



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Cambios y percepciones de las facultades de educación sobre las políticas de formación inicial docente

Patricia Jofré Cáceres



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO “EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”

Facultad de Educación

**Cambios y percepciones de las facultades de educación
sobre las políticas de formación inicial docente**

Tesis doctoral presentada por:
Patricia Jofré Cáceres

Dirigida por:
Dr. Paulino Carnicero Duque

Barcelona, 2016

Agradecimientos

La presente investigación ha podido ser desarrollada gracias a la colaboración y apoyo de personas e instituciones, a las cuales deseo expresar mi agradecimiento.

En primer lugar a mi profesor guía Dr. Paulino Carnicero Duque, por sus orientaciones y comentarios, guías fundamentales durante estos años de investigación.

Al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, además de las profesoras María Paz Sandín y María Teresa Colén.

Al Dr. Ignacio Rivas Flores, catedrático de la Universidad de Málaga, profesor guía de mi tesis de Master en Políticas Educativas.

A las facultades de educación chilenas que generosamente me abrieron sus puertas para llevar a cabo esta investigación.

A todos(as) aquellas(os) estudiantes de pedagogía, profesoras, y profesores que generosamente compartieron su tiempo e ideas sobre educación.

A mi familia, por su apoyo constante.

A Emilio y Colomba.

A todos ellos, muchas gracias.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	1
PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS.....	13
1.1. Planteamiento del tema y justificación	15
1.1.1. Identificación del tema	15
1.1.2. Justificación de la elección.....	18
1.1.3. Límites que nos impone el contexto	20
1.2. Delimitación y objetivos de la investigación	21
1.2.1. Objetivos de la investigación.....	22
1.2.2. El campo de estudio	23
1.2.3. Una aproximación al estudio	23
1.3. Aproximación metodológica y fuentes utilizadas	26
1.4. Aspectos formales	27
SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL	29
CAPÍTULO II. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	31
Introducción.....	32
2.1. Fundamentos de la política educativa.....	33
2.2. Elementos de análisis en las políticas educativas.....	39
2.2.1. Las políticas docentes como parte de las políticas educativas	42
2.3. Los condicionantes externos de las políticas educativas	45
2.3.1. El neoliberalismo	46
2.3.2. La Globalización.....	54
2.3.3. Las Instituciones supranacionales.....	59
2.4. Los efectos de las políticas de los 90' en Latinoamérica.....	63
CAPÍTULO III. POLÍTICAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	69
Introducción.....	71
3.1. Tiempos complejos, nuevas demandas sobre el profesorado	72
3.2. La profesión docente, entre continuidades y cambios.....	73

3.3.	La profesionalización docente, hacia una reconceptualización	77
3.4.	El docente y su formación como eje central de las actuales políticas	84
3.4.1.	Cambios en la formación inicial como punto de convergencia	85
3.4.2.	El proceso de alineación del sistema europeo a partir de las políticas de formación	88
3.4.3.	Políticas de formación inicial docente dentro del contexto Latinoamericano	99
3.4.4.	El uso de la certificación para el ingreso a la docencia.....	102
CAPÍTULO IV. POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE.....		113
Introducción		114
4.1.	Una mirada retrospectiva al contexto político chileno	116
4.2.	Decisiones políticas recientes sobre las instituciones de formación	125
4.2.1.	El programa de fortalecimiento de la Formación Inicial docente.....	126
4.2.2.	MECESUP.....	128
4.2.3.	Beca Vocación de Profesor	129
4.2.4.	Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.....	131
4.2.5.	Estándares orientadores para la formación inicial docente	136
4.2.6.	La Prueba INICIA.....	139
TERCERA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO		147
CAPÍTULO V. DISEÑO		149
Introducción.....		151
5.1.	Marco epistemológico	152
5.2.	Formulación de objetivos del estudio empírico	154
5.3.	Características de nuestra investigación	155
5.4.	Enfoque metodológico adoptado.....	157
CAPÍTULO VI. DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO		165
Introducción.....		166
6.1.	Fases de realización del estudio empírico.....	167
6.2.	La muestra y los participantes.....	168
6.3.	Los instrumentos utilizados	169
6.3.1.	La entrevista	170
6.3.2.	El grupo de discusión	173
6.3.3.	La revisión de documentos.....	174

6.4.	Planificación para el procedimiento de recogida de datos.....	175
6.5.	Criterios de rigor	177
6.6.	Técnicas de análisis	180
CAPÍTULO VII.PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES.		189
Introducción.....		192
7.1.	Percepción y Significado en relación a la prueba Inicia	194
7.1.1.	Percepción de los estudiantes sobre la prueba Inicia.....	194
7.1.2.	Propuestas de los estudiantes sobre la prueba de habilitación	198
7.1.3.	Percepción de los docentes sobre la prueba Inicia	199
7.1.4.	Percepción de los docentes sobre ámbitos a considerar	208
7.1.5.	Valoración de la prueba según coordinadores.....	209
7.2.	Efectos de la prueba Inicia sobre las facultades de educación	217
7.2.1.	Cambios asociados a políticas recientes según estudiantes	217
7.2.2.	Cambios asociados a políticas de formación según docentes	218
7.2.3.	Cambios asociados a políticas recientes según coordinadores	222
7.2.4.	Exigencias de las nuevas políticas según alumnos.....	225
7.2.5.	Exigencias de las nuevas políticas según docentes	226
7.2.6.	Exigencias de las nuevas políticas según coordinadores	228
7.3.	Triangulación e interpretación de resultados.....	231
7.4.	Conclusiones a partir de los resultados de la investigación	238
7.4.1.	Conclusiones sobre el contexto de las políticas de formación inicial docente implementadas en Chile y la sujeción a las racionalidades de poder	239
7.4.2.	Conclusiones sobre las percepciones sobre la prueba Inicia; cuando lo que se atiende y entiende no calza.....	240
7.4.3.	Conclusiones en relación a los efectos asociados a las políticas de formación y regulaciones según alumnos, docentes y coordinadores	244
7.4.4.	Conclusiones en relación a las exigencias a la calidad de la formación que se ofrece en base a las nuevas políticas.....	247
7.4.5.	Sobre la definición de un modelo de respuesta de las instituciones formadoras	251
7.4.6.	Comentarios finales	253
7.5.	Las limitaciones de la investigación	254

7.6. Las principales contribuciones y futuras vías de investigación	254
Revisión Bibliográfica.....	256

Anexos (en CD)

