



[Actualidades Investigativas en Educación](#)

On-line version ISSN 1409-4703

Rev. Actual. Investig. Educ vol.14 n.2 San José May./Aug. 2014

Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile

Quality in initial teacher training: the deficiencies in pedagogical and disciplinary skills in Chile

Carlos Rodríguez Garcés^{1*}, Víctor Castillo Riquelme^{2*}

[*Dirección para correspondencia:](#)

Services on Demand

Article

- pdf in Spanish
- Article in xml format
- Article references
- How to cite this article
- Automatic translation
- Send this article by e-mail

Indicators

- Cited by SciELO

Related links

Share

- More
- More
- Permalink

Resumen

Los procesos de Formación Docente tienen un rol clave en el mejoramiento de los sistemas educativos. Medir la calidad de la formación recibida por los nuevos profesores adquiere gran relevancia. Este artículo busca analizar estadísticamente los niveles de logro alcanzados por 3.219 profesores noveles en la Prueba Inicia 2011. Por medio de una batería de ítems esta prueba evalúa conocimientos disciplinares y pedagógicos de los profesores recién egresados del Sistema de Educación Superior chileno. Los resultados señalan que el 60% carecería de las competencias básicas para ejercer, registrando escaso dominio disciplinar, manejo pedagógico, en especial en Ciencias y Matemática. Los egresados de Institutos Profesionales obtienen los peores resultados, así como las instituciones no selectivas. Presentan una mayor calidad en la formación de los profesores cuando las instituciones implementan sistemas de selección o reclutamiento más estricto, así como las que tienen mejores índices en los sistemas de acreditación.

Palabras clave: Prueba inicia, certificación, formación inicial docente, educación superior, calidad educativa, Chile.

Abstract

Teacher Education processes have a key role in improving education systems, that is why measuring the quality of the training received by new teachers is more relevant. This article a study which analyzes descriptive and inferential levels achieved for the Test Inicia 2011. Through a battery of items this test assesses disciplinary and pedagogical knowledge of teachers recently graduated from the Chilean higher education system. The results indicate that 60% lack of basic skills for teaching practice, showing little knowledge of the discipline and educational management, especially in science and math. Graduates of Professional Institutes and nonselective institutions obtained the worst results. The institutions that implement stricter selection systems and they have better levels of accreditation, have a higher quality of initial teacher training.

Key words: Test inicia, certification, initial teacher training, higher education, educational quality, Chile.

1. Introducción

Dada la sustancial importancia que reviste hoy en día la formación de capital humano avanzado como mecanismo de desarrollo, los estados y las personas invierten cada vez en más educación, prueba de ello son las históricas tasas de cobertura que alcanza la educación superior en Chile. En ese sentido, existe una amplia oferta educativa, por lo general de naturaleza privada, encargada de proveer los servicios educativos, cuyos costos son solventados, en su mayor parte, por los propios alumnos o sus familias ya sea de forma directa o con base en endeudamiento.

Es precisamente la existencia de una población que demanda mejores niveles de formación, la presencia del interés privado por participar del mercado educacional, unido a deficientes mecanismos de regulación y control, los que han posibilitado la proliferación de instituciones y programas de formación superior extendidos a todo lo largo y ancho del territorio nacional y de calidad segmentada.

Al respecto, y según datos del Consejo Nacional de Educación (CNED), al año 2012, el 55% de la matrícula universitaria era de carácter privado, cuyos alumnos estudian en instituciones creadas con posterioridad a la

reforma educativa de los años ochenta cuyo cuerpo legal se caracterizaba por la instalación del rol subsidiario del estado y la educación bajo demanda que posibilitó la irrupción de la participación de proveedores privados en un mercado con escasa regulación.

Si bien los impactos de esta política de reforma educativa se hicieron sentir de forma gradual en todo el Sistema de Educación Superior, con base en las características de la demanda y los costos de operación de los programas educativos, las carreras de pedagogía, pese a su menor prestigio social, con el tiempo no escaparon de esa tendencia (Fernández, 1995; Raczynski y Muñoz, 2007; Díaz e Inclán, 2001). En efecto, hacia finales de los años ochenta se constata un fuerte descenso en la demanda por ingresar a las carreras de pedagogía; por ejemplo, algunas de las universidades tradicionales se vieron obligadas a clausurar sus procesos de admisión de nuevos alumnos, mientras que otras generaron una serie de mecanismos o becas para incentivar la matrícula. Esta situación comenzó a revertirse en forma gradual con la recuperación de la democracia, la promulgación del estatuto docente, el mejoramiento de los ingresos del profesorado y el proceso de reivindicación de la profesión docente. Aunque este proceso evidenció restricciones y reticencias en cuanto a sus alcances y propósitos, también implicó una mejora significativa respecto de la deficiente situación en que se encontraba el sector educacional, en general, y la profesión docente, en particular. De manera paulatina, aumenta el número de postulantes por matrícula ofrecida en el sistema y se constata una mejora en los puntajes de ingreso (Ávalos, 2003; OCDE, 2004). Este cambio de tendencia motivó un incremento en la oferta de estas carreras a través de la reapertura de los programas que se habían cerrado por la baja demanda y, en especial, por medio de la creación de nuevos programas de formación docente en las universidades privadas (Ávalos, 2010). Esta nueva oferta privada es extensa y heterogénea, implementándose en diversas modalidades, con requisitos disímiles y ampliamente distribuidos por el territorio nacional, en especial, en lo que respecta a los programas de Educación Básica y Parvularia (INDICES - CNED, 2012).

Según Araneda y Beyer (2009) con base en datos del Ministerio de Educación, los programas académicos en Educación Básica crecieron en sus matrículas a tasas del 12,4% anual, representando los alumnos en proceso de formación inicial docente, en la actualidad, las dos terceras partes de los profesores en ejercicio (Manzi, 2010). Este explosivo crecimiento de la oferta educativa de profesores no se condice con las características demográficas de la población dada la reducción de las tasas de fecundidad, así como la cobertura casi universal que tiene la Educación Básica. La caída de la matrícula de los alumnos en edad escolar ejerce presión al sistema educativo toda vez que cabe esperar que se produzca una sobre existencia tanto de establecimientos como de profesionales. Dicha situación preocupa de manera particular a los recintos de carácter municipal, que han visto caer su matrícula de forma sistemática (MINEDUC, 2009).

