4, los cambios relativos a la FID aluden a control, vigilancia e intervención, generando serias dificultades para la mejora de los programas de pedagogía. Esta diversidad de percepciones está relacionada además con los efectos que evidencian los distintos actores de los cambios, pues para aquellos que consideran que éstos han sido parsimoniosos, relevan consecuencias positivas, como la generación de mínimos comunes a los programas de pedagogía; mientras que los entrevistados de los programas que conciben estos cambios como regulaciones provenientes de presiones externas, advierten, en menor medida, consecuencias positivas además de negativas; y en el caso de los entrevistados que consideran estos cambios más bien como intervención, visualizan consecuencias negativas, a modo de barreras para la mejora formativa en la formación de profesores.

Otro punto en que convergen los entrevistados de los distintos programas tiene que ver con la percepción de que el país tiene una conversación pendiente sobre la educación y formación inicial que se requiere. En este sentido, en todos los programas, diversos entrevistados mencionaron que, pese a la regulación implementada durante los últimos años, no se cuenta con un acuerdo nacional sobre estos temas, vaciándola así de contenido, lo que implicaría que sus efectos sean acotados o incluso contraproducentes para la mejora formativa. Dependiendo del programa, se le otorga menor o mayor importancia a esta ausencia, siendo más importante para aquellos que perciben los cambios como regulación, vigilancia e intervención, pues lo asocian a presiones vacías, sin un norte claro de hacia dónde se quiere llegar.

En cuanto a la política de estándares obligatorios, los entrevistados de tres programas (P1, P2 y P3) la consideran mayormente como una contribución a la formación de docentes, en tanto permite establecer conocimientos y actitudes mínimos comunes. Sin embargo, al ahondar en la percepción se observan diferencias. En el P1 se perciben los estándares como faro a alcanzar, con una actitud acrítica respecto al instrumento mismo. Si bien identifican algunas falencias en su elaboración —como la falta de un proyecto común—, no le otorgan mayor importancia en cuanto a su resultado e implementación.

En el P2, la política de estándares es también valorada positivamente, comprendiéndolos como mínimos comunes para los programas de pedagogía. No obstante, afirman los entrevistados que sus académicos tienen conocimiento parcial respecto a dicha política, distinguiendo a aquellos especialistas en formación docente y a expertos en el segundo idioma.

En el P3, aun cuando consideran a los estándares como un aporte en tanto mínimos comunes, lo comprenden como resultado de una negociación y de la política contingente, similar al P4, aunque este último con una actitud más crítica hacia MINEDUC como el CNED. En este sentido, para los P3 y P4, el proceso de elaboración toma una mayor relevancia, asociado a la legitimidad de los instrumentos y ello impacta en la intención de implementar.

De esta forma, los cuatro casos estudiados muestran que para aquellos programas en que es más relevante la discusión pendiente sobre los profesores que Chile requiere, los estándares ocupan un lugar menos importante para las definiciones de sus programas de estudio, y que en aquellos donde es más fuerte la crítica al proceso de elaboración, se cuestiona la legitimidad del instrumento, refiriéndose a este como “resultado de una negociación”, en contraposición a entenderlos como “valores absolutos”.

De la misma forma, mediante las entrevistas y el análisis documental, se evidencian diferencias generales en la percepción de los entrevistados según las características institucionales de los programas. Aquel programa que manifiesta contar con una relación estrecha y pertinente con su facultad de educación, manifiesta también contar con un fuerte liderazgo en la carrera y en la facultad a la que pertenece. Los cambios en la FID han sido percibidos como fáciles de implementar y con consecuencias positivas. Asimismo, manifiestan que los estándares orientadores tuvieron un lugar central en el plan formativo del programa, y contaban con mecanismos de monitoreo del perfil de egreso donde estaban incorporados los estándares. Es el programa que manifiesta en mayor medida una intención de implementar un uso formativos de los nuevos estándares.