Anexo 1 Carta ingreso a facultades	
Anexo 2 Guión entrevistas a expertos, coordinadores, profesores	
Anexo 3 Guión grupos de discusión	
Anexo 4 Transcripciones entrevistas	

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Criterios de acreditación Carrera de Pedagogía	134
Cuadro 2 Síntesis Estándares Disciplinarios	137
Cuadro 3 Preguntas Prueba Inicia Pedagogía Historia y Geografía	143

Índice de Tablas

Tabla 1 Modalidad de la investigación.....	155
Tabla 2 Fases del estudio empírico	167
Tabla 3 Resumen de los participantes	169
Tabla 4 Planificación del trabajo de campo.....	175
Tabla 5 Temas emergentes de la entrevistas a expertos.....	176
Tabla 6 Lista de códigos de los participantes	182
Tabla 7 Categorización de la información.....	183
Tabla 8 Ámbito A	193
Tabla 9 Ámbito B.....	217

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN

Presentación

En Chile, actualmente está en discusión legislativa el proyecto de ley que tiene como fin implementar un sistema de promoción y desarrollo profesional docente. Uno de sus artículos más destacados, es el establecimiento de un examen obligatorio de habilitación para los profesores que deseen ejercer en el sistema escolar que recibe ayuda estatal. Se pretende así garantizar la calidad docente mediante dicho examen y, de manera indirecta, regular una institucionalidad caracterizada por ser diversa, privatizada, y de escasa regulación. La inserción de la prueba para egresados, junto con la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, y la reciente publicación de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación de profesores, conforman, en una visión sintética, el nuevo panorama que establece mecanismos de evaluación y rendición de cuenta pública para las universidades.

Las facultades de formación del profesorado enfrentan hoy un escenario distinto sobre el cuál poseemos escasa información; poco se conoce sobre la capacidad de reacción y perspectivas posibles de las instituciones frente a tales regulaciones.

Debido al tipo de debate político/educativo que se ha generado en el país, y que al parecer tendrá vigencia los próximos años, se torna importante investigar este proceso desde sus inicios. La formación docente en Chile está en el centro de las políticas públicas, producto de un contexto de demanda ciudadana que ha puesto en la agenda política el tema de la calidad y equidad en una serie de discusiones y propuestas legislativas para mejorar la educación.

Estudios sobre el establecimiento de políticas educativas, acreditaciones, o reconfiguración de las instituciones frente a los procesos de evaluación, no han sido suficientemente explorados en términos de la subjetividad de los agentes que participan

y de la diversidad de las instituciones; más aún cuando los procesos de acreditación y aseguramiento de calidad, tanto en Latinoamérica como en Chile, son de reciente aplicación.

En ese marco, nuestra investigación doctoral pretende conocer los procesos de adaptación de las facultades de pedagogías chilenas derivados o en respuesta al Programa de Fomento a la Calidad de la formación Inicial Docente a través de las perspectivas de los actores de las instituciones formadoras; considerando tanto los efectos en algunos ejes de la formación docente, como la capacidad de autorregulación de las propias instituciones.

El trabajo está compuesto por los siguientes apartados: presentación, aproximación teórica y contextual y diseño y desarrollo del estudio empírico.

En el Capítulo I referente a aspectos introductorios se presenta el tema a investigar y su justificación, así como su delimitación y objetivos.

En el Capítulo II se abordan los fundamentos conceptuales de la política educativa, y se repasan los antecedentes que vinculan las políticas educativas a posturas epistemológicas, sociales y económicas.

El Capítulo III, se hace referencia a través del tópico de la profesionalización a los temas que componen las agendas de las políticas actuales sobre formación inicial docente.

En el Capítulo IV, se describe, la implantación de políticas neoliberales durante la década de los 80 en Chile, los cambios experimentados con la llegada de los gobiernos democráticos y las decisiones políticas en democracia sobre la formación inicial docente.

En el Capítulo V se plantea el diseño de la investigación, el cual comprende la descripción de los objetivos que la guían, sus características principales y el enfoque metodológico adoptado: el estudio de caso.

En el capítulo VI se detallan las fases que implicó el trabajo de campo, las características de la muestra y de los participantes. Además este capítulo describe los instrumentos utilizados para la obtención de la información, las técnicas de análisis y los respectivos criterios de rigor.

El Capítulo VII comprende la presentación de los resultados del estudio empírico, el análisis y la interpretación de los mismos. El capítulo finaliza con las conclusiones de nuestra investigación y nuevas posibilidades de investigación.

Capítulo I.
Aspectos Introductorios

En el presente capítulo, de carácter introductorio, presentamos la identificación y justificación de la elección del tema objeto de estudio, nos referimos al problema de investigación, a sus antecedentes, a las preguntas que han guiado nuestra indagación y a los objetivos que con el desarrollo de esta investigación doctoral se pretenden alcanzar. Este capítulo introductorio, por lo tanto, pretende describir y asentar los antecedentes y propósitos que enmarcan la realización de nuestra investigación doctoral.

1.1. Planteamiento del tema y justificación

1.1.1. Identificación del tema

La masificación de la educación superior, el aumento de la oferta privada, el surgimiento de una plataforma global de educación superior y el alejamiento del Estado en la provisión y administración de servicios de educación son algunos de los factores que hoy condicionan el mercado de la educación superior (Brunner, 2007).

Es en este escenario ligado a la reestructuración de los sistemas educativos públicos, impulsado en los años 80' por la "modernización conservadora" de los países del hemisferio norte (Romero Morante y Gómez, 2007), donde se encuentran los vigentes cambios en la educación superior experimentados por los países latinoamericanos, particularmente en aquellos que presentan mayor cercanía a los valores de mercado y mundialización de las economías. La implantación en América Latina de políticas neoliberales se instituye con los gobiernos autoritarios y se desarrolla con la transición a la democracia, ampliando su base social más allá de lo tecnocrático, sobre todo a medida que gobiernos de centro-izquierda fueron adoptando políticas neoliberales (Bonafant, 2002).

Es el caso de la realidad chilena, en donde la formación inicial docente se presenta dentro de la institucionalidad de la educación superior, como un nivel que ha sido afectado particularmente en términos de privatización, competitividad y segmentación; el crecimiento experimentado por la oferta de programas pedagógicos se fue originando en nuestro país en base a dos estrategias combinadas; requisitos mínimos de ingreso al estudiantado y facilidades de créditos para financiar sus carreras. Estas prácticas implicaron un aumento de especializaciones, titulaciones y matrículas, especialmente en instituciones privadas, sin procesos de selectividad, con carreras no acreditadas o con pocos años de acreditación.