Por lo anterior, la proliferación de programas de formación se explica en parte por la considerable demanda por continuar estudios superiores universitarios de un determinado sector de la población, así como también por los bajos costos de entregar la formación pedagógica y la ausencia de regulaciones que evidencia el mercado educativo a este respecto. Con la excepción de algunos institutos profesionales, a los que se les permitió seguir impartiendo las carreras de pedagogía que históricamente brindaban, en Chile la formación de docentes es de exclusividad universitaria, no obstante estas instituciones operan sin mayores restricciones para la creación de nuevos programas. En efecto, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE) entregaba a los mecanismos del mercado los procesos de actualización y enriquecimiento del currículum, situación que no favoreció la formación de excelencia, sino, más bien, incentivó el surgimiento de múltiples carreras de pedagogía de dudosa calidad y pertinencia. (Gil, Guzmán, Beca, Bellei y Sisto, 2010; García-Huidobro, 2011).

En consecuencia, la regulación que establecía la ley y operacionalizaba el Ministerio de Educación estaba limitada por el modo prevalente de entender la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza, donde el Estado era un claro entorpecedor en esta materia, dogma seguido a ultranza a pesar de la evidencia que señalaba que la mayor parte de los países del mundo, y en especial aquellos con buenos resultados en las pruebas internacionales, contaban con sistemas de formación docente de provisión pública o mixta, pero regulados en su oferta y certificación por el Estado (Ávalos, 2010).

La proliferación de estos programas tuvo efectos directos sobre las características de la demanda a través de una reducción de los requisitos de ingreso a pedagogía. La nueva oferta, en especial la de naturaleza privada, fue escasamente selectiva admitiendo a alumnos con bajo capital cultural y reducidos puntajes en las Pruebas de Selección Universitaria o PSU³ (Ávalos, 2010). Esta situación instala un problema de calidad al interior del sistema por la vía del perfil del alumno postulante, toda vez que la evidencia informa que la rigurosidad de los procesos de admisión es un factor de preponderancia al momento de analizar los niveles de logro educativo en pruebas internacionales (Wang, Coleman, Coley y Phelps, 2003; Ávalos, 2010; Wayne, 2002; OCDE, 2005; Ingersoll, 2007). En efecto, los profesores en formación en Chile provienen de sectores socioeconómicos medio y medio-bajo, tuvieron un bajo rendimiento escolar en la enseñanza media, presentan un bajo puntaje PSU y una proporción significativa de ellos son primera generación en la Educación Superior (Ávalos, 2010; Manzi, 2010).

Si bien las bajas condiciones de educabilidad del postulante limitan la capacidad que tienen los procesos de formación en su tarea por instalar competencias cognitivas y procedimentales, es precisamente tarea de las entidades formadoras agregar capital humano y cultural en dicho contingente a fin de que estos futuros profesionales egresen mejor formados. Tal situación es relevante por cuanto la evidencia internacional constata que el dominio de los aspectos pedagógicos y disciplinares, por parte del profesor, se asocian positivamente con los niveles de logro del estudiantado (Shulman, 1987; Ingvarson, 1998; Goldhaber y Brewer, 2000; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond, Wei, y Johnson, 2009). Sin embargo, a pesar de la importancia que revela la formación disciplinar y pedagógica de los profesores en los niveles de aprovechamiento educativo de los alumnos (Murillo Torrecilla, 2006) (Sanders y Rivers, 1996; Jordan, Mendro, y Weerasinghe, 1997; Barber y Mourshed, 2007), muchas de estas competencias no son atributo obligatorio directo e inmediato de los procesos de formación inicial docente, sino, más bien, fruto del esfuerzo de capacitación y reciclaje formal o informal iniciado por el profesor y con posterioridad al egreso de su casa de estudios (Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009).

Así mismo, mientras más amplio es el manejo pedagógico y disciplinar de un docente, mayores son las capacidades de incidir decisivamente en el proceso de aprendizaje de sus propios alumnos (Bravo, Falk, González, Manzi, y Peirano, 2008), hecho que asigna vital importancia a los procesos de formación del profesorado (Ortúzar, Flores, Milesi, y Cox, 2009) en cuanto a calidad, pertinencia y duración. Es decir, carreras más largas no tan solo tienen la posibilidad de transitar con adecuada profundidad por los contenidos disciplinares y pedagógicos que la profesión demanda (Conklin y Zeichner, 2005), sino que, además, brindan la posibilidad de implementar un conjunto de acciones remediales tendientes a compensar las deficiencias de la formación de base de los

En consecuencia, al atender la importancia por mejorar los aprendizajes del profesor es que la política estatal docente ha definido un conjunto de acciones tendientes, en primer lugar, a robustecer los procesos de selección o ingreso del postulante y, en segundo lugar, fortalecer la formación inicial docente.

Atendiendo a que la selectividad, unida a las características del proceso de formación inicial docente, está asociada a los positivos resultados de aprendizaje en pruebas internacionales (Barber y Mourshed, 2007), los requisitos de ingreso a una carrera de pedagogía en Chile, a partir de 2010, son más exigentes y se instalan un conjunto de incentivos que obran sobre la oferta y la demanda educativa, pero sin poner en entredicho la libertad de enseñanza consagrada por el modelo. Así, por ejemplo, se crea la beca *Vocación de Profesor*⁴ que financia el 100% del arancel de una carrera de pedagogía elegible, es decir, acreditada por un mínimo de 2 años y que recibe a estudiantes con un mínimo de 500 puntos PSU, incorporando otros beneficios dependiendo del puntaje del postulante. Esta beca tendría el potencial de reclutar estudiantes de mejor perfil académico, atributo o característica de la demanda sobre el que los programas de pedagogía ofertados evidenciaban históricas dificultades para incidir en él. Política que se basa en el supuesto de que para atraer a la carrera docente a buenos candidatos o estudiantes talentosos se precisa de adecuados incentivos. Si bien se puede considerar que las decisiones racionales que toma un individuo en el proceso de acumulación de capital humano avanzado pueden estar determinadas también por las condiciones de rentabilidad futura de la inversión educativa realizada y no solo ser resultado de los costos presentes (gratuidad) que esta inversión tiene, en lo inmediato los datos informan que ha habido una mejora en los puntajes de los estudiantes que ingresan a pedagogía.

En efecto, al año de implementarse esta beca, se registró un aumento del 68% en los alumnos con puntajes superiores a 600 puntos PSU, mientras que los alumnos de 700 puntos se triplicaron (García, 2011); en el año 2011, las carreras de pedagogía de todo el sistema mostraron un aumento de 13 puntos en el promedio PSU respecto del año anterior. Así mismo, mientras en el período 2007-2010 tan solo un 10,7% de los estudiantes matriculados en alguna carrera de pedagogía tenían sobre 600 puntos PSU, esta cifra ascendió a un 18,1% en el 2011 (Alvarado, Duarte, y Neilson, 2011). Cabe señalar, que este beneficio solo se podía utilizar en universidades que establecían un mínimo de 500 puntos PSU para ingresar a alguno de los programas de pedagogía. Dicha condición, que obligaba a las instituciones a elevar sus exigencias en los procesos de admisión, en lo inmediato tuvo dos efectos significativos; por un lado, la selectividad implicó, especialmente en las universidades del CRUCH, una reducción en el número de postulantes a los programas de pedagogía al no cumplir el puntaje mínimo de corte y, por otro, una dualización de la oferta educativa de carácter privado articulándose programas selectivos y programas no selectivos.

