



FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE: PROPUESTA DE UN SISTEMA DE INDICADORES PARA ASEGURAR SU CALIDAD¹

Alejandro Carrasco, Facultad de Educación UC, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Verónica Cabezas, Facultad de Educación UC, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile y Núcleo Milenio en Desarrollo Social.

Isabel Hilliger, Facultad de Ingeniería, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Bárbara Díaz, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Catalina Figueroa, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

I. INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente (en adelante FID) se ha transformado en un foco crítico del debate académico y político dado su carácter estratégico para el desarrollo futuro del país (Ávalos, 2014; Medina 2018). Es claro que la calidad de nuestros profesores y educadores, así como su impacto en la experiencia escolar de miles de estudiantes depende, no sólo de las condiciones de la carrera docente, sino que también, y en buena parte, de la calidad de la FID. De hecho, la evidencia internacional ha demostrado que, del conjunto de variables a nivel escolar, la **calidad docente es el predictor más importante del desempeño estudiantil** (Rivers y Sanders, 2002; Schleicher, 2012), sobre todo para aquellos estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Sanders y Rivers, 1996). Este aspecto resulta particularmente relevante para el caso chileno donde –a pesar de los esfuerzos realizados a nivel de política pública– las escuelas siguen obteniendo bajos indicadores de desempeño académico en evaluaciones nacionales e internacionales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012; OECD, 2014) y altos niveles de segregación escolar (Valenzuela et al., 2014; OECD, 2004; Hsieh y Urquiola, 2006; Elacqua et al., 2006). Así, resulta prioritario enfrentar la formación de los profesores con el propósito de construir una profesión docente de calidad (Fullan, 2011). Un sistema escolar mejora cuando su conjunto lo hace, es decir, el camino para mejorar la calidad de los profesores requiere políticas que mejoren la profesión en su conjunto, en lugar de medidas basadas primordialmente en incentivos o iniciativas que favorecen solo a grupos específicos (Hargreaves y Fullan, 2012; Hiebert y Stigler, 2017).

En concordancia con lo planteado anteriormente, el estudio que se presenta propone un sistema de monitoreo e indicadores que evalúen la calidad de la FID en Chile, de acuerdo con los requisitos

de las políticas y marcos de aseguramiento de la calidad vigentes y en desarrollo (Marco de la Buena Enseñanza y Estándares de la FID), con foco en la mejora continua de los programas de FID, tomando como referencia casos internacionales de prácticas exitosas.

El presente Policy Brief presenta los resultados del estudio llamado “Diseño de indicadores del proceso de Formación Inicial Docente en las Universidades Chilenas y elaboración de una propuesta de sistema o procedimiento de monitoreo de esos indicadores” (Licitación N°592-4-LP18), desarrollado durante el año 2018 por CEPPE UC para el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINE-DUC). Su objetivo es presentar las dimensiones consideradas para la construcción de dichos indicadores, haciendo énfasis en aquellas subdimensiones e indicadores que resultan relevantes desde una mirada comparativa respecto a los casos internacionales revisados (Australia, EEUU, Finlandia y Singapur).

Hay al menos tres aspectos en los que este Policy Brief intenta contribuir. En primer término, contar a nivel país con un dispositivo para observar en el tiempo el grado de apropiación e implementación de las nuevas reglas públicas que buscan fortalecer la FID. Esto permitiría identificar brechas y realizar acciones tendientes a que cada institución que forma profesores en Chile ofrezca una calidad a la altura de una profesión docente de excelencia. En segundo lugar, este estudio busca ofrecer a las instituciones elementos para su autorregulación, dado que hay diferencias institucionales a lo largo del país y que ello puede reflejarse en diferentes ritmos de apropiación e implementación. Ante esto, los indicadores ofrecen a las instituciones un dispositivo para identificar sus brechas, avances y diseñar estrategias de mejora continua. Por último, el presente estudio contempló en diferentes fases

1 Este Policy Brief se enmarca en el desarrollo del estudio “Diseño de indicadores del proceso de formación inicial docente en las Universidades Chilenas y elaboración de una propuesta de sistema o procedimiento de monitoreo de esos indicadores”, en el cual participaron, además de los autores, Angélica Bonilla y Catalina Figueroa, profesionales de CEPPE UC.