Tal es el complejo resultado dado por la *“flexibilidad y capacidad de respuesta de un mercado ante las oportunidades de un sector en crecimiento y sin otra regulación que las propias capacidades de ‘auto-regulación’ de las instituciones de educación superior”* (Cox, Meckes, Bascopé, 2010).

En la segunda mitad del año 2000, se conocen en Chile resultados de aprendizajes a partir de evaluaciones nacionales e internacionales, donde se expone que el sistema no logra alcanzar estándares competitivos. Desde esos años hasta la actualidad, el campo de deliberación de políticas educacionales del país ha revelado la formación inicial de los profesores como factor clave para dar impulso al mejoramiento de la calidad de la educación.

En este sentido, existe acuerdo en diversos organismos que influyen la agenda de políticas docentes para América Latina y El Caribe 2011, sobre la necesidad de generar mejoras en ámbitos como la selección en el sistema de ingreso a la carrera docente, formación disciplinaria y pedagógica, necesidad de acreditación y sistemas de evaluación de desempeño en base a estándares.

La relevancia puesta en los docentes y su incidencia en el aprendizaje, se ha extendido a las facultades de formación, estableciéndose por parte del estado un mayor control y regulación, que se suma a la instalación de vías que cambian el rol de la formación institucionalizada, al permitir formas alternativas de ingreso a la docencia (Avalos, 2014).

¿Cuál es el estado de las políticas educativas y de la formación del profesorado hoy en Chile? En los últimos años, las políticas educativas en la denominada fase “reformas de segunda generación”, se encaminan desde programas de apoyo e incentivos, a programas especializados con consecuencias (Cox, Meckes, Bascopé, 2010); entre los primeros estuvo el programa FFID, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, (para ser ejecutado en 5 años), cuyo objetivo era contribuir recursos para elevar la calidad de la docencia en los diversos niveles escolares, a través de becas a alumnos, y proyectos de fortalecimiento implementados en las 17 universidades, otorgándoles a los actores el protagonismo en el logro de la gestión. El segundo programa que ha involucrado recursos en esta línea es el MECESUP, los cuales se destinaron a implementar diversas iniciativas que, entre otras, incluyen el desarrollo de capacidades institucionales, el diseño de programas de doctorado y procesos de renovación académica y becas para aquellos alumnos que con un buen puntaje de ingreso a la universidad optan por estudios de pedagogía.

Entre las regulaciones y programas con consecuencia, instaurados recientemente, se encuentra la Ley de acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente que contempla una Prueba para los egresados, un programa de apoyo a las instituciones formadoras de profesores, más la creación de estándares formativos.

Las políticas descritas enfatizan el apoyo, la regulación, el incentivo y el control, enmarcadas en los propósitos de aseguramiento de calidad y de rendición de cuentas. Los lineamientos de estas políticas se sitúan dentro del contexto de la globalización y de la internacionalización, pero, particularmente en Chile, como se describirá más adelante, en el marco de la ideología neoliberal que se instala en todos los ámbitos del sistema, incluido el educativo, desde la década de los 80' (Avalos, 2014).

Las señaladas transformaciones que han ido adoptando las políticas de formación inicial han generado tensiones en las instituciones, más aún cuando se empezaron a conocer los resultados de las primeras pruebas a egresados de pedagogía (Inicia), los cuáles han dado información sobre la baja preparación en conocimientos disciplinarios. El Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente surge dentro de un marco donde se le exige al estado responder frente a la diversa calidad de la formación entregada por las instituciones, de manera de estandarizar el sistema en base a nuevos criterios adoptados.

1.1.2. Justificación de la elección

Se presenta particularmente importante investigar este proceso hoy, debido al tipo de debate político-educativo que se ha generado en el país y que tiene vigencia actual.

Una posible habilitación para ejercer la docencia ha planteado una serie de tensiones y problemas, representadas en las diversas posturas que se han adoptado frente a la posibilidad que se exija un examen obligatorio: el hecho que es una medida de regulación impuesta, no consultada con docentes, la idea de que puede atentar contra la autonomía de las facultades, la práctica de publicar sus resultados año a año a través de un ranking, y la posibilidad de que puede conducir a un entrenamiento sobre contenidos teóricos, representan algunos de los argumentos que se han utilizado en

torno al debate y que por lo tanto creemos necesario su abordaje desde los propios implicados. Además los puntos de disenso, no solo del colegio de profesores, sino de la comunidad académica, hace necesario, desde diferentes perspectivas fundamentar las posturas en relación a este proyecto de ley.

Al mismo tiempo, la convicción de que no se puede reducir la calidad de procesos complejos, como la formación docente, a la calidad de la medición, en un contexto de incremento de la rendición de cuentas, justifica plantear la necesidad de acercarse de una manera integral a la evaluación.

Se justifica y pensamos que es un aporte esta investigación, ya que como lo plantean diversas investigaciones y experiencias recientes de reforma, la manera de legitimar técnicamente, socialmente y políticamente el desarrollo de las políticas docentes, es a partir de la creación de espacios de participación y de la búsqueda de consensos, donde confluyan los actores claves y relevantes del sistema educativo (Weinstein, 2014; OCDE, 2005).

Estos argumentos hacen necesarios estudios sobre la implantación de políticas educativas, acreditaciones, o reconfiguración de las instituciones frente a los procesos de evaluaciones, pensamos que no han sido suficientemente explorados en términos de la subjetividad de los agentes que participan y la diversidad de las características de las instituciones que forman.

Así mismo, en el ámbito internacional, el abordaje del tema a través de estudios empíricos cuantitativos y cualitativos ha sido menos frecuente y se han centrado en el ámbito público, a través de un análisis sistémico y organizacional, encontrándose menos descrita la visión de directivos, profesorado y alumnado (Torres, 2011).

Se buscó, por lo tanto, dar cuenta de significados y expectativas ante las transformaciones anteriormente descritas, bajo la convicción de que es posible ampliar

la comprensión de los procesos de adopción de políticas educativas por parte de las instituciones formadoras, a favor de una visión más amplia, consensuada, y en definitiva más democrática.