Además de incidir sobre requisitos de ingreso, la acción estatal estuvo encaminada a enriquecer la calidad de los procesos de formación inicial docente a través de la mejora y actualización de los planes de estudio así como del perfeccionamiento e innovación de las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de las instituciones formadoras de profesores. Aquí merece especial mención el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y el Programa Inicia, que fue creado en el 2008 y descansa sobre tres componentes fundamentales: primero, la definición a nivel ministerial de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial de profesores; segundo, la ejecución de programas de apoyo a instituciones formadoras expresados en convenios de desempeño y, por último, la medición evaluativa de conocimientos y competencias que presentan los egresados denominada Prueba Inicia.

La Prueba Inicia se constituye en una batería de ítems que se aplica desde el 2008 a los egresados de Educación Básica, sumándose Educación de Párvulos en el 2009, y tiene como propósito medir los conocimientos que tienen los egresados cuando inician sus actividades docentes sobre los contenidos a enseñar, la pedagogía y didáctica de la enseñanza, además de competencias básicas de comunicación escrita y habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Es una prueba a la que voluntariamente se someten los egresados; no obstante, existen intenciones de en un futuro hacerla obligatoria y habilitante.⁵

Esta Prueba Inicia posibilita examinar la calidad de los procesos formativos de las Instituciones de Educación Superior a través de la certificación de las competencias efectivamente instaladas en sus egresados y que se constituyen en los niveles de suficiencia mínimos exigibles para ejercer con idoneidad. Se basa, por lo tanto, en el principio de que la evaluación docente constituye un elemento central para garantizar la calidad y el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto orientando la definición de la política educacional, y por su intermedio viene a complementar los procesos de medición y certificación en la generalidad del sistema que pone énfasis en el reclutamiento o selección de los postulantes, en la acreditación de instituciones y programas, y en la evaluación de docentes en ejercicio, prolongando la experiencia desarrollada a este respecto por otros países, como por ejemplo, EE.UU., Canadá, Nueva Zelanda, Australia y los integrantes de la Unión Europea (Ingvarson, 1999a; Ingvarson, 1999b).

En términos de calidad, un sistema educativo será la imagen de sus maestros; por ello, la importancia de atraer a los candidatos mejor calificados para estudiar la profesión docente y brindarles una sólida formación pedagógica y disciplinar. En tal sentido, una evaluación inicial docente provee información al sistema a fin de mejorar, por una parte, las propuestas pedagógicas y curriculares de las instituciones formadoras y, por otra, la oferta de recursos humanos que hacen al sistema educativo. En este sentido, la Prueba Inicia provee información para la toma de decisiones a nivel institucional y/o ministerial y se convierte en insumo para la rendición de cuentas, aspectos sobre los cuales históricamente ha adolecido el sistema educacional chileno en lo que a formación superior se refiere.

En síntesis, la acción evaluativa, certificación y constatación de logros se instala como práctica habitual y como hecho político social de importancia en el contexto educativo. Las mediciones como las de Prueba Inicia se establecen en el escenario público como preocupación ciudadana en alza, que si bien se constata en otras áreas intensivas en capital humano, adquiere especial preponderancia en la provisión de servicios como el educativo. No solo por considerarse a la educación como un área estratégica para el desarrollo, sino también porque su provisión es esencialmente privada aunque financiada con fondos públicos, lo que fundamenta y activa, por parte de los distintos actores sociales, demandas de información que posibiliten tener una redición de cuentas respecto de las políticas educativas, los recursos públicos y el aseguramiento de la calidad.

En razón de lo expuesto, la presente investigación pretende describir los niveles de logro educativo evidenciado por

los profesores recién egresados en la Prueba Inicia en sus componentes de dominio disciplinar, manejo pedagógico, habilidad de comunicación escrita y uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aplicables a la enseñanza, buscando determinar, además, la importancia que tiene el perfil académico y las características institucionales en la configuración de mejores niveles de desempeño en cada una de las competencias evaluadas.

2. Caracterización del instrumento y diseño

La Prueba Inicia es una evaluación anual a la que se someten los egresados de los programas de pedagogía impartidos por las 44 Instituciones de Educación Superior en Chile. Tiene por finalidad evaluar la calidad de la formación de estas instituciones, así como el nivel de idoneidad del recién egresado para el ejercicio profesional docente. Actualmente, es una prueba de carácter voluntaria tanto para instituciones como para egresados; no obstante, como se dijo en el futuro se pretende que sea obligatoria y habilitante. Consta de cuatro secciones independientes: Prueba de Conocimientos Disciplinarios (PCD), Prueba de Conocimientos Pedagógicos (PCP), Prueba de Habilidades Básicas de Comunicación Escrita (PCE) y Prueba de Habilidades TIC en Ambientes Pedagógicos (PTIC).

La Prueba de Conocimientos Disciplinarios (PCD) evalúa los aspectos y componentes particulares de la disciplina, es decir, el manejo del contenido a enseñar con base en los Planes de Estudio de Enseñanza Básica. Esta prueba consta de 60 preguntas y se encuentra segmentada en virtud de la rama de la ciencia de que se trate: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje e Historia, cada una con 15 ítems. El puntaje resultante se tipifica con base en la Teoría de Respuesta al Ítem (Puntaje IRT) y divide en tres niveles de desempeño: Insuficiente (menor que 109), Aceptable (entre 109 y 147) y Sobresaliente (mayor o igual que 148).

Por su parte, la Prueba de Conocimientos Pedagógicos (PCP) estima el nivel de dominio que evidencian los recién egresados en torno a la didáctica de la enseñanza y teorías del aprendizaje. Está conformada por un total de 30 ítems, cuyo puntaje se estandariza con base en la Teoría de Respuesta al Ítem segmentado en tres niveles de desempeño: Insuficiente (menor que 96), Aceptable (entre 96 y 128) y Sobresaliente (mayor o igual que 129).

Mientras tanto, la Prueba de Habilidades Básicas de Comunicación Escrita (PCE) mide competencias comunicativas que son evaluadas mediante la escritura de un ensayo de carácter argumentativo del cual se evalúan los componentes: Ortografía, Vocabulario, Estructuración del Texto, Presentación de Tesis, Cohesión del Texto y calidad de la Argumentación y Contra-Argumentación. Tanto la prueba como sus dimensiones están estructuradas en puntuaciones que transitan de 100 a 400 puntos, divididos en dos niveles de desempeño: Inadecuado (menor que 250) y Adecuado (mayor o igual que 250).