2 Los objetivos de este estudio fueron: i) diseñar un conjunto de indicadores relacionados a la FID que considerasen tanto la gestión institucional de las IES como el proceso formativo de sus estudiantes antes, durante y después del ingreso a carreras de pedagogía; ii) desarrollar una propuesta de sistema de monitoreo de estos indicadores; iii) realizar un proceso de validación con actores relevantes relacionados con la FID, tanto sobre la propuesta de los indicadores como de la propuesta de diseño del sistema de monitoreo de éstos; iv) Alinear el sistema de indicadores así como la propuesta de monitoreo de ellos al escenario actual de requerimientos que enfrentan las instituciones de educación superior en Chile, como son los procesos de acreditación institucional y el cumplimiento de estándares de formación inicial docente.

Para citar: Carrasco, A., Cabezas, V., Hilliger, I., Díaz, B., y Figueroa, C. (2020). *El futuro de la Formación Inicial Docente en Chile: propuesta de un sistema de indicadores para monitorear su calidad* (CEPPE Policy Briefs, N° 25). Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n25.pdf>.

la participación, visión y análisis de factibilidad de una variedad de instituciones de educación superior que imparten Pedagogía. Esto asegura que el sistema de indicadores propuesto tenga factibilidad y sustentabilidad en el tiempo y en el territorio.

Si bien este Policy Brief es parte de un estudio más amplio, se focaliza principalmente en los aprendizajes extraídos para la elaboración de los indicadores. De esta manera, el presente documento se estructura de la siguiente manera: primero, se ofrecen elementos conceptuales que inspiraron la construcción de los indicadores; en segundo lugar, se detalla la metodología de levantamiento y validación de éstos. En tercer lugar se exponen y detallan las dimensiones y las subdimensiones utilizadas para la construcción del sistema de indicadores, profundizando en aspectos relevantes a la luz de los casos internacionales revisados y la política nacional docente vigente. Por último, se ofrecen conclusiones y recomendaciones futuras.

2. LA ELABORACIÓN DE INDICADORES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

La elaboración de los indicadores para la FID tuvo como objetivo monitorear y promover procesos de mejora continua de la calidad de los programas pedagógicos en las Instituciones de Educación Superior (IES) chilenas, mediante la construcción de un sistema que entregase información relevante y confiable a agentes gubernamentales, gestores de programas FID, cuerpo docente y estudiantes, con miras a que éstos pudiesen formular acciones de mejora, tanto a nivel de política pública, como a nivel institucional.

Un desafío importante en el diseño de tales indicadores consistió en definir qué caracteriza a la docencia de calidad, para así determinar cómo medir la contribución de los programas FID hacia el desarrollo de ésta (Darling-Hammond et al., 2012; Feuer et al., 2013), así como alinearse a los marcos de regulación de la calidad existentes. La evidencia apunta a que aquellos docentes que consiguen un alto desempeño en sus estudiantes cuentan con un fuerte conocimiento del contenido pedagógico, destrezas comunicativas, habilidades de manejo de clase, capacidad de monitorear y retroalimentar aprendizajes, adaptarse y responder a las necesidades educativas de cada estudiante y un deseo de aprendizaje y perfeccionamiento continuo (Schleicher, 2016; Darling-Hammond et al., 2012; Borman y Kimball, 2005). Por otra parte, respecto a la práctica docente de calidad, la literatura la describe como aquella que permite el aprendizaje de diversos estudiantes, siendo una acción fuertemente influenciada por el contexto en el que se desarrolla. En este sentido, los principales aspectos que los programas FID pueden controlar son sus procesos de selección y los planes de formación que entregan a sus estudiantes (Henry et al., 2012).

Asimismo, la literatura identifica tres aspectos destacados que debiesen ser el foco principal en la generación de políticas docentes efectivas y de gran impacto: reclutamiento y selección de estudiantes talentosos para el ingreso a las carreras de Pedagogía; la calidad y acreditación de los programas de formación inicial y la mejora de las condiciones laborales docentes (Ingvarson y Rowley, 2017; Barber y Mourshed, 2007; Ávalos, 2002). Además, se recalca que el carácter

integral de estas políticas es esencial para su éxito, comprendiendo que su interrelación es clave para su efectividad.