Bajo esta perspectiva se sostiene que los procesos al interior de las instituciones pueden responder conforme las disímiles miradas que se tienen sobre los juicios para establecer decisiones, según sean diversos orígenes, misiones educativas, grados de complejidad y formas de gobierno, lo que incide en la variedad de adaptaciones, e interrogantes que inclusive cuestionan la lógica de medición. Introducir, por lo tanto, el análisis de los cuestionamientos de las políticas educativas a partir de los significados de los actores, es aceptar contradicciones que prevalecen en una sociedad compleja, provocando en el campo de la educación discrepancias institucionales y de orden particular que deben considerarse, si se desea que las políticas de educación tengan congruencia con sus objetivos y sean coherentes con un modelo social democrático.

1.1.3. Límites que nos impone el contexto

En febrero del 2012 se envía al Congreso un proyecto de Ley de Carrera Docente, que fue reemplazado posteriormente por una indicación sustitutiva, aprobada en octubre del 2014.

Actualmente, la nueva normativa está en su fase pre-legislativa. El gobierno presentó en abril del 2015, una propuesta en donde la prueba Inicia, pasaría de ser una prueba habilitante que debía ser rendida al final de la carrera, a aplicarse de manera obligatoria como evaluación diagnóstica, en el cuarto año de la carrera, con el fin de obtener información sobre el proceso formativo que llevan a cabo las universidades, lo que permitiría identificar fortalezas y establecer políticas de mejora (Proyecto de Ley Carrera Docente, 2015).

Como novedad, se incorporarían, diversas pruebas para recibir la certificación al momento que el docente quiera trabajar en el sistema público, el ingreso al sistema se realizaría mediante un proceso de certificación mediante una prueba que evalúa los conocimientos disciplinarios y un portafolio que registra evidencias sobre sus competencias pedagógicas. Los resultados de estas pruebas estarían asociados a salarios de ingreso a la carrera (Proyecto de Ley Carrera Docente, 2015).

El hecho que desde su primer proyecto hasta hoy haya sufrido modificaciones, planteó algunos límites a la investigación. Su carácter coyuntural, caracterizado por rechazados, modificaciones y su reciente aprobación para ser discutido en la comisión de educación, implicó ir considerando nuevas temas de reflexión, los que en función de nuestros objetivos se fueron sumando a la investigación.

1.2. Delimitación y objetivos de la investigación

La presente investigación pretende explorar el impacto y repercusión de la prueba Inicia en dos facultades de educación. Dicho examen, cuyo carácter habilitante para ejercer la profesión está actualmente en discusión en el Congreso, está inserto dentro del proyecto de Ley de Carrera Docente.

Concretamente, las preguntas que inicialmente guiaron la presente investigación fueron:

- ¿Cómo enfrentan las escuelas de pedagogía la nueva política sobre formación inicial?
- ¿Se presentan cambios en las prácticas docentes, gestión o currículum de formación al aumentar la medición?
- ¿Qué beneficios y dificultades se perciben al enfrentar el examen?

- ¿Cuáles son las valoraciones que tienen autoridades, profesores y egresados sobre el examen de habilitación?
- ¿Qué expectativas genera la puesta en marcha del examen?

Consecuentemente, se formulan los objetivos que se detallan a continuación.

1.2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general es conocer los procesos de adaptación de las facultades de pedagogías chilenas derivados o en respuesta al Programa de Fomento a la Calidad de la formación Inicial Docente a través de las perspectivas de los actores de las instituciones formadoras; considerando tanto los efectos en algunos ejes de la formación docente, como la capacidad de autorregulación de las propias instituciones.

Y, específicamente, para lograr dicho objetivo general, se pretende

1. Comprender el contexto de las políticas de formación inicial docente.
2. Conocer el marco político, normativo y contextual en relación al proyecto de ley.
3. Conocer percepciones y significados de los diferentes actores respecto a la prueba INICIA, como parte de la nueva regulación sobre la formación inicial docente.
4. Desvelar el efecto sobre la gestión institucional, políticas de diagnóstico y estrategias o procedimientos implementados.
5. Caracterizar, a partir de la perspectiva de los entrevistados, las exigencias y cambios que pudiese tener la institución, ya sea en el área de currículum, docencia y gestión pedagógica.

6. Definir un(os) modelo(s) de respuesta al programa de fortalecimiento a la formación inicial docente, que pueda ser identificado en las facultades de formación.

1.2.2. El campo de estudio

El campo de estudio de la presente investigación se inscribe en el marco de la política educativa. La respuesta del estado frente a las relaciones de poder que se manifiestan en la educación, ya sea en el ámbito estatal o en el ámbito de los grupos de interés que intentan mantenerse o ejercer su influencia frente a los poderes públicos, constituyen el objeto de la política educativa (Puelles,1986).Esta investigación aborda las políticas docentes como parte de las políticas educativas, generalmente, el estudio de las políticas docentes se ha desarrollado en tres ámbitos que se interrelacionan entre sí, la formación inicial, la formación y el desarrollo profesional continuo y la carrera docente.

Los estudios sobre exámenes de habilitación, foco de la investigación, tienen que ver con los requisitos de ingreso, institucionalización de la formación, certificación y habilitación. Desde una perspectiva amplia se integra además en el ámbito de la carrera docente, régimen legal que establece el ejercicio de la profesión, normando entre otros aspectos, su ingreso.

1.2.3. Una aproximación al estudio

Desde una perspectiva histórica, los exámenes de habilitación y la certificación emergen con fuerza junto a la imposición de la ideología neoliberal durante la década de los 80' y corresponden a dispositivos de regulación que se implantan frente a un mercado en expansión, que busca la calidad y la descentralización.

Se pueden encontrar estudios sobre exámenes de habilitación a través de políticas comparadas, generalmente descriptivos, como la de organismos internacionales o redes de cooperación europea en el ámbito de la educación como EURYDICE (2002). OCDE (2013)

Con una carga más contextual, se han realizado estudios en aquellos países donde se han implementado mayormente las políticas neoliberales, con el objeto de conocer los efectos de dichas reformas en los docentes, particularmente en EE.UU, Inglaterra y Singapur.

Una de las experiencias de sistemas escolares cada vez más neoliberales, caracterizados por la rendición de cuentas, intensificación del trabajo, y evaluación del desempeño, ha sido Singapur, en este sentido, Loh y Hu (2014), dan cuenta, a través de una investigación narrativa, como el pensamiento y las prácticas neoliberales han impactado el trabajo docente. Plantean posibles causas de tensiones y conflictos que pudieran tener los profesores noveles en Singapur, al momento de iniciarse en la docencia. Alexander (2010) nombra “daños colaterales” a lo que en el Reino Unido trajo la puesta en marcha de diversos dispositivos de regulación, como la prescripción de contenidos y métodos, las pruebas estandarizadas, la publicación de resultados y la utilización de estándares. El autor da cuenta que en Reino Unido se han obtenido ganancias, pero con costos de diversos tipos. Las pruebas han empobrecido el plan de estudios, las estrategias nacionales y las normas profesionales tienen la pedagogía empobrecida. En muchas escuelas primarias se ha vivido una transformación de la cultura profesional, pasándose de la emoción y de la inventiva, a la dependencia, el cumplimiento, e incluso el miedo.