Para terminar, la Prueba de Habilidades TIC en Ambientes Pedagógicos (PTIC) evalúa, en un total de cinco dimensiones, el manejo a nivel de usuario de las herramientas tecnológicas con aplicabilidad en la enseñanza. En resumen, explora competencias en el uso de computador y manejo de archivos, hojas de cálculo, procesadores de texto, realización de presentaciones y trabajo con herramientas de información y comunicación. El puntaje se estandariza con base en la Teoría de Respuesta al Ítem y se expresa en dos niveles de desempeño: Insuficiente (menor que 100) Aceptable (mayor o igual que 100).

Las bases de datos con la información de los sujetos evaluados y resultados obtenidos en cada una de las pruebas en términos de puntaje y nivel de desempeño se proceden a analizar descriptiva e inferencialmente haciendo uso del software SPSS 15.0, con base en dicha información se estructuran tablas con los niveles de desempeño y variables socioeducativas e institucionales asociadas a estos niveles de logro.

3. Caracterización de la muestra

En el año 2011 un total de 3.219 profesores noveles egresados de Educación Básica de 44 Instituciones de Educación Superior rindieron algunas de las cuatro dimensiones que estructuran la Prueba Inicia. Los sujetos evaluados fueron mayoritariamente mujeres (83,7%), provenientes de instituciones privadas no tradicionales (62,9%) y no selectivas, es decir, no hacen exigible puntaje PSU para su ingreso (55,7%); no obstante, estudian programas en su gran mayoría acreditados (82,1%).

Si bien no existe la obligatoriedad por parte de instituciones ni egresados de rendir la Prueba Inicia, en estos años de aplicación se ha evidenciado un aumento de los examinados, lo que tendería, gradualmente, a reducir el sesgo muestral posibilitando mejores y más eficientes inferencias respecto de la calidad de los procesos formativos e idoneidad profesional de los egresados del conjunto del sistema.

4. Análisis de datos

Durante el año 2011 un total de 3.219 de los profesores noveles rindieron al menos una de las pruebas de la Prueba Inicia. Estos nuevos docentes provenían de 44 Instituciones de Educación Superior (IES) de las cuales el 61% eran de carácter privado (5 Institutos Profesionales y 22 Universidades) y que, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Educación (CNEC), concentran a más del 65% de la matrícula de Educación Básica.

Un análisis preliminar de los datos nos informa de los bajos niveles de logro en el desempeño con independencia relativa del tipo de prueba. En términos globales, alrededor del 60% del profesorado evaluado en la Prueba Inicia 2011 carecería de las competencias básicas para ejercer la labor docente en el sistema escolar chileno.

Aunque estos bajos niveles de desempeño evaluativo se constatan en cada una de las pruebas, tal como se observa en la [Tabla 1](#), son especialmente evidentes en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios donde un 69,2% (1.074 casos) no superan la barrera de la suficiencia en el dominio de los contenidos de la materia que han de enseñar, constatándose como promedio un escaso 44,1% de respuestas correctas, con leves, pero estadísticamente significativas diferencias en el tipo de contenido disciplinar evaluado.

En esta misma tabla se observa que los resultados en conocimientos disciplinares en su dimensión Lenguaje, aún siendo bajos, son los que mejor nivel de logro obtienen (52,7% respuestas correctas) y distan fuertemente del alcanzado en las otras dimensiones (Ciencias Naturales 42,7%, Matemáticas 41,1% e Historia 39,8% de respuestas correctas). Analizados los niveles de dominio disciplinar en términos categoriales dicotómicos (aceptable-deficiente) para cada uno de los componentes de la prueba de conocimientos disciplinares se constata la misma tendencia. En efecto, la mayor proporción de docentes noveles que evidencia manejos aceptables del

contenido a enseñar (al menos el 50% de respuestas correctas) está en el ámbito del lenguaje, con un 57.4% en nivel aceptable; mientras que las mayores dificultades se observan en Matemáticas donde 7 de cada 10 profesores recién egresados obtienen menos del 50% de respuestas correctas.

Estas deficiencias en el manejo de los contenidos a enseñar, de acuerdo con los planes y programas definidos a nivel ministerial, encuentran igual correlato al explorar aspectos referentes a la didáctica de la enseñanza o el manejo pedagógico. La prueba Inicia, en su componente Pedagógico, nos informa que los niveles de insuficiencia alcanzan el 41,6%, es decir, 2 de cada 5 estudiantes obtienen menos de 100 puntos en dicha prueba careciendo, por tanto, de las competencias mínimas en torno a las teorías del aprendizaje y técnicas para la enseñanza.

Estos bajos niveles de logro pedagógico de los profesores en la Prueba Inicia dan cuenta, por una parte, de la deficiente calidad de los procesos de formación inicial docente, pues expresan la dificultad de las instituciones de Educación Superior para instalar competencias respecto de la didáctica de la enseñanza, la psicología educacional y las teorías del aprendizaje. Por otro lado, es predictor de las limitaciones que tendrán estos mismos profesores en el aula al momento de generar conocimientos de calidad y pertinencia en sus alumnos, en especial, en aquellos provenientes de sectores más deprimidos socioculturalmente.

Aun cuando el dominio de la didáctica de la enseñanza es importante en toda la trayectoria educativa, este adquiere especial relevancia en los inicios del proceso formativo de los alumnos (Educación Parvularia y Básica), en sectores más vulnerables y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, razón por la cual un profesional pobremente idóneo verá imposibilitada la manera de revertir la precariedad con que enfrentan el proceso educativo los estudiantes más vulnerables, y producir en ellos los aprendizajes necesarios de manera más eficaz y eficiente (Ruffinelli y Guerrero, 2009) a través de la articulación de estrategias de enseñanza que, pudiendo tener un sello personal o distintivo, dirigen y configuran los modos de educar y de enseñar a la luz de los objetivos pedagógicos y características de los educandos (Brundage y Mackeracher, 1980). Un profesor con escaso dominio pedagógico se encuentra limitado en su capacidad de seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas en razón de la naturaleza del contenido, el tiempo disponible o las características de sus estudiantes de forma tal de organizar racional y práctica los recursos y procedimientos con el propósito de dirigir el aprendizaje de los participantes hacia los resultados previstos y deseados (Guzmán, 2011).