El programa que se encuentra en un departamento de idioma dentro de una facultad de educación, muestra mayores similitudes con aquellos que están en otras facultades. Los cambios en la FID los perciben como regulaciones externas que trae consigo consecuencias también negativas. Afirman que parte de su cuerpo docente desconoce la política de estándares, lo que posiblemente dificultará su implementación. En este sentido, la expectativa de uso es secundario, enfocado en ajustes menores al plan de estudios, impulsados por las exigencias de la END y la acreditación.

Los programas que están insertos en facultades distintas a educación, por su parte, manifiestan tener una relación inestable o menos estrecha y pertinente con la institución a la que pertenecen. Perciben mayores consecuencias negativas de los cambios en la FID,

producto de fuertes presiones en los programas y que no necesariamente cuentan con apoyo institucional para dar respuestas. Los estándares constituyen un mínimo común, y su uso se encuentra mediado por la END y la acreditación en el P3, al igual que en el P2; mientras en el P4 cuentan con una alineación meramente formal. En cuanto a la intención de implementar los estándares, no dista de la implementación de los orientadores, en la medida que se espera tenga un uso secundario en los programas.

Discusión

Este estudio de casos múltiples busca dar cuenta de las percepciones de los directivos y académicos de programas de pedagogía en educación básica en relación a la política de estándares obligatorios para carreras de pedagogía como elementos relevantes a considerar en su implementación. A partir del análisis de sus percepciones y de información secundaria, se identificaron elementos relevantes que median el conocimiento, uso, actitud y la intención de implementar los estándares —factores relevados por el estudio de AITSL (2016) sobre implementación de estándares—: la percepción general sobre los cambios de la FID durante los últimos años, el contar o no con mecanismos sistemáticos de monitoreo del perfil de egreso y las características institucionales de los programas.

La investigación muestra que en los programas en que los entrevistados perciben los cambios de la FID de los últimos años como parsimoniosos y beneficiosos, son aquellos que consideran que la política de estándares son un aporte en sí mismos, pues se percibe a los estándares como un faro a alcanzar o mínimo común, y por lo tanto, entregan información clara respecto a los contenidos que deben considerar en sus programas. En cambio, en aquellos programas en que los cambios de la FID se perciben como productos de presiones externas y regulatorias, la política de estándares advierte menores implicancias, al considerarlos como resultados de negociaciones y de la política contingente.

En cuanto al uso de los estándares y su frecuencia, se observa que el programa con entrevistados que consideran los estándares en mayor medida como aportes en sí mismos, declaran utilizar los estándares orientadores en los procesos formativos, tanto en la dimensión teórica como en la práctica de los programas. Por el contrario, los programas en que los entrevistados consideran que los estándares son fruto de una negociación, su uso se encuentra mediado en mayor medida por la END y los procesos de acreditación, y se alejan de un uso formativo.

La presente investigación muestra que, aquellos académicos de programas donde existen mecanismos de monitoreo del logro del perfil de egreso, son los mismos que perciben que los estándares son un aporte indiscutible, un vínculo entre la teoría y la práctica —y por ello la importancia de monitorear su logro en la formación práctica— y más cercana a entender los estándares como valores profesionales que constituyen la calidad de la docencia. Si bien en este grupo existen críticas, estas tienen que ver con la extensión de los estándares, y la implementación de otros instrumentos relacionados (END y acreditación), pero no respecto a los estándares como instrumentos para la mejora en la formación.

Por el contrario, los entrevistados de programas que no cuentan con mecanismos sistemáticos de monitoreo, consideran que estos instrumentos permiten identificar elementos mínimos comunes que deben estar presentes en la formación, pero que éstos no son inocuos, razón por la cual cobra mayor relevancia el proceso de elaboración de estándares y los criterios mediante los cuales las instituciones involucradas en su elaboración tomaron decisiones, argumento mediante el cual se le resta legitimidad al instrumento.

Complementario a lo anterior, los programas con una visión más crítica a los estándares perciben mayores desafíos en torno a la formación práctica, y escasa fluidez y entendimiento de los requerimientos de las pedagogías por parte de la facultad y universidad. Mencionan que tanto la facultad como la universidad no comprenden los desafíos propios de las pedagogías, en general, y de la formación práctica en particular.