Boyd, Goldhaber, Lankford, y Wyckoff (2007) sostienen que los efectos de los requisitos de preparación y exámenes de certificación de maestros no son claros, según

la experiencia en los EE.UU, donde cada estado tiene sus propios y diferentes procedimientos, y se ha abordado el problema de calidad y cantidad de variadas maneras, evaluar estas estrategias examinando cómo los requisitos de preparación y certificación afectan el rendimiento estudiantil requiere cuidado. Los autores concluyen que el efecto depende de varios factores: las decisiones de contratación en los sistemas escolares, las dinámicas del mercado del trabajo impulsadas por las preferencias de los profesores y las fluctuaciones económicas.

Flippo y Riccards (2000) investigaron como el aumento de la rendición de cuentas, asociada a exámenes del profesorado en Massachusset, ha incentivado a las instituciones de formación a preparar las pruebas y alterar su programas, contribuyendo además al desprestigio de los docentes debido a la gran publicidad que rodean los resultados.

Estas políticas neoliberales descritas han proliferado en varios sistemas educativos de todo el mundo. Thomas y Yang (2013) y Piller y Cho (2013) en Loh y Hu (2014) demostraron que los intereses neoliberales en Taiwán y Corea del Sur, han acentuado la ideología y la práctica de la competitividad respectivamente.

En Chile Meckes et al. (2013) mediante una metodología mixta, investigaron las estrategias, presión o cambios que experimentaron las instituciones frente a la a la prueba de habilitación Inicia, encuestando a 1599 estudiantes, 42 directores de programas y entrevistando a profesores y decanos de dos facultades con bajo resultado en la prueba Inicia. Los resultados arrojaron que las respuestas no fueron uniformes, las facultades de más bajos resultados habían sido aquellas que experimentaron mayores estrategias y nivel de presión sobre sus estudiantes, revelando, además, que la percepción de legitimidad de Inicia y la atribución de los resultados también son

cruciales para entender el tipo de reacciones y el nivel de compromiso con las iniciativas de mejora.

1.3. Aproximación metodológica y fuentes utilizadas

La presente investigación doctoral, como se mencionó, tiene por objeto conocer los procesos de adaptación de las facultades de pedagogías chilenas derivados o en respuesta al Programa de Fomento a la Calidad de la formación Inicial Docente, para ello, se aborda una serie de temas y aproximaciones que persiguen ir delimitando el objeto de estudio.

Se desarrolla, en primer término, una aproximación teórica conceptual sobre política educativa, posibilitando de este modo ir situando el objeto de la investigación. Esta aproximación teórica aborda además, modelos de análisis de las políticas educativas, y ahonda en determinantes externos como corrientes de pensamientos y necesidades de cada época histórica, dimensiones que condicionan las políticas educativas, y a su vez las políticas docentes.

En segundo término, se realiza una aproximación a los discursos de las políticas actuales para mejorar la formación docente, abordados desde el contexto Europeo y Latinoamericano; considerándose además diversos estudios que sirven de referencia para situar las actuales reformas chilenas.

En tercer término se hace una aproximación al marco normativo, y de regulaciones recientes en Chile aplicadas a través de las políticas educativas; situar este análisis permite delimitar los principales rasgos y características de las reformas recientes.

En cuarto lugar, se abordó a través del estudio empírico, el objeto de la investigación, se persigue a través de diversas herramientas combinadas, obtener datos

que posibiliten interpretar el sentido que le otorgan los participantes al problema a investigar.

Este estudio se aproxima al fenómeno desde lo teórico a lo empírico, se define bajo la lógica de una investigación cualitativa, siendo el enfoque metodológico, el estudio de caso.

Las Fuentes utilizadas abordaron documentos oficiales e institucionales: leyes, informes que forman parte de la acreditación de las facultades investigadas, proyectos educativos, informes de Organismos Internacionales, y propuestas oficiales del Colegio de profesores.

Así mismo, se consultó fuentes primarias como libros, tesis, artículos y las entrevistas de los propios estudiantes y docentes que participaron en la investigación.

1.4. Aspectos formales

En cuanto a los aspectos formales en el tratamiento del texto, su lectura debe considerar los siguientes aspectos:

Se utilizó maestros, docentes, profesores, alumnos, y otros, para hacer referencia a un colectivo mixto, no haciendo la alusión explícita de cada género. En este sentido vale aclarar que en la presente investigación se utilizó el concepto profesor como análogo de docente o maestro.

En cuanto a las referencias internas, con la finalidad de no reiterar temas o ideas abordados anteriormente, se hace referencia al capítulo donde la idea se encuentra expuesta.

Las citas y bibliografía en inglés o francés se encuentran traducidas, con el fin de facilitar la lectura de cada texto.

Por último, los pies de páginas fueron colocados al interior del documento, a fin de dinamizar la lectura, y darle mayor connotación a la trascendencia de los mismos.

SEGUNDA PARTE:
APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

Capítulo II.
Las Políticas Educativas

Introducción

La investigación doctoral se inicia con este capítulo introductorio, abordando los fundamentos conceptuales de la política educativa. Por ello, en primer término, se describen su naturaleza, objeto, y algunos elementos constitutivos de toda política, consideración que permite establecer donde se sitúa el análisis de las mismas.

En segundo término repasamos, a través de distintos autores, los antecedentes que nos permiten comprender cómo variados referentes de las políticas educativas se vinculan a posturas epistemológicas, sociales y económicas. El contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento, y el establecimiento del modelo neoliberal, son referentes esenciales al momento de analizar cualquier política educativa hoy en día. Situar por lo tanto las políticas educativas como campo de conocimiento y articularlas en su contexto a procesos históricamente nuevos, permite establecer un diálogo con una serie de elementos que están interrelacionados y que son reflejo de su complejidad.

Esta investigación persigue interpretar en su contexto, y bajo sus múltiples perspectivas, cómo se redefinen las políticas educativas al interior de una institución educativa, por lo que los siguientes antecedentes sirven de punto de apoyo para configurar algunos referentes teóricos que permiten ir avanzando hacia el problema de investigación.