Por su parte, un profesor con escasos niveles de idoneidad respecto del qué y cómo enseñar encuentra también mayores barreras en su ejercicio profesional para empoderarse como agente de cambio. Es decir, visualizarse como un profesional dotado de habilidades y destrezas, cuyo accionar propicia, deliberadamente, cambios significativos y profundos en sus alumnos, evidenciado tanto en los aprendizajes que alcanzan, así como en las trayectorias de acumulación de capital humano que son capaces de articular a futuro. Además, un deficiente dominio pedagógico y disciplinar hace más estresante la actividad docente, en especial, en contextos profesionales complejos o de elevada exigencia viéndose sobrepasado por la contingencia escolar. A los profesores se les demanda ser exitosos y eficientes en su labor educativa, requerimientos que de forma esporádica pueden no estar en consonancia con la percepción subjetiva de sus capacidades y, menos aún, con los niveles de logro que año tras año muestran las pruebas estandarizadas externas como el SIMCE⁶.

Como resultado, esta disonancia provoca un alto grado de malestar profesional, desgaste emocional, así como una baja en la percepción de la eficacia y autoestima del profesorado. A su vez, estas carencias formativas en el profesorado provocarían que la acción desarrollada en el aula sea resultado de un actuar intuitivo y escasamente planificado e intencionado que tiende al acto repetitivo y conservador de hacer como profesor aquello que se experimentó cuando se era alumno, transfigurando el acto profesional educativo en una acción voluntaria fruto del ensayo y error y del autodidactismo. En efecto, según Arancibia, Strasser, y Herrera (2011), la mayoría de las prácticas que configuran los estilos de enseñanza no son adquiridas en cursos formales, sino, más bien, están basadas en la capacidad del docente para percatarse respecto de qué forma sus alumnos puedan aprender mejor.

Bajos niveles de dominio pedagógicos y disciplinares que vendrían a refrendar la idea que los profesores de Enseñanza Básica se encontrarían poco preparados para responder a las demandas educativas del currículum conforme sus alumnos avanzan en el ciclo escolar. Fundamentación que se constituiría en parte de la base argumental para el reciente proceso de reforma que vino a sustituir la antigua categorización de los doce años de escolaridad (ocho de enseñanza básica y cuatro de enseñanza media) por seis años para cada uno de los ciclos.

En forma análoga estas deficiencias se hacen también extensivas a la Prueba de Comunicación Escrita donde un 59% (892 casos) obtiene logro deficiente presentando dificultades para dar cohesión a un texto, argumentar, reconocer vocabulario y aplicar reglas gramaticales y ortográficas. En términos más específicos, ver [Tabla 2](#), los resultados son especialmente magros en las dimensiones de Vocabulario y Ortografía, donde 9 de cada 10 evaluados no alcanza el nivel de suficiencia (91,8% en Vocabulario y 94,9% en Ortografía). En esta misma línea, un 72,7% presenta deficiencias para argumentar y contra-argumentar un texto. Así mismo, los mejores resultados se obtienen al momento de definir la estructura de un texto, donde un 98% lo realiza con niveles aceptables de suficiencia.

Respecto de las habilidades en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se observan comparativamente sólo modestas mejoras en relación a otros componentes evaluados. En concreto, en esta prueba 2 de cada 5 profesores evaluados no logran superar la barrera de la suficiencia, esto es, tienen puntajes menores a los 100 puntos⁷. En lo específico, los mayores niveles de dominio se observan en el uso de procesadores de texto, de aplicaciones para la información y comunicación (correo electrónico) y planillas de cálculo. Estas mismas dimensiones registran, también, la mayor proporción de profesores evaluados en situación de suficiencia (al menos 50% de las respuestas correctas). Las mayores dificultades están asociadas con el uso de presentaciones de estilo Power Point.

Si bien evidenciarse en el uso de las TIC los mejores niveles de logro comparativo entre las dimensiones de la Prueba Inicia, estos son preocupantes por al menos tres razones fundamentales. Primero, los niveles de dominio no están a la altura de la fuerte inversión realizada en los últimos años a fin de instalar competencias avanzadas en el uso de tecnologías para contribuir con el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación donde se vislumbraba a las TIC como componentes dinamizadores de las prácticas pedagógicas tradicionales. Segundo, la explosiva disponibilidad de tecnología y la reducción de los costes de adquisición han posibilitado una temprana y fuerte exposición con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de forma tal que es esperable que un componente no despreciable de su manejo sea fruto del autodidactismo o el aprendizaje extracurricular, de modo

que no sería posible atribuirlo en forma directa a la acción pedagógica intencionada por parte de las entidades formadoras de profesores. Tercero, los niveles de dominio que aborda la Prueba Inicia versan sobre el manejo de las TIC a nivel de usuario de carácter rudimentario. Es decir, trata sobre aplicaciones consideradas de propósito general, tales como la ofimática, cuyo uso no dista significativamente del que puede evidenciar cualquier consumidor de tecnología. No da cuenta, por lo tanto, de las competencias tecnológicas de uso pedagógico avanzadas que un profesor precisa en este nuevo paradigma socioeducativo. A la luz de los datos de la Prueba Inicia, desarrollar estas habilidades tecnológicas al servicio de la didáctica de la enseñanza que incursione más allá de la gestión administrativa continúa siendo una tarea pendiente en los procesos formativos del profesorado.

En síntesis, la Prueba Inicia nos informa de los bajos niveles de idoneidad para el ejercicio de la labor educacional que tienen los profesores noveles y de la deficiente calidad de los procesos de formación inicial docente, cuyos efectos se han hecho sentir en todo el sistema escolar chileno. Dicho de otro modo, las deficiencias que muestran los escolares chilenos en las pruebas nacionales e internacionales en los niveles de dominio de la Matemática y las Ciencias no solo se constituyen en una constante histórica (TIMSS-1999; TIMSS- 2003; PISA-2000; PISA-2006; PISA-2009; SIMCE), sino que, además, estas mismas dificultades parecieran, a la luz de los datos de la Prueba Inicia, ser extensibles a los encargados de instalar dichas competencias en el alumnado, al menos en lo que a profesores recientemente egresados se refiere.

Si bien tal como se señaló los resultados son deficientes con independencia del tipo de prueba, se observan diferencias con base en la agrupación o variable de segmentación utilizada. En términos generales, los Institutos Profesionales obtienen peores resultados que las Universidades Privadas y estas, a su vez, tienen niveles de logro por debajo de los observados en las Universidades del CRUCH. No obstante, estas observaciones deben tomarse con cautela, en razón de la heterogeneidad interna de las categorías de agrupación utilizadas, pues también se observan diferencias dependiendo de la naturaleza selectiva o no selectiva de las instituciones privadas. En efecto, las universidades privadas selectivas, esto es, que establecen mayores requisitos de ingreso a sus programas de pedagogía, también evidencian los mayores niveles de logro en todas las pruebas evaluadas que sus homónimas no selectivas, en especial en las universidades privadas de tamaño menor. Así, por ejemplo, en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios el riesgo de caer en nivel de insuficiencia por parte de un estudiante egresado de una universidad privada no selectiva de tamaño menor aumenta en un 80% respecto de su par egresado de una universidad privada selectiva, y, en términos de conocimientos pedagógicos, este factor de riesgo de cuadruplica.