De esta manera, la propuesta de indicadores fue construida en base a tres pilares: los instrumentos de aseguramiento de la calidad existentes en el país, la literatura nacional sobre FID y la revisión de cuatro casos internacionales relevantes³. A partir de ello se plantearon ejes comunes que permitieron desplegar aspectos transversales y pertinentes para un monitoreo de la FID en el país, articulando elementos diversos, tales como: los estándares que definen la calidad de los docentes en formación y sus programas; las características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad y los procesos de acreditación; y los múltiples instrumentos que se utilizan para dichos fines. Los trabajos más recientes destacan la importancia de los requisitos de ingreso, el cuerpo docente, la orientación a la práctica y la empleabilidad (Evagorou et al., 2015), mientras que la literatura nacional ha hecho especial énfasis en dimensiones como los requisitos de admisión (Medina, 2018), la formación, inserción y el posterior ejercicio docente (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2014). Como resultado del trabajo anterior, se consideraron como dimensiones de esta propuesta: **proceso de admisión, aspectos formativos, y gestión institucional**, sumando también una dimensión de **resultados de aprendizaje**, en tanto la literatura sobre la evaluación de programas FID señala como una buena práctica el uso de métodos válidos y confiables para evaluar si los egresados han alcanzado los estándares de calidad docente definidos. En este sentido, evaluar los resultados de aprendizaje o “outputs” de los Programas FID contribuye a los esfuerzos por mejorar la efectividad de éstos (Ingvarson et al., 2014).

Figura 1. Dimensiones para la construcción de los indicadores de FID



A partir de estas dimensiones, se definieron subdimensiones alineadas con los instrumentos de regulación de la calidad de la FID en Chile y los de los casos internacionales revisados. Además, con el objetivo de alinear estas subdimensiones con las prioridades del sistema escolar, se consideraron otras políticas públicas nacionales, como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), la Ley de Inclusión y la Ley de Nueva Educación Pública.

3. Australia, EEUU (específicamente los estados de Texas y California), Finlandia y Singapur.

VALIDACIÓN Y PILOTAJE DE INDICADORES

La propuesta de indicadores fue construida iterativamente a partir de la retroalimentación recibida de expertos y actores clave de 12 Facultades de Educación en el país y de las comunidades educativas ligadas a éstas. Así, el proceso de construcción de la propuesta fue variando y enriqueciéndose en las distintas etapas del estudio, hasta conseguir una versión final a partir de los aprendizajes del pilotaje y de un proceso de construcción al que denominamos “ciclo de validación”, que se resume en la siguiente ilustración:

Ilustración 1 Ciclo de Validación de Construcción de Indicadores



Fuente: Elaboración propia

Una vez que se contó con una propuesta de indicadores definitiva, se realizó un pilotaje de los indicadores propuestos⁴, que tuvo por objetivo fundamental observar su factibilidad a partir de la voz de las propias universidades. El pilotaje se organizó abordando una selección de indicadores de acuerdo con las fuentes de información necesarias para su construcción (datos secundarios, primarios e institucionales) y resguardando que se consideraran indicadores de todas las dimensiones.

A continuación, se presenta la propuesta final, que consta de las cuatro dimensiones consideradas en la construcción de los indicadores y sus respectivas subdimensiones, profundizando en aquellas subdimensiones de interés a la luz de los casos internacionales revisados.

Dimensión 1. Perfil de Ingreso

Esta dimensión incluye las subdimensiones de: **1.1. Selectividad al ingreso**, la cual da cuenta de las exigencias académicas establecidas en los requisitos de admisión para elevar los estándares de selección de candidatos, y así aumentar el prestigio de la profesión

docente en concordancia con la Ley 20.903; **1.2. Atracción de estudiantes**, que refiere a mecanismos para aumentar el número de postulantes a programas FID y evitar futuro déficit de docentes en regiones y asignaturas específicas; **1.3. Diversificación de criterios de admisión**, que aborda la inclusión de mecanismos para seleccionar a postulantes que incluyen requisitos más amplios, combinando distintos instrumentos para dar cuenta de atributos más allá del resultado en la PSU; y **1.4. Conocimientos disciplinares y pedagógicos iniciales**, que da cuenta de mecanismos para medir conocimientos de los estudiantes admitidos recientemente a carreras de Pedagogía respecto a aspectos relacionados con el ejercicio docente, alineado a la evaluación diagnóstica establecida en la Ley 20.903.