Este hallazgo cobra particular relevancia al considerar los planteamientos de Ball y Forzani (2009) sobre el trabajo de enseñanza y la relevancia de éste en la formación de profesores. Si los estándares no se consideran en los componentes prácticos de los programas, los docentes en formación no tendrán la oportunidad de practicar y medir los saberes y saber hacer de los estándares, y se perdería la oportunidad de vincular la formación práctica al resto de la formación. Para esto resulta relevante la relación entre el programa con las distintos sistemas dentro de la misma universidad.

De este modo, se observa que gran parte de los jefes de carreras y académicos entrevistados, si bien reconocen en los estándares definiciones bases, no los perciben como herramientas sólidas para guiar los programas de formación docente ni para evaluar su progreso. A medida que existe mayor crítica respecto a la política, más importancia le otorgan los actores al proceso de elaboración de estándares. En este sentido, parece relevante lo destacado por Montecinos et al., (2003) respecto a que las metodologías de construcción de estos instrumentos cobran importancia en su percepción de legitimidad. En general, en todos los casos se percibe que la elaboración de los estándares estuvo preso de la política contingente, que se afectó el proceso con el cambio de gobierno durante su elaboración, y que los criterios utilizados por las instituciones involucradas en el proceso no fueron transparentes.

Dicho lo anterior, parece compleja la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de las pedagogías basado en estándares, tal como lo plantea Ingvarson (2013), donde este instrumento entregue una guía clara a los programas de pedagogía y universidades respecto a las oportunidades de aprendizaje que deben ofrecer. Los resultados dan cuenta de que los componentes centrales de un sistema FID basado en estándares—programas coherentes con los estándares, evaluación asociada al egreso, y procesos de acreditación alineados con los estándares—, no tienen el mismo peso de importancia en los distintos programas. En aquellos programas en que no se cuenta con un sistema de monitoreo del perfil de egreso se le otorga más importancia al componente evaluativo y de acreditación; en

cambio, los programas que cuentan con este instrumento le otorgan mayor importancia y dedicación —al menos declarativa— a la formación basada en estándares, propiamente tal. En este sentido, la mayoría de los entrevistados asocia los estándares a los procesos evaluativos y los percibe como una herramienta regulatoria más que formativa.

Ingvarson (2013) plantea que la mejor estrategia para fortalecer los programas de pedagogía mediante un sistema de estándares de enseñanza es la congruencia del programa de estudios con los estándares, y afirma que se debe explicitar de qué manera los objetivos y metas de cada asignatura contribuyen al logro de éstos. Tomando esto en consideración, la presente investigación da cuenta de que no existe la intención de implementar los estándares obligatorios de esa forma, sino más bien, seguir utilizándolos como un componente más de los que se evalúan en los procesos de acreditación. No se distingue una expectativa distinta al uso de los estándares orientadores en el momento de las entrevistas.

Por otro lado, los distintos casos del estudio se muestran como sistemas desacoplados, pues se identifican diversas complejidades que presentan los programas de pedagogía—algunas compartidas y otras específicas—que generan una desarticulación entre distintos instrumentos de los programas (e.g., preocupación de los resultados de la END por fines de acreditación, pero sin monitoreo de la implementación de estándares en el programa de estudio). Esta identificación de los programas FID como sistemas desacoplados (Celis y Veliz, 2017) comprende la diversidad de intereses y capacidades que están en juego en los programas de formación de profesores, donde es clave la relación y articulación de éste con su entorno intra institucional. Los resultados muestran que, el estar o no dentro de una facultad de educación, no es determinante al momento de definir la relación y entendimiento que se tiene con su entorno. Es posible estar en una facultad de educación y que ésta no comprenda los requerimientos propios de las pedagogías, así como estar en una facultad distinta y mantener una relación fluida y de entendimiento con ésta.

Asimismo, se evidencia que los casos con menos años de acreditación son aquellos donde los entrevistados manifiestan menos adhesión a la política y la entienden más bien como herramientas de control. En este sentido, cabe preguntarse también en qué medida los resultados de la acreditación muestran adhesión a los procesos de aseguramiento de la calidad, como se muestra en el caso de la política de estándares.