La variable años de acreditación resulta de particular interés, puesto que se hace posible contrastarla con los niveles de logro manifestados en cada una de las dimensiones de la Prueba Inicia bajo el supuesto de que ambas variables funcionan como indicadores de calidad del proceso formativo de los estudiantes y egresados noveles de las carreras de pedagogía.

En efecto, entendiendo la acreditación como un sello distintivo de la calidad de los programas y productos ofertados por una institución educativa, en tanto es una entidad externa que avala y certifica esta situación; entonces, es razonable esperar significativos y elevados niveles de correlación con el rendimiento que los alumnos alcanzan en las distintas baterías de instrumentos de la Prueba Inicia. Sin embargo, al momento de realizar los contrastes se encuentran moderadas correlaciones, cuyos índices, siendo significativos, no superan un rho de 0.3 para cada una de las pruebas y en la totalidad del sistema de Educación Superior.

A su vez, aunque se observa cierta tendencia en la mejora de los puntajes, conforme aumentan los años de acreditación de las carreras que estudiaron los profesores examinados, estas mejoras son más evidentes a partir de los 5 años de acreditación. Así, por ejemplo, en la Prueba de Comunicación Escrita se observan diferencias progresivas en el nivel de logro que van desde un 21.5% en las carreras no acreditadas (No Presentado/Rechazado) hasta un 53.9% en las carreras con 6 años de acreditación. En el caso de la PCD, donde los niveles de logro tienden a ser más bajos en cada categoría en comparación con las otras pruebas, para programas de hasta 3 años de acreditación y de 6 años de acreditación, los niveles de logro son de 20.5% y 54.1% respectivamente. En síntesis, la probabilidad de que un profesor califique dentro de un nivel suficiente en alguna Prueba Inicia es cercana al doble habiendo egresado de una institución acreditada por 6 años que al haberlo hecho de una institución con menos de 4 años de acreditación o que no ofrezca garantía alguna respecto a la calidad de sus programas.

En este sentido, la cantidad de áreas acreditadas vislumbran nítidas diferencias en los niveles de desempeño en cada prueba. Estos niveles de suficiencia se mueven en concomitancia con los niveles de acreditación de manera positiva, es decir, una mayor cantidad de áreas acreditadas van asociadas a una mayor proporción de evaluados positivamente en la Prueba Inicia. Esta tendencia de vinculación observada entre niveles de certificación y niveles de acreditación por parte de las instituciones formadoras de profesores constata que son, en efecto, las Instituciones de Educación Superior de carácter compleja, o sea, aquellas que extienden su quehacer más allá de la docencia las que evidencian mayor eficiencia en la instalación de competencias comunicativas, tecnológicas, pedagógicas y disciplinares en su alumnado. Por una parte, las universidades acreditadas en áreas como la investigación y el postgrado tendrían una mayor capacidad para transferir conocimiento avanzado hacia su alumnado y, por otro, la preocupación por ámbitos como la divulgación científica, la creación artística y la extensión las visibiliza a nivel regional y nacional como entidades, cuyo accionar transita más allá del cultivo de la docencia como actividad prioritaria, prestigio que las hace más demandadas por la comunidad y posibilita desarrollar mejores y más eficientes procesos de selección del alumnado que ingresa a sus aulas.

Exploradas las diferencias con base al sexo se observan dispares comportamientos en razón del tipo de prueba aplicada. En ese sentido, los hombres evidencian un mayor porcentaje de logro en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios que las mujeres; no obstante, tanto en la Prueba de Comunicación Escrita como en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos las mujeres superan a los hombres en términos de suficiencia. En cuanto a la Prueba TIC, el porcentaje de logro se encuentra homogéneamente distribuido de acuerdo con el sexo.

La evidencia observada informa que habría una estrecha relación entre la calidad de los procesos formativos constatados por medio de la Prueba Inicia y las características de la demanda, esto es, perfil del alumno que ingresa a algún programa de pedagogía. Es precisamente la instalación de mayores exigencias de ingreso lo que garantiza mejores niveles de desempeño por parte de los recién egresados. Cuando las Instituciones de Educación Superior que dictan programas de pedagogía seleccionan al alumnado con base en su rendimiento escolar o puntaje PSU tienen mejores posibilidades de instalar mayores niveles de competencia en el manejo de la didáctica de la enseñanza así como los contenidos curriculares, formando profesionales más idóneos. Esto se ve refrendado al comparar los rendimientos en Prueba Inicia con base al puntaje PSU del alumno matriculado por cuanto a mayor

es el puntaje del alumno mayor también es su rendimiento en la prueba.

Mientras tanto, en la variable Promedio Ponderado Acumulado (PPA), expresión del rendimiento académico del profesor en su formación de pregrado, los valores más altos se asocian con menores porcentajes de deficiencia en la Prueba Inicia, de este modo, para notas superiores a 6.0 los porcentajes de insuficiencia asociados se mueven entre un 18.8% en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos a un 47.4% en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios. En tanto, para notas inferiores a 4.7 los porcentajes de insuficiencia alcanzan un 80,8% en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos, constituyéndose esta prueba como aquella en que más diferencias se observan a raíz del PPA.

El PPA es un índice que pretende cuantificar el nivel de aprovechamiento educativo de un alumno durante el transcurso de su proceso formativo, es decir, es la constatación evaluativa que realizan los docentes de un plan de estudio respecto de la calidad del estudiante que ha sido formado. Por tanto, como indicador presentaría determinadas cualidades métricas que la hacen objetiva, confiable y válida, pudiéndose comprobar con fuentes de validación externa. Por ello, sería sobremano esperable encontrar fuertes correlaciones entre PPA y puntaje Inicia, en especial en los componentes Disciplinarios y Pedagógicos. No obstante, al momento de contrastar esta asociación se obtienen correlaciones, si bien significativas, bastante modestas. En efecto, PPA tiene un índice $r = 0.32$ para su componente disciplinario y un $r = 0.36$ para el componente pedagógico.

Modestos niveles de correlación entre la evaluación interna (PPA) y certificación externa (Prueba Inicia) que estarían informando de las deficiencias que tienen las mismas instituciones educativas para certificar, mediante sus propios sistemas evaluativos, la idoneidad del profesional formado en sus aulas. Pareciera ser que las prácticas evaluativas están también relacionadas con la emisión de juicios valorativos de carácter infundado sobre el trabajo y accionar de los estudiantes contruidos desde marcos axiológicos y epistemológicos del profesor de carácter subjetivo, de escasa rigurosidad y de atenuada capacidad predictiva. Es decir, la calificación que realizan las IES respecto de los profesores noveles se hacen escasamente confiables y no se conciben con las habilidades cognitivas y procedimentales instaladas y que pueden ser evidenciadas en un desempeño profesional futuro. Más bien, esta calificación sería reflejo de diferenciadas políticas de asignación de notas, la existencia de variados niveles de exigencia e inflación de las mismas.