2.1. Fundamentos de la política educativa

Las políticas públicas hacen mención a aquello que Dewey (1927) (como se citó en Beltrán, 2000), expresa como lo público y sus problemas; haciendo referencia a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemáticas, y a la manera particular en que llegan a ser parte de la agenda política de los gobiernos. La esfera pública cobra una doble acepción: “*se trata de un espacio de discusión, pero también de un espacio de intervención política*” (p.26).

De reciente incorporación (en la décadas de los 70'), el concepto de *public policy* requiere de una definición más operacional para delimitar el objeto de estudio de la disciplina, el cual no es el poder político, sino su utilización para resolver los problemas colectivos. Desde esta perspectiva se define política pública como:

una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos - cuyos recursos, nexos institucionales, e intereses, varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendientes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales). (Subirats, Knoepfel, Larrue, Varone, y Gastélum, 2008, p. 36)

La conceptualización del término política pública integra por lo tanto a los actores con poderes públicos, a los problemas compartidos, y a las decisiones que se

transforman en acciones para el logro de objetivos, y que solo podrán llevarse a cabo mediante la acción conjunta.

Las políticas públicas son procesos dinámicos, ya que las diversas acciones colectivas de los actores (gubernamentales y no gubernamentales) que en ella participan, son puestas en marcha bajo la intención de provocar algún tipo de cambio en el sistema.

De los grupos, emergen problemáticas diversas que pretenden generar atención de los gobiernos, conformándose lo que se conoce como agenda sistémica, pero solo a algunos de ellos, el estado los recogerá y los instalará en la agenda política; sin embargo, la inserción de un problema en la agenda política o de gobierno es una etapa necesaria pero no suficiente para que el problema de lugar a una política pública. La decisión va a estar condicionada por múltiples factores; algunos de ellos contingentes, en un proceso no estructurado, coyuntural, complejo y marcado por la inseguridad y la incertidumbre (Moreno, 2009).

En general, hacemos referencia a las políticas públicas identificando los sectores en los cuáles se va a ser efectiva la intervención pública, uno de los ámbitos posibles de la política pública es la educación. Para comprender los fundamentos conceptuales de la política educativa, partamos situando naturaleza y objetivos.

Se define la política educativa como ciencia positiva y como rama de la ciencia política que estudia las relaciones entre educación y política, preocupándose de la manifestación de los procesos educativos reales, y no de los ideales (Puelles, 1987). Incluiremos a esta definición la dimensión normativa, estableciendo que la política educativa, como política general, debe intentar otorgar una respuesta a las demandas de la sociedad, por lo tanto en este sentido, además de lo posible, se integra lo deseable,

introduciéndose con ello las expectativas sociales y aspiraciones que orientan la política (Fernández, 1999).

La política educativa, en esta perspectiva, desde el presente (lo que es), desea lograr nuevas y mejores formas de convivencia; un cambio deseable, posible, fundado en valores aceptados y compartidos (Colom y Dominguez, 1997). Estas relaciones, en el ámbito educativo, dan mayor sentido considerando la polisemia del término político inglés que propone dos significados asociados al término; *policy* que hace referencia a un programa de acción del que se sirve el poder público para lograr los objetivos, y *politics*, que atiende a los problemas intrínsecos de la política de la educación, relacionado con intereses de tipo ideológico y valórico, inherente a todo programa político.

La política educativa por lo tanto estudia el fenómeno educativo desde la ciencia política, tanto en su dimensión normativa (*policy*), como en el entramado de dinámica que le subyace (*politics*) (Puelles, 2004).

Observamos por tanto que la política aplicada a la educación, no solo es vista como un enfoque instrumental o programa de acción *policy*, sino que es entendida como un conjunto de directrices que intenta resolver los conflictos resultantes de intereses, ideologías, y valores, que limitan los instrumentos a aplicar *politics*. Lo práctico y lo político, bajo esta concepción, se observan articulados.

Estas políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación, también suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, no solo establecen un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos. (Contreras, 1997, p. 174)

Dependiendo de las concepciones, las siguientes definiciones de política educativa (Little, 2008, p.13), dan cuenta del carácter normativo, del carácter jurídico, y de las acciones e influencias que la sustentan:

- Declaraciones generales de las metas, objetivos y medios (Grindle, 1980, p. 6).
- Decisión o grupo de decisiones explícitas o implícitas que puedan establecer directrices para orientar las decisiones futuras, iniciar o retardar la acción, o guiar la aplicación de las decisiones anteriores (Haddad y Demsky, 1995, p. 18).
- Es un proceso de bricolage, de oportunismo, desorden, negociación, retazos de ideas, disputas, compromisos y acciones no planificadas (flojamente acoplados, en los que no hay una sola dirección o flujo de información entre los mismos); son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas), influencias y agendas. Las políticas son redefinidas a través de complejos procesos de influencia, producción del texto, diseminación y recreación/recontextualización en el contexto de la práctica (Ball, 1998, p. 127).
- La política educativa se ocupa de leyes, normas, además de planes de estudios que pretenden normar, constituir, y cambiar las prácticas educativas (Lingard y Ozga, 2007, p. 2)

Todas estas definiciones enfatizan, en mayor o menor medida, la función de cambio frente a la evolución de las necesidades y exigencias de la sociedad que, matizadas bajo las influencias externas e internas, se van ajustando en un complejo proceso de relaciones no exentas de disensos.

Colom y Domínguez (1997), plantean como objetivo de la política educativa la solución de problemas sociales de la educación, incluyendo múltiples fenómenos, tanto de educación no formal, como de instituciones propias de la administración o de

ámbitos que no necesariamente forman parte del estado. Útil para este efecto, nos resulta repasar el objeto de las políticas educativas realizadas por otros autores, de manera de comprender como se articulan los diferentes ámbitos desde su foco de análisis:

- La política educativa pretende analizar las manifestaciones políticas del sistema educativo, los aspectos políticos junto a las consecuencias que de ello se resultan, y que inciden tanto en el estado, como en los grupos sociales (Colom y Dominguez,1997).
- La política educativa se centra en el estudio de los fenómenos políticos educativos de la sociedad, definiendo su objeto de análisis en la política, en la educación, y sobre todo en intentar explicar la interacción y relaciones que se dan y se manifiestan entre ambas (Capella, 1977, como se citó en Colom y Dominguez, 1997).
- La política educativa se preocupa de las relaciones de poder conflictivas que se manifiestan en la educación, y son relativas al estado y grupos sociales que intentan influir en el estado, donde la respuesta, tanto del estado, como de los grupos sociales (sindicatos, colegiados, etc.), constituye la política educativa (Puelles,1987).