De esta forma, si la entidad encargada de implementar esta política pública aplica una estrategia acotada de solo difundir y dar a conocer los estándares, se estima que el impacto en la formación de profesores de educación básica será limitado y no generará cambios profundos en la formación. De la misma forma, un plan de implementación de estándares que sólo se concentre en los estándares y deje de lado desafíos importantes de la formación docente, como lo es la formación práctica y la articulación institucional que dichos programas requieren para un adecuado funcionamiento, difícilmente tendrá efectos distintos, puesto que

no todos los programas cuentan con un adecuado soporte institucional —según las percepciones de los entrevistados—. Por ello, es primordial que tanto el diseño como la implementación de las políticas reconozcan tanto las singularidades de la FID como la heterogeneidad de las instituciones y programas que imparten dichas carreras.

En esta línea, a partir de la presente investigación se relevan algunos desafíos para la política pública. En primer lugar, es primordial que las entidades a cargo de diseñar e implementar las políticas asociadas a la formación docente mantengan una relación estrecha entre sí para promover políticas coherentes que vayan en una sola dirección. Actualmente, la distancia entre el ente a cargo de otorgar recursos a las instituciones de educación superior con el organismo a cargo de liderar los apoyos formativos a los programas de pedagogía, desestima la tensión que existe entre los programas y sus instituciones para abordar las exigencias que trae consigo la implementación de la Ley 20.903.

De esta forma, se plantea como un desafío para el Estado repensar los apoyos que se entrega a la formación de profesores, abriendo la discusión sobre la institucionalidad estatal pero también dentro de las universidades: cuáles son los requerimientos mínimos que un programa de pedagogía necesita para entregar una formación de calidad. A su vez, esto requiere no rehuir de la conversación que, los cuatro casos identificaron como ineludible: qué educación queremos como país y qué profesores queremos formar.

Por último, y considerando el proceso actual de la política de estándares, se deja abierta la pregunta sobre qué se espera de la implementación de los estándares obligatorios, y si es o no posible lograr una implementación exitosa cuando su proceso de construcción está deslegitimado por algunos actores.

Conclusiones

La formación inicial docente en Chile ha sufrido grandes cambios durante las últimas décadas, los que se han profundizado a partir de la Ley 20.903. La implementación de la política basada en estándares para la formación inicial docente en Chile ha sido escasamente estudiada y aún más, la reciente política de estándares obligatorios que se promulga con la Ley antes mencionada. La presente investigación constituye un estudio exploratorio sobre cómo la política de estándares obligatorios para la FID es percibida por los directivos y académicos de los programas de pedagogía en educación básica.

Los resultados demuestran que el uso de estándares no se percibe como un elemento aislado de la política ni de la Ley 20.903 en específico. Se advierte que ésta ha generado un fuerte impacto en los programas de pedagogía, pues ha obligado a cambios de diverso tipo en las carreras: vías de ingreso, evaluaciones diagnósticas, y uso de los Estándares Orientadores en los programas y carreras de pedagogía en educación básica.

En los programas más alineados con la política pública, la Ley 20.903 se percibe como parte del desarrollo natural de la formación de profesores, pues ha exigido transformaciones que ellos ya habían comenzado a implementar; en cambio, para aquellos programas que no habían implementado las exigencias (por ejemplo, las prácticas tempranas y progresivas), éstas son advertidas como políticas de control externo que distan de los procesos formativos. Lo mismo ocurre en particular con la política de estándares. En aquellos programas en que ésta es percibida como un aporte, ya se han implementado mejoras formativas basadas en dichos instrumentos, a diferencia de los programas más críticos a la política, donde el uso de los estándares se encuentra relacionado con la dimensión evaluativa de éstos, a través de la END y procesos de acreditación.