Se suma a ello, el significativo hecho que tienden a ser mucho más fuertes las correlaciones del Puntaje de la Prueba Inicia con el Puntaje de Selección Universitaria que con el Promedio Ponderado Anual. Esto es preocupante por al menos dos razones fundamentales: primero, a diferencia de la PSU dada su naturaleza y objetivo de certificar el nivel de aprovechamiento educativo que obtienen estudiantes como resultado de una formación de especialidad, el PPA está en mayor sintonía con los contenidos pedagógicos y disciplinares evaluados por la Prueba Inicia. Segundo, la calificación PPA dado su nivel de especificidad no solo es pertinente a lo evaluado por la Prueba Inicia, sino que, además, se constituye en un índice evaluativo de mayor vigencia y actualidad, pues en teoría es el reflejo del nivel de idoneidad actual que tiene el profesor examinado, carente, por lo tanto, del desfase temporal que, eventualmente, debería caracterizar al puntaje PSU, que fue obtenido por lo menos cinco años atrás.

5. Conclusiones

La Prueba Inicia, aplicada de forma anual a los profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia recién egresados de alguna Institución de Educación Superior en Chile, se constituye hoy por hoy en un referente indicativo de la calidad de los procesos formativos y del nivel de idoneidad para el ejercicio profesional que posee el profesor examinado. En sus cuatro componentes evalúa el nivel de dominio pedagógico, disciplinar, manejo de tecnologías para la enseñanza y comunicación escrita.

Los resultados de la Prueba Inicia 2011, tanto en puntajes promedio como en términos de certificación, son deficientes, puesto que alrededor de un 60% de los profesores examinados no reunirían los requisitos mínimos que lo habiliten para un desempeño profesional docente. Deficiencias que operarían con independencia relativa del tipo de prueba aplicada.

La prueba que muestra menores niveles de logro en los profesores examinados es la de Conocimientos Disciplinarios, en especial en sus dimensiones de Ciencias Naturales y Matemática, donde 7 de cada 10 profesores no dominan los contenidos disciplinares y curriculares a enseñar en el Ciclo de Educación Básica.

Estos magros resultados son preocupantes toda vez que un sistema educativo no podrá ser mejor que los maestros que lo componen, de forma tal que el mejoramiento de su calidad pasa necesaria e ineludiblemente por los niveles de preparación, idoneidad y experticia de un profesorado con amplio dominio del qué enseñar y el cómo enseñar. Así mismo, y como corolario, se desprende que los bajos niveles de logro alcanzados por los escolares en las pruebas nacionales e internacionales (SIMCE, TIMSS, PISA) se relacionarían ampliamente con las deficiencias de dominio evidenciado por sus propios docentes. Brecha de capacidad que las reformas implementadas no han sido capaces de subsanar, y aunque se puede expresar en la generalidad del Sistema de la Educación Superior en Chile, se manifestaría con mayor fuerza en la profesión docente y que expone, a juicio de la OCDE (2004, p. 291), a la mayoría de los estudiantes del país en clases con profesores inadecuadamente preparados en el dominio de la disciplina al nivel de lo requerido por el currículum chileno.

Los resultados en la Prueba Inicia parecen estar más asociados con las exigencias de ingreso y, en definitiva, con la selectividad de las Instituciones de Educación Superior en sus procesos de admisión que con los programas de formación y preparación profesional que estas imparten. El perfil de ingreso del alumno de pedagogía determina fuertemente la posibilidad institucional de instalar competencias disciplinares y pedagógicas en el alumnado.

Si bien la selectividad mejora el desarrollo del postulante y sus condiciones de educabilidad, la efectiva posibilidad de seleccionar a los mejores descansa necesaria e ineludiblemente sobre las buenas condiciones laborales y de remuneraciones del profesorado en ejercicio, así como la valoración social que hace la comunidad de la profesión docente. En consecuencia, en procesos de "educación bajo demanda" donde los fondos siguen a los alumnos, la selectividad pierde su eficacia cuando la oferta de formación profesional es poco atractiva o la inversión realizada evidencia escasa rentabilidad futura, tal como sucede en el ejercicio profesional docente. A modo de ejemplo, aunque en Chile han habido mejoras en las remuneraciones del profesorado, estas están por debajo a las percibidas por profesionales con igual nivel de formación. Situación más evidente durante los cinco primeros años de ejercicio laboral.

El puntaje PSU demuestra ser un eficiente predictor del rendimiento en la Prueba Inicia a un nivel incluso superior que las del rendimiento académico universitario (PPA) perfilando la dificultad de las Instituciones de Educación Superior que imparten programas de pedagogía de certificar en sus procesos evaluativos en forma objetiva, confiable y válida las capacidades realmente instaladas en sus propios alumnos. A la luz de los resultados de la Prueba Inicia, existiría a nivel institucional una deficitaria calidad de los procesos formativos y de la acción evaluativa. La evaluación sería el resultado de la aplicación de diferenciadas políticas evaluativas y con segmentados niveles de exigencia, pertinencia y validez.

El sistema de acreditación, tanto institucional como de programas, constata modestas correlaciones con los niveles de logro obtenidos en la Prueba Inicia, o sea, la acreditación como expresión de certificación de la calidad de los procesos formativos no se condice necesariamente con los resultados que obtienen los alumnos formados en dichas instituciones, escapando a esta tendencia solo las instituciones con más años de acreditación y más áreas acreditadas.

Atendiendo a los resultados examinados se puede sostener que la Prueba Inicia mejorará sus índices solo en la medida que se realicen modificaciones estructurales tendientes a intervenir en los procesos de selección del alumno que ingresa a pedagogía en los sistemas de acreditación institucional y de programas, en la calidad y pertinencia de los procesos formativos, así como en la homogeneización en los niveles de exigencia de los sistemas evaluativos que implementan las distintas Instituciones de Educación Superior en Chile. Así mismo, mientras persista la existencia de programas de pedagogía de dudosa calidad, con mínimos o nulos requisitos de ingreso, con bajos niveles de exigencia para permanecer y ser promovido, con una profesión docente de escaso prestigio social y niveles de empleabilidad se perpetuará la histórica incapacidad para atraer a los mejores y formar idóneos profesores con niveles de formación a la altura de los requerimientos que el sistema escolar y Chile precisan.

Notas y Citas

³ La PSU (Prueba de Selección Universitaria) es un test estandarizado escrito realizado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a la educación universitaria, que vino a reemplazar la anterior Prueba de Aptitud Académica (PAA).