Uno de los aprendizajes para Chile a partir de la revisión de casos internacionales es la importancia de considerar criterios adicionales a la PSU en la admisión de los estudiantes a la FID. A continuación, se profundiza en este aspecto y las razones que sustentan la inclusión de indicadores relacionados a la diversificación de los mecanismos de ingreso a las carreras de pedagogía.

Subdimensión Diversificación de criterios de admisión

La literatura destaca distintos atributos no académicos como relevantes para la efectividad docente, tales como la motivación por enseñar y aprender; habilidades comunicativas y socioemocionales; la autorreflexión y autocrítica; la estabilidad emocional y la empatía; la autoeficacia; el espíritu de innovación y la creatividad (Durlak y Weissberg, 2005; Hunt, 2009; OECD, 2011; Elige Educar, 2013). Considerando esto, los programas FID podrían estar desaprovechando talentos pedagógicos al no contar con mecanismos de admisión que consideren un espectro de características más allá de las evaluadas por el Sistema Único de Admisión (SUA). A nivel internacional, países como Singapur, Finlandia, Nueva Zelanda y Escocia han implementado diversos mecanismos de selección de postulantes a Pedagogía distintos a las pruebas estandarizadas, tales como entrevistas personales, ensayos escritos, cartas de motivación y clases de prueba (Elige Educar, 2013). En Chile, sólo un 7,5% de las IES que imparten carreras de Pedagogía emplean cartas motivacionales, porcentaje que se replica para el caso del ensayo escrito y la entrevista psicológica. Si bien un 40% declara utilizar la entrevista personal, este mecanismo se usa casi exclusivamente para el caso de los Programas de Formación Pedagógica y no para todos los programas de Pedagogía en general (Crisóstomo y Elige Educar, 2016).

Por ello, se incorporó un indicador que diera cuenta de otras habilidades valoradas en el proceso de selección de candidatos a programas FID, considerando distintos instrumentos que podrían, a su vez, dar cuenta de la motivación por estudiar Pedagogía, además de actitudes y habilidades relevantes para el ejercicio docente (p. ej. habilidades comunicaciones e interpersonales).

4. El pilotaje se llevó a cabo sobre una muestra no probabilística de tres programas de FID, alojados en tres IES distintas. Para la selección de las IES, se utilizaron los siguientes criterios: a) Estar acreditadas; b) Tener matrícula superior a 50 estudiantes, según información admisión 2017; c) Puntaje promedio de los ingresados al 2017 a las carreras de educación que supere los 500 puntos en las Pruebas de Selección Universitaria. Dentro de estos criterios se intencionó la selección 1 universidad privada CRUCH, con alta disponibilidad de información (caso *benchmarking*); 1 universidad privada adscrita a SUA; y 1 universidad privada

Dimensión 2. Aspectos Formativos

Esta dimensión se refiere a aquellos aspectos que los programas e IES pueden definir y adecuar para promover la calidad en la formación que entregan a sus estudiantes. Así, incluye las subdimensiones: **2.1. Estructura curricular coherente con estándares FID**, que da cuenta de la existencia de un currículum diseñado para desarrollar dichos estándares a lo largo del programa, abordando conocimientos y competencias relevantes y pertinentes para el ejercicio docente; **2.2. Oportunidades de aprendizaje acorde a las necesidades de los estudiantes**, que se refiere a acciones de nivelación implementadas a partir de información sobre desempeños inferiores a los esperados en mediciones de conocimientos disciplinares y pedagógicos exigidas por la Ley 20.903, al inicio y cercano al egreso del programa; **2.3. Aproximación a la investigación y al aprendizaje continuo**, que aborda las actividades curriculares orientadas al desarrollo de trabajo científico y a la reflexión sobre la necesidad de aprendizaje continuo a lo largo del ejercicio docente, ya sea en la colaboración con un académico(a) asociado a créditos, en cursos basados en proyectos aplicados al mundo escolar, o en actividades de reflexión durante la práctica; y **2.4. Aproximación a la práctica docente**, que implica el desarrollo de prácticas profesionales en establecimientos diversos a lo largo del programa y la integración de los saberes adquiridos en otras actividades curriculares.