En cuanto a la intención de implementar los nuevos estándares, a partir del estudio, podemos afirmar que está relacionado con el uso de los Estándares Orientadores, vigentes al momento del trabajo de campo. La promulgación de la Ley 20.903 que instruyó que en los procesos de acreditación de los programas de pedagogía se incluyeran los resultados de la END, fue el puntapié para ello. En este sentido, la publicación de los estándares obligatorios no significa un cambio en la intención de implementar dichos instrumentos, solo su actualización. Es así que, de no diseñarse un plan de implementación acorde a las percepciones y necesidades de los directivos y académicos de los programas de pedagogía, es de esperar, que su implementación sea similar a la de los Estándares Orientadores: en algunos casos, un uso meramente formal, mientras en otros, un uso formativo.

Los programas más alineados a las políticas de la Ley 20.903 y de estándares, son aquellos donde se realiza seguimiento y monitoreo del cumplimiento del perfil de egreso, y aquellos que manifiestan mantener una relación fluida y pertinente con su entorno intra-universitario. Aquellos programas que perciben menos apoyo de sus facultades y universidades, a la vez perciben estas políticas como entorpecedores de las mejores formativas. Será de vital importancia, por tanto, que la implementación de los nuevos estándares considere la diversidad de instituciones y experiencia de los programas al momento de diseñar planes de implementación, en vista de disminuir brechas formativas, pero resguardando los modelos educativos y sellos de cada programa.

Por último, los entrevistados de los distintos programas destacan la necesidad de construir una mirada común de la formación de profesores que Chile necesita, pues a su juicio, el desafío de formar profesores ad hoc a lo que la sociedad requiere no se resuelve con una política de estándares, sino con discusiones profundas respecto a qué entendemos por educación, modelos de desarrollo país, y la labor de los docentes.

Bibliografía

Arnold, M. (2000). Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica. Revista Mad. No.2.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). National Professional Standards for Teachers. Carlton South, Australia: Education Services Australia. Recuperado de <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers> el 10 de octubre de 2014.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Avalos, B. (s.f). Obtenido de <https://es.slideshare.net/JaimeJara13/estndares-de-desempeo-para-la-formacin-inicial-de-docentes-63268729>.

Ball, D., Forzani, F. (2010). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. Journal of Teacher Education, 60(5) 497–511.

BCN. (2016). Ley 20.903. “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”, disponible en www.leychile.cl acceso directo <http://bcn.cl/1uzzn>.

BCN. (2006). Ley 20.129. “Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior”, disponible en www.leychile.cl acceso directo <http://bcn.cl/1vf79>.

BCN. (2018). Ley 21.091. “Modificación ley N° 20.129, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” disponible en www.leychile.cl, acceso directo <http://bcn.cl/268gc>.

Biblioteca Nacional de Chile. (2020). Memoria Chilena. Obtenido de Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html>

Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: ediciones universidad Católica de Chile.

Cabezas, V., & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*, páginas 3-16.

Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., & Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de Formación Inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 1-30.

Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 93- 108.

Celis, S. y Véliz, D. (2017). La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología (Vol. N°5). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.

Comisión Nacional de Acreditación. (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Santiago: Serie de Estudios sobre Acreditación.

Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.

Cox, C., Gonzalez, P., Nuñez, I. & Soto, F. (1997). 160 Años de educación pública. Historia del ministerio de Educación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. New York: Routledge.

Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher Education Around the World: What can we learn from international practice?* Standford University, 291-309.

Felmer, P., Lewin, R., Schwarze, G., Varas, L. (2008). Oportunidades de adquirir el conocimiento pedagógico de la matemática en las carreras de educación general básica. Consejo Superior de Educación.

Felmer, P. (2008). Hacia un futuro mejor.

Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M., & Jofré Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(1).

Giaconi, V., Gómez, G., Jiménez, D., Gareca, B., Durán del Fierro, F., & Varas, M. L. (2022). Evaluación diagnóstica inicial en la formación inicial docente en Chile y su relación con contextos institucionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1).

González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.

Hardy, I., Jakhelln, R. & Smit, B. (2021). The policies and politics of teachers' initial learning: the complexity of national initial teacher education policies. *Teaching Education*, 32(3), p. 286-308.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación Inicial docente: la experiencia Internacional. *Calidad en la educación*, julio 2013 (38), 21-77.