⁴ Para mayor información sobre condiciones y beneficios ver MINEDUC - Beca Vocación de Profesor

⁵ Ver Proyecto de Ley Nueva Carrera Docente: Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente, disponible en comunidadescolar.cl

⁶ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

⁷ Puntaje tipificado en base a la Teoría de Respuesta al Ítem.

2. Referencias

Alvarado, Macarena; Duarte, Fabian y Neilson, Christopher. (2011). *Efectos Beca Vocación de Profesor*. Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Beca_Profe.pdf [[Links](#)]

Arancibia, Violeta; Strasser, Katherine y Herrera, Paulina (2011). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile. [[Links](#)]

Araneda, Paulina y Beyer, Harald. (2009). *Hacia un Estado más Efectivo en Educación: Una Mirada a la Regulación Laboral Docente*. Consorcio de Reforma del Estado, (pp. 403-446). Recuperado de http://www.mariowaisbluth.com/descargas/educacion_beyer_araneda.pdf [[Links](#)]

Ávalos, Beatrice. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: UNESCO. Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean. [[Links](#)]

Ávalos, Beatrice. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En Cristián Bellei, Dante Contreras y Juan Pablo Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 257-284). Santiago: Pehuén Editores S.A. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/Ecos%20de%20la%20> [[Links](#)]

Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: McKinsey & Company Report. [[Links](#)]

Bravo, David; Falk, Denise; González, Roberto; Manzi, Jorge y Peirano, Claudia. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Santiago: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile y Centro de Medición. Disponible en http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf [[Links](#)]

Brundage, Donald H. y Mackeracher, Dorothy. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario: Minister of Education. [[Links](#)]

Conklin, Hilary y Zeichner, Kenneth. (2005). Teacher Education Programs. En Marilyn Cochran-Smith y Kenneth Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 645-736). New Jersey: American Education Research Association by Lawrence Erlbaum Associates. [[Links](#)]

- Darling-Hammond, Linda y Bransford, John. (2005). *Preparing teachers for a changing World: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass. [[Links](#)]
- Darling-Hammond, Linda; Wei, Ruth y Johnson, Christy. (2009). Teacher preparation and teacher learning: A changing landscape. En Gary Sykes, Barbara Schneider, y David Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research* (pp. 613-636). New York: Routledge. [[Links](#)]
- Díaz, Ángel e Inclán, Catalina (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
[[Links](#)]
- Fernández, Mariano. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid: Ediciones Morata. [[Links](#)]
- García-Huidobro, Juan. (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *DOCENCIA*, 13-22.
[[Links](#)]
- Gil, Francisco J; Guzmán, Isabel; Beca, Carlos Eugenio; Bellei, Cristián y Sisto, Vicente. (2010). Reflexiones críticas de los "otros expertos" en torno a los cambios en la política educativa chilena. *Revista Docencia*, (42), 20-35. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110126203148.pdf> [[Links](#)]
- Goldhaber, Dan y Brewer, Dominic. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. [[Links](#)]
- Guzmán, Carlos. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 129-141. [[Links](#)]
- Ingersoll, Richard. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia, Pa.: Graduate School of Education, University of Pennsylvania. [[Links](#)]
- Ingvanson, Lawrence. (1998). Teaching standards: foundations for professional development reform. En Andy Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp.1006-1031). Dordrecht: Kluwer Academic.
[[Links](#)]
- Ingvanson, Lawrence. (1999a). Professional certification: do we need it?". *Unicorn*, 25(2), 5-12. [[Links](#)]
- Ingvanson, Lawrence. (1999b). The power of professional recognition. *Unicorn*, 25(2), 53-70. [[Links](#)]
- Jordan, Heather; Mendro, Robert y Weerasinghe, Dash. (1997). *Teacher effects on longitudinal student achievement: A report on research in progress*. Dallas, Estados Unidos: National Evaluation Institute.
[[Links](#)]
- Manzi, Jorge. (2010). Programa Inicia: fundamentos y primeros avances. En Cristián Bellei, Dante Contreras, y Juan. Pablo Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 285-308). Santiago: Pehuén Editores S.A. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/Ecos%20de%20la%](http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/Ecos%20de%20la%20)
[[Links](#)]
- MINEDUC. (2009). *Documento Estadísticas de la Educación en Chile 2009*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación. [[Links](#)]
- Murillo Torrecilla, Javier. (2006). La formación de docentes: Una clave para la mejora educativa . En OREALC/UNESCO, *Modelos innovadores en la formación inicial docente* (pp. 11-56). Santiago: Unidad de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España. [[Links](#)]
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OCDE. [[Links](#)]
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
[[Links](#)]
- Ortúzar, Soledad; Flores, Carolina; Milesi, Carolina y Cox, Cristián. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), *Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile* (pp. 155-186). Santiago: Centro de Políticas Públicas PUC.
[[Links](#)]
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo. (2007). Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro política. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), pp. 40-83.
[[Links](#)]
- Ruffinelli, Andrea y Guerrero, Alexis. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (31), 20-44. [[Links](#)]
- Sanders, William y Rivers, June. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Tennessee: University of Tennessee. [[Links](#)]
- Shulman, Lee. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [[Links](#)]
- Wang, Aubrey; Coleman, Ashaki; Coley, Richard y Phelps, Richard (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service. [[Links](#)]

Wayne, Andrew. (2002). Teacher inequality: New evidence on disparities in teachers' academic skills. *Education Policy Analysis Archives*, 10(30). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/309/435> [[Links](#)]

* Correspondencia a:

Carlos Rodríguez Garcés. Catedrático en la Universidad del Bío-Bío, encargado de área del Centro de Investigación y Desarrollo en Informática Educativa (CIDCIE). Doctor en Multimedia Educativa por la Universidad Barcelona. Dirección electrónica: carlosro@ubiobio.cl

Víctor Castillo Riquelme. Asesor ayudante del Centro de Investigación y Desarrollo en Informática Educativa (CIDCIE) de la Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: vicastil@alumnos.ubiobio.cl

[1](#) Catedrático en la Universidad del Bío-Bío, encargado de área del Centro de Investigación y Desarrollo en Informática Educativa (CIDCIE). Doctor en Multimedia Educativa por la Universidad Barcelona. Dirección electrónica: carlosro@ubiobio.cl

[2](#) Asesor ayudante del Centro de Investigación y Desarrollo en Informática Educativa (CIDCIE) de la Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: vicastil@alumnos.ubiobio.cl

Artículo recibido: 26 de julio, 2013 Devuelto para corrección: 5 de diciembre, 2013 Aprobado: 3 de marzo, 2014

Todo el contenido de esta revista, excepto dónde está identificado, está bajo una Licencia Creative Commons

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Instituto de Investigación en Educación



rebeca.vargas@ucr.ac.cr