El interés que ha presentado y presenta su objeto y análisis varía desde el enfoque instrumental hacia las relaciones de poder, aunque las definiciones son diversas, tienden a destacar como ámbitos de información interpretativa lo ideológico y los valores, las prácticas y las acciones de los actores, el análisis y la evolución de las instituciones educativas. En cuanto a los fines, varían según el momento histórico, lo que nos conduce al sentido historicista, inmanente a toda política educativa. Situar por

lo tanto una reflexión en esta dimensión permite atender al poder. Toda acción en este ámbito se construye sobre supuestos ideológicos que representan proyectos de sociedad y de hombre, esto es aún más evidente ya que lo que se puede considerar su regulación tiene sus inicios con el Estado liberal moderno, etapa en que la educación adquiere un interés público que el estado debe asumir.

Las naciones se van adaptando a los nuevos requerimientos, paulatinamente los niveles de enseñanza se configuran como universales y obligatorios, y la relación entre sociedad, sistema político y educación, se va articulando en referencia a los modelos sociales y sus respectivas necesidades.

Podemos plantear que las dos finalidades predominantes en los sistemas educativos fueron y son, la formación de ciudadanos, y la preparación para el mundo del trabajo. “Las diferentes leyes educativas en las últimas décadas y sociedades diversas, no ha hecho sino refrendar estos grandes principios, justificando las diferentes opciones, sean éstas del tipo que sean” (Rivas, 2004, p.42).

Actualmente los fines parecen ser los mismos pero a niveles más complejos. En una sociedad que varía rápidamente, preparar para la sociedad del conocimiento, lleva a redefinir que competencias y habilidades son los que otorgan herramientas para desenvolverse en modelos emergentes de desarrollo económico. En el mismo sentido, formar ciudadanos que habitan sociedades diversas culturalmente, y que no solo generan nuevas formas de integración sino que coexisten con formas nuevas de fragmentación, se presentan como los nuevos desafíos a atender.

Hoy, a pesar de estar en tiempos más democráticos, de mayores niveles de discusión ciudadana y amplitud de espacios de socialización y transmisión cultural,

el sistema educativo tiene que responder a los requisitos del proceso de acumulación. Al mismo tiempo, la erosión de los derechos sociales ha

conducido a los sistemas educativos a asegurar también una función de contención social, y de formación de una ciudadanía que se adapte a las reglas del juego. (Dale, 2007, como se citó en Taribini y Bonal, 2011, p.240)

2.2. Elementos de análisis en las políticas educativas

Un modelo a considerar para el análisis de las políticas públicas se sitúa en el marco de las llamadas ciencias de la acción (lógica de las acciones públicas). Con él se persigue descubrir, comprender, y explicar cómo funciona el sistema político administrativo en su conjunto y su interacción con los sujetos no gubernamentales. La perspectiva que presenta tiene su eje en la conducta de diversos actores, ya sea de índole individual o colectiva, los cuales participan en las diferentes fases de una política pública. Estas secuencias o fases son: el surgimiento de un problema, la incorporación en la agenda, la formulación de una política, su implementación y evaluación, entendida esta última como el resultado y los efectos de dicha política en términos de cambios de conducta de los grupos- objetivos. (Subirats et al; 2008),

La clave para el análisis de las políticas estaría en lo que el autor denomina “el triángulo de base”, compuesto por actores (autoridades, políticos administrativos, grupos-objetivos y beneficiarios), recursos (derechos, información, apoyo político, consensos, capacidad de presión) y las reglas institucionales (normas sociales, culturales, contractuales, estructuras estatales). La conducta estratégica del “triángulo de base” en dinámicos contextos institucionales, consiste en movilizar la serie de recursos que cada grupo tienen a su disposición, de manera de hacer posible prevalecer sus intereses. Los actores recurren, en cada fase de la implementación de las políticas, a nuevas reglas institucionales y a combinaciones de recursos para influir sobre los resultados, y estos resultados, sustantivos o institucionales, van a influir directamente en las etapas que prosiguen. En consecuencia, el contenido sustantivo e institucional de un

producto siempre puede ser influenciado o modificado a través de cambios en el marco institucional, en los recursos, en la constelación y acciones de los actores directamente involucrados en la etapa en cuestión.

En el ámbito de las políticas educativas el diseño de las mismas estará determinado por los variados intereses, significados y acciones de los actores en diversos contextos, *“pero estos escenarios, representaciones y prácticas, están inscriptas en un campo que determina sus posibilidades, al cual las mismas co determinan (...)”* (Badlasky, Cosse, 2006, p. 6).

La formulación de políticas tiene por objeto producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Este proceso de cambios se realiza en un complejo sistema de relaciones en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia desde los cuáles discuten y median para construir discursos, compromisos u orientaciones de acción que harán posible los cambios que proponen las reformas o las políticas educativas.

El estudio que está detrás de las acciones en toda política pública o política educativa puede abordarse a partir del análisis de los siguientes elementos y referentes de interpretación, su mutua influencia plantea un abordaje integral de los siguientes elementos claves (Puelles, 2004).

- **Los actores:** integrados por el Estado/gobierno, partidos políticos, grupos económicos y de presión, agencias internacionales, y el poder político-técnico (tecno-burocracias nacionales e internacionales).
- **Los sistemas educativos:** la educación como sistema es complejo, con variables que se interrelacionan desde el ámbito político al análisis de cambios que ha estado sometida en conjunto con la crisis de los sistemas.

- **Las instituciones supranacionales:** estas instituciones presentan importancia en la formulación de las políticas como fuentes de financiamiento, asesoría, investigación y capacitación, y como garantes de continuidad de programas implementados.
- **Las ideologías:** las ideologías de los diferentes grupos de actores que participan se enfrentan, surgiendo así las discrepancias y los acuerdos. Y en los organismos internacionales se expanden como un efecto multiplicador, de la misma forma que la interpretación de las mismas.
- **Los valores:** la definición de la política operan en base a una serie de valores. Si se logra compartir objetivos y fines, se posibilita su implementación y puesta en marcha. El estudio de esas confrontaciones, y de los resultados de consenso, posibilita diversidad de información interpretativa para analizar una política.
- **El contexto:** es un marco amplio de análisis interpretativo de la Política Educativa. La cantidad de variables o condicionantes que integran el contexto y sus interrelaciones, dan cuenta del grado de complejidad que lleva su análisis.