Subdimensión aproximación a la práctica docente

En todos los casos internacionales revisados, destaca la relevancia de las prácticas profesionales tempranas, significativas y supervisadas, así como el establecimiento de relaciones formales con los centros de prácticas. En este sentido, no basta con cumplir una determinada cantidad de horas de práctica en un establecimiento, sino que esta experiencia debe ser significativa para la formación de los practicantes, por lo que deben recibir la supervisión, acompañamiento y retroalimentación necesaria para facilitar su inserción en el contexto escolar, así como para identificar aquellos aspectos de su práctica que deben ser mejorados.

Específicamente, los estándares profesionales de los sistemas de acreditación de programas FID tanto en Australia como en EE. UU., incluyen la experiencia práctica o profesional. En el caso de Australia los estándares profesionales que entregan orientaciones y requerimientos para el diseño de programas FID—los Australian Professional Standards for Teachers (APST)—enfatan que la experiencia profesional en los programas deberá empezar lo más temprano posible, otorgando a los estudiantes la oportunidad de observar y participar de contextos escolares reales. Además, establece una duración mínima para dichas experiencias y señalan que deben ser supervisadas (AITSL, 2015). En el caso estadounidense, a pesar de la alta autonomía a nivel estatal, el Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)—entidad que fija los estándares para la acreditación de los programas FID a nivel federal desde el año 2013—señala que las prácticas deben contar con la profundidad, diversidad, coherencia y duración suficiente para asegurar que los practicantes demuestren su efectividad e impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Además, se establece que éstas deben contar con múltiples evaluaciones de desempeño en distintos momentos del programa.

En concordancia con lo anterior, se propusieron dos indicadores: el primero, da cuenta de la razón entre el número de prácticas

profesionales en los primeros dos años y en los últimos dos años del programa, reportando el número total de horas de práctica requeridas en ambos momentos de la formación. El segundo, por su parte, aborda la percepción de los estudiantes respecto a la retroalimentación recibida por su supervisor durante la última práctica profesional realizada.

Dimensión 3. Resultados FID

Tal como lo dice su nombre, esta dimensión busca recoger evidencia sobre el impacto de los programas FID en la formación de sus estudiantes y egresados. Las subdimensiones abordadas por esta dimensión son **3.1. Competencias disciplinares y pedagógicas al egreso**, que da cuenta de la adquisición de conocimientos disciplinares y pedagógicos, el logro de estándares FID, así como la auto percepción de competencias para la atención a la diversidad y autoeficacia docente; y **3.2. Desempeño profesional de los egresados**, que dice relación con evidencia sobre el desempeño de los egresados en relación con su empleabilidad en establecimientos educacionales diversos, sus resultados en la evaluación docente, y la percepción de los empleadores.

Esta dimensión resulta relevante, considerando que la literatura nacional (Larrondo et al., 2007; Varas et al., 2008; Manzi et al., 2011) ha señalado que actualmente, las IES tendrían dificultades en corregir las deficiencias en términos de conocimientos que los estudiantes de Pedagogía acarrean con ellos desde la escuela. Un estudio de Manzi et al. (2011) encontró que, de 36 instituciones formadoras de docentes analizadas, sólo dos hacían una diferencia estadísticamente significativa y positiva en los conocimientos disciplinares de sus estudiantes respecto a sus niveles de entrada. Por otra parte, los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en los casos revisados, dan cuenta que todos estos países, salvo Finlandia, han integrado el seguimiento de los egresados y su impacto en el aprendizaje de sus estudiantes (principalmente durante sus primeros años de ejercicio docente) como criterio fundamental para evaluar los resultados de los programas FID. De esta forma, estos países han logrado desarrollar sistemas de seguimiento de sus egresados, sus niveles de satisfacción con su formación, la percepción que tienen sobre su nivel de preparación en distintas áreas y el valor agregado que su práctica tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes a quienes enseñan. Estos datos sirven tanto para evaluar la calidad de los programas, determinar su status de acreditación, así como para proveer información para orientar procesos de mejora de los programas FID.