Kendall, J., Marzano, R. (2001). *Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education. Second Edition.*

Labrala, J. (2016). El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno. *Calidad en la Educación* no 44.

Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M.J., Caro, A. (2007). Desarrollo de habilidades básicas de lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo.

Levin, R. (2006). Las universidades como anarquías organizadas. *Reis*. 106/04. 177-227.

Luhmann, N. (1982). The world society as a social system. *International Journal of General systems*, 8(3), 131-138.

Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramírez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of sociology*, 103(1), 144-181.

Ministerio de Educación. (2001). Estándares de desempeño para la formación inicial de docente.

Ministerio de Educación. (2011). Estándares orientadores para la formación inicial de docente.

Montecinos, C., Rittershausen, K., Solís, C., Contreras, I., Iglesias, J. (2003). Formación de profesores basada en estándares: una propuesta para su evaluación. *Pensamiento Educativo* (33), 230-251.

Neilson, C., Gallegos, S., Calle, F. (2019). Screening and Recruiting Talent At Teacher Colleges Using Pre-College Academic Achievement. WORKING PAPER #636. PRINCETON UNIVERSITY.

OCDE. (2018). Effective Teacher Policies, Insights from PISA.

Paulus, N. (2006). La universidad desde la teoría de los sistemas sociales. *Calidad en la Educación*, (25), 285-314.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Rivers, J.C. y Sanders, W.L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. *Teacher quality*, pp. 13-23.

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. París: OECD Publishing.

Waissbluth, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública*. Documentos de trabajos. Serie Gestión.

Yang, J. & Tan, C. (2022). Initial Teacher Education in Singapore and South Korea. En Khine, M. & Liu, Y. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Innovations and Practices in Asia*. Singapore: Springer Nature Singapore.

Anexo

Pauta de entrevista

1. Para comenzar, me gustaría preguntarle por su actual cargo en la Universidad...
¿Cómo llegó a esta posición y en qué roles ha participado durante su carrera?

Respecto a la formación inicial docente en Chile

2. A su juicio, ¿cómo describiría la Formación Inicial Docente en nuestro país? ¿Cómo ha cambiado durante las últimas tres décadas?
3. En general, ¿cuáles, a su juicio, son los principales desafíos de la FID hoy en Chile, y qué similitudes y diferencias podemos encontrar con otros países?
4. El año 2016 se promulga la ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Al respecto, ¿cómo dicha ley impacta o no en la FID? ¿Cómo se relaciona o no con el aseguramiento de la calidad en la FID?
5. El Ministerio de Educación ha estado trabajando desde el año 2017 en la elaboración de estándares para la formación inicial docente en educación básica, ¿qué sabe sobre este proceso? ¿Qué son los estándares y cuáles son sus objetivos? ¿Cómo se han elaborado?
6. En su programa de estudio, ¿se ha discutido respecto a esta política? ¿cómo se percibe? (preocupación, oportunidad u obstáculo para la mejora, etc.) ¿cómo impactará o no en los programas de estudio? ¿de qué factores dependerá esto? (ahondar en dimensión formativa y evaluativa de los estándares).
7. ¿Qué espacios formales existen para el monitoreo de la calidad del programa de estudio? ¿quiénes participan de esos espacios? ¿con qué recursos cuentan para estos análisis y mejoras? (humano, económico, institucional, etc.).
8. A su juicio, ¿la ley 20.903 cambia en algo la implementación de los estándares en las universidades? (más allá de la actualización de éstos)

9. ¿Cuáles, a su juicio, son las principales preocupaciones de su programa de estudio? ¿cómo se ven los desafíos de la implementación, en relación con la formación práctica?
10. ¿Cómo la política de estándares se insertaría en estos espacios y desafíos?
11. ¿Cómo proyecta su programa de estudios en los próximos 5 y 10 años? ¿Y en general, la formación de profesores en Chile?
12. ¿Quiere mencionar algún tema sobre el que no le haya preguntado?