En cuanto a los elementos y dimensiones que intervienen en cualquier política educativa (Rivas, 2004), propone tres dimensiones intervinientes: los pensamientos e ideas educativas que constituyen un marco de justificación y que se postulan como guía para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. En este nivel, muchas veces los consensos tienen que ver con fuerzas económicas o sociales, sin representación democrática, o pueden también responden a exigencias internacionales. En otro nivel, se encuentran las prácticas educativas, sobre las que actúan las decisiones políticas, y finalmente, situadas entre ambas, se presenta la actuación de los políticos en su proceso de toma de decisiones.

El elemento mediador entre las decisiones políticas y las prácticas educativas está constituido por el aparato burocrático y administrativo del estado, último responsable, que da forma a las decisiones anteriores, debiendo actuar desde una lógica propia, provocando su propia acción sobre las prácticas escolares desde presupuestos distintos o modificados de lo que la acción política pretendía (Rivas, 2004). La administración responde entonces actuando desde una lógica tecnicista, objetiva y justa (sus fundamentos de origen), por lo que el accionar que de ella emana será igualmente objetivo y justo para todos, por ello se plantea desde la uniformidad social, desde la igualdad de oportunidades, sin embargo, en una sociedad heterogénea y pluralista en diversos ámbitos, este proceso se convierte en un mecanismo de control y norma. Por tanto,

al establecer unas supuestas normas generales obliga también a establecer los mecanismos de control para evaluar el funcionamiento del sistema dentro de los parámetros previos. Por tanto, control y norma son los dos ejes desde los que se establece este nivel de mediación que regula las prácticas educativas establecidas desde esta lógica de la uniformidad. (Rivas, 2004, p.42)

2.2.1. Las políticas docentes como parte de las políticas educativas

Como fue señalado anteriormente, una política educacional, incluye una justificación, un objetivo, y una teoría de la educación que explique cómo se llevará a cabo el logro del objetivo. Este se puede inscribir en un marco referencial económico, religioso, ético al cual se adscribe una sociedad (Espinoza, 2014). Hacer referencia a las políticas docentes obliga situar su análisis como parte de la política educativa.

Referirse a la política de las políticas docentes, remite a los procesos y actores que hacen posible -o no- que se construyan e implementen ciertas medidas

orientadas al profesorado, las que estarán enmarcadas dentro de las políticas educativas en juego. (Weinstein, 2014, p.189)

Se entiende por política docente aquello que el estado puede o debe hacer en relación a dicha profesión y a la formación inicial y continua de los profesores.

Las políticas docentes, a su vez, forman parte de las reformas educativas, que se vinculan con las políticas educativas a la que se adscriben. En todos los países existen políticas de tipo formal, en la medida en que los gobiernos tienen que tomar decisiones que afectan de una u otra manera la actividad profesional de los profesores, empezando por los sistemas de formación y culminando con tipos de contratación y carrera docente. Igualmente, existen organizaciones donde el profesorado actúa en defensa de sus intereses, formulando, resolviendo y deliberando acerca de las políticas (Schawartzman, 2011).

Las dimensiones mayoritariamente estudiadas, tienen relación con la formación inicial, el desarrollo profesional y la carrera docente. Podemos, así mismo, diferenciar las políticas que integran reformas mayores, de aquellas dirigidas a un tema en específico del profesorado, o de aquellas políticas que surgen de una acción del gobierno que presentan un carácter más general.

Las políticas docentes y en particular las políticas de formación del profesorado derivan de marcos teóricos u orientaciones conceptuales que en su momento son dominantes en la sociedad.

respondiendo a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética, de acuerdo a ella, presenta los factores más importantes y prioritarios que hay que desarrollar en los procedimientos e investigaciones de la formación del profesorado, en función de la adscripción a una u otra orientación, el enfoque teórico y de intervención de la formación variará.

(Imbernón, 1994, p.36)

En relación a los matices de representación y participación, varían de acuerdo a la organización política de cada país, sin embargo, es evidente que los actores que inciden en las políticas docentes, traspasan el campo propiamente educativo. Emprendedores de políticas educativas, (empresarios, *think tank*, *lobbystas*) han ido obtenido cada vez mayor importancia desde la década de los 80, desplazando a los actores tradicionales, como los sindicatos, las juntas educativas y las asociaciones de profesionales (Anderson, 2014).

En cuanto a la participación de los docentes en la propuesta y deliberación de las políticas, estudios como EURICE 2004, OCDE 2005, reafirman la importancia protagónica de los docentes para la prosecución de las reformas, sin embargo, en las últimas décadas, las políticas de corte gerencialistas implementadas, han restado incidencia a los profesores de los espacios de deliberación.

La historia demuestra que los docentes han sido un actor ausente, su intervención en la arena pública, por lo menos en la experiencia de América Latina y el Caribe, se manifiesta en el nivel de cambios institucionales: la defensa de la educación pública, del estado docente, y la tradición central burocrática (...), esa misma práctica discursiva ha sido más débil en el nivel propiamente profesional de la formación, de los cambios curriculares o pedagógicos. (Palamidessi, 2003, p.28)

Los docentes comúnmente se han tenido que adecuar a los cambios impuestos por el sistema educacional. Fullan (2002), distingue tres etapas para llevar a cabo los cambios cuando se introduce una política, por cierto, no necesariamente docente; la movilización o adopción, la implementación y la institucionalización. La mayoría de

las reformas, muchas veces no llegaría, por diversos motivos, a pasar la primera etapa. Su implementación por lo tanto, jamás va a ser lineal, el cómo los docentes medien las políticas, aceptándolas, acomodándose o resistiéndolas va depender de variados factores. Los estudios demuestran que “los docentes se enfrentan a las políticas a través del filtro de sus propias identidades profesionales, sus conocimientos, su sentido de autoeficacia y según los límites de los contextos en que se desenvuelven” (Avalos, 2013, p.51).

2.3. Los condicionantes externos de las políticas educativas

Las políticas educativas se basan en términos teóricos, en conceptualizaciones que se fundamentan en la búsqueda de desarrollo social y económico; de esta forma, la política educativa se ve influenciada por las corrientes de pensamiento y necesidades de cada época histórica. Sus objetivos se establecen esencialmente de acuerdo a las exigencias y niveles de crecimiento económico y desarrollo de los países. La evolución de los sistemas de escolarización y educativos dan cuenta de proyectos políticos y por lo tanto de opciones de políticas educativas.

Las estructuras y