En términos de aseguramiento de la calidad, Singapur es un caso único, ya que la única institución formadora de docentes—el National Institute of Education (NIE)—es la encargada de desarrollar e implementar los estándares profesionales para la FID. La creación de estos estándares introdujo la necesidad de reexaminar los programas FID de manera tal que las competencias de generación de capacidades se traduzcan en los resultados demostrables de los programas. Además, desde el año 2009 el NIE cuenta con la Office of Strategic Planning and Academic Quality (SPAQ), cuyo objetivo es proveer evidencia sobre efectividad, valor agregado, cumplimiento de estándares y accountability de la institución. Para medir los resultados de los estudiantes, SPAQ aplica una serie de instrumentos para triangular datos, que incluye encuestas a estudiantes aplicadas en la mitad y hacia el final del programa y encuestas a stakeholders.

Estas encuestas buscan reunir percepciones en torno al nivel de preparación de los docentes NIE y la calidad de sus programas FID (Neihart y Ling, 2017).

En virtud de lo anterior, la propuesta no sólo incluye indicadores que reportan evidencia sobre el desempeño de los estudiantes en la Evaluación Nacional Diagnóstica—que mide los conocimientos pedagógicos y disciplinares de éstos en un momento cercano a su egreso—y de egresados en la Evaluación Docente, sino que agrega evidencia respecto a la autopercepción de los egresados respecto a su nivel de preparación para atender a la diversidad, a su nivel de logro de los Estándares FID, y su autoeficacia para ejercer tareas propias del ejercicio docente. Además, se incluye también la percepción de empleadores respecto a la preparación de los egresados de programas FID para el ejercicio docente.

Dimensión 4. Gestión Institucional

Finalmente, la dimensión de Gestión institucional incluye las subdimensiones: **4.1. Sistemas de seguimiento basados en evidencia**, que dice relación con instancias de autoevaluación y seguimiento basado en evidencias que vayan más allá de lo exigido de la acreditación, y que involucren actores relevantes del sistema, tales como integrantes del equipo directivo de establecimientos educacionales u otros agentes de las comunidades escolares; **4.2. Formación y experiencia del cuerpo docente**, que busca recoger evidencia que dé cuenta de un cuerpo académico idóneo para cada área disciplinar, con jornada académica suficiente para involucrarse activamente tanto en investigación educativa como en la práctica docente; y **4.3. Vinculación con la comunidad**, que apunta a evidenciar convenios entre programas FID y establecimientos educacionales diversos y de comunidades aledañas para potenciar las prácticas docentes de sus estudiantes.

Subdimensión Vínculo con la comunidad

Tanto los sistemas de aseguramiento de la calidad de EE. UU. como de Australia incluyen la vinculación con el medio dentro de los estándares para la acreditación de los programas FID. En el caso de EE. UU., el CAEP—la única agencia de acreditación federal de programas FID en el país (Worrell et. al., 2014)—considera las alianzas para la preparación práctica dentro de sus estándares, apuntando a la co-construcción de alianzas mutuamente beneficiosas entre programas y centros de práctica, incluyendo colaboraciones basadas en tecnología y la responsabilidad compartida para la mejora continua de los practicantes. Estas alianzas pueden incluir una serie de formas, participantes y funciones, establecen expectativas de mutuo acuerdo para los practicantes, aseguran una conexión entre teoría y práctica, mantienen coherencia entre los componentes prácticos y académicos de su formación y comparten la rendición de cuentas por el desempeño de los practicantes (CAEP, 2013). Similarmente, los estándares para programas FID australianos incluyen la generación de alianzas formales y por escrito con escuelas como forma de aumentar la calidad de la experiencia profesional temprana en la FID (AITSL, 2015).

En concordancia con lo anterior, la propuesta incluyó un indicador que da cuenta de la vinculación formal del programa FID con centros de práctica docente en una área territorial cerca de la institución donde se imparten, y un indicador que da cuenta de la vinculación formal del programa FID con centros de práctica docente diversos.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los esfuerzos a nivel de política pública para fortalecer y promover la calidad de los docentes, tanto a nivel nacional como internacional, han llevado a poner especial énfasis en la calidad de su formación inicial. Si bien Chile se encuentra en un punto de inflexión en materia de políticas orientadas hacia el mejoramiento de los programas FID y se está procurando avanzar hacia una mejora de los procesos de FID, éstos carecen de un sistema de seguimiento para verificar su nivel de cumplimiento (Sotomayor y Gysling, 2011) y promover procesos de mejora continua, tal como sucede en países preocupados por fortalecer la formación de sus profesores. Por ello el sistema de monitoreo basado en indicadores que aquí se ha expuesto, y que se alinea con los requisitos de las políticas y los marcos de aseguramiento de la calidad vigentes, corresponde a una contribución relevante para evaluar la calidad de la FID, con miras a generar procesos de mejora continua en las instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía.

La revisión de los casos internacionales, así como de las políticas públicas chilenas, fue sustantiva para construir una propuesta de indicadores que fuese integral y estuviese alineada con los instrumentos de regulación de la calidad de la FID existentes en el país, las prioridades del sistema escolar y ejemplos de prácticas exitosas a nivel internacional. En este sentido, la construcción de indicadores respondió a una diversidad de aspectos nacionales e internacionales que se lograron alinear a partir de un ámbito común: la mejora sustantiva y en perspectiva de la calidad de la FID.

A partir del estudio se elaboraron una serie de recomendaciones relevantes en cuanto a las características del sistema de monitoreo diseñado, las cuales se presentan a continuación:

1. Cautelar que sea un sistema inteligente, orientado a la mejora continua y no a la supervigilancia de las instituciones; el propósito y lógica del sistema diseñado debe orientarse a fines formativos para fortalecer la FID en las IE y no hacia la rendición de cuentas con consecuencias, o competencia entre las instituciones.
2. Considerar que, aunque los indicadores fueron validados, son susceptibles de ajuste conforme evolucione el sistema educacional y que por lo mismo es importante contar con un mecanismo de análisis, auto-observación y mejora continua del sistema mismo de indicadores.
3. Considerar las variaciones contextuales—según carrera e IES—en la información que nutre a los indicadores. Este aspecto debe considerarse, ya que no se cuenta actualmente con un sistema de datos integrados para la FID. En este sentido, se recomienda que se sistematice e integre la mayor cantidad de información posible en los sistemas con los que actualmente cuentan las reparticiones e instituciones públicas, ya sea la información recopilada por la CNA o CPEIP. Además, es aconsejable que la recopilación de la información proveniente de las IES se realice con una o más fuentes, con el objetivo de cotejar la información.
4. Asegurar que el sistema se oriente hacia la mejora continua, fines formativos e integración, pues en el mediano plazo, el

sistema de indicadores debería tender hacia un fortalecimiento del manejo y seguimiento de datos curriculares a estudiantes. Por tanto, se recomienda que, junto con la implementación del sistema, se tienda hacia una política que persiga aunar y alinear los datos, como también las decisiones pedagógicas

de acuerdo con la información recopilada. El sistema de indicadores cumple, en este sentido, la función de integración de información como también la del fortalecimiento y mejora continua de la FID.

REFERENCIAS:

- » [Agencia de la Calidad de la Educación \(2012\)](#). *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informes/Informe+Nacional+Simce+2012.pdf>
- » [Australian Institute for Teaching and School Leadership \(2019\)](#). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia*, AITSL, Melbourne. Recuperado de: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=e87cff3c_26
- » [Ávalos, B. \(2002\)](#). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Ministerio de Educación. Santiago.
- » [Ávalos, B. \(2014\)](#). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28.
- » [Barber, M., y Mourshed, M. \(2007\)](#). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- » [Borman, G., & Kimball, S. \(2005\)](#). Teacher Quality and Educational Equality: Do Teachers with Higher Standards-Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- » [Council for the Accreditation of Educator Preparation \(2013\)](#). *CAEP accreditation standards*. Recuperado de: <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/caep-2013-accreditation-standards.pdf>
- » [Crisóstomo, B., & Elige Educar \(2016\)](#). *¿Cómo Seleccionan las Carreras de Educación a sus Alumnos?: Diagnóstico y percepciones de sus procesos de selección*. Santiago. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2016/11/1.-C%C3%B3mo-seleccionan-las-carreras-de-educaci%C3%B3n-a-sus-alumnos.pdf>.
- » [Darling-Hammond, L., Jaquith, A., & Hamilton, M. \(2012\)](#). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE).
- » [Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. \(2005, Agosto\)](#). A major meta-analysis of positive youth development programs. En *Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC*.
- » [Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. \(2006\)](#). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), pp. 577-601.
- » [Elige Educar \(2013\)](#). *Propuestas de mejora en la formación docente*. Santiago. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2015/10/Propuestas-de-Mejora-en-la-Formacion-Docente.pdf>
- » [Evagorou, Maria, Justin Dillon, Jouni Viiri, and Virginie Albe. \(2015\)](#). Pre-Service Science Teacher Preparation in Europe: Comparing Pre-Service Teacher Preparation Programs in England, France, Finland and Cyprus. *Journal of Science Teacher Education* 26 (1): 99-115.
- » [Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., and Ahn, J. \(2013\)](#). *Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options*. Washington, DC: National Academy of Education.
- » [Fullan, M. \(2011\)](#). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (pp. 3-4). Melbourne: Centre for Strategic Education.
- » [Hargreaves, A. & Fullan, M. \(2012\)](#) *Professional Capital. Transforming Teaching in every School*. Routledge.
- » [Henry, G. T., Kershaw, D. C., Zulli, R. A., & Smith, A. A. \(2012\)](#). Incorporating teacher effectiveness into teacher preparation program evaluation. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 335-355.
- » [Hiebert, J., & Stigler, J. W. \(2017\)](#). Teaching Versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. *Educational Researcher*, 46(4), 169-176.
- » [Hsieh, C.T., & Urquiola, M. \(2006\)](#). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8); pp. 1477-1503.
- » [Hunt, B. C. \(2009\)](#). *Efectividad Del Desempeño Docente. Una Reseña De La Literatura Internacional Y Su Relevancia Para Mejorar La Educación En América Latina*. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3093/Hunt-Efectividad%20del%20desempe%C3%B1o%20docente.%20Una%20rese%C3%B1a%20de%20la%20literatura%20internacional%20y%20su%20relevancia%20para%20mejorar%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- » [Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. N., & Rowley, G. \(2014\)](#). *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Canberra: Department of Education

- » Ingvarson, L., y Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- » Larrondo, T., Figueroa, C., Lara, M., Caro, A., Rojas, J., & Gajardo, C. (2007). Desarrollo de Habilidades Básicas en Lenguaje y Matemáticas en Egresados de Pedagogía. Un Estudio Comparativo. *Calidad en la Educación*, (27), 150-176.
- » Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M., Pavez, P., & Ortega, L. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Santiago. Recuperado de: <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/01/presentacion-jorge-manzi-mide-uc.pdf>
- » Mayer, D., Cotton, W., & Simpson, A. (2017). Teacher education in Australia. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- » Medina, L. (2018). A casi dos años de la promulgación de la Ley 20.903: avances, tensiones y desafíos del sistema de desarrollo profesional docente. En *Ideas En Educación II. Definiciones en Tiempos De Cambio*.
- » Neihart, M. F., & Ling, L. (2017). Quality Assurance in Teacher Education in Singapore. In *Teacher Education in the 21st Century*. Springer, Singapore.
- » OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris.
- » OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris.
- » OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- » Rivers, J. C., & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. *Teacher quality*, 13-23.
- » Ruffinelli, A. (2014). Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuadernos de Educación*, (16), 1-15.
- » Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- » Schleicher, A. (2012). Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing, Paris.
- » Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris.
- » Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, (35), 91-129.
- » Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- » Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., & Schwarze, G. (2008). Oportunidades de preparación para enseñar matemáticas de futuros profesores de educación general básica en Chile. *Calidad en la Educación*, (29), 64-88.
- » Worrell, F. Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., and Pianta R. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association.

ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl.

OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC.

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- Artículos académicos. CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE

Campus San Joaquín Universidad Católica 3ºPiso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile Teléfono: (562) 235 413 30 www.ceppeuc.cl



ceppe@uc.cl



[/ceppeuc](https://www.facebook.com/ceppeuc)



[@ceppe_uc](https://twitter.com/ceppe_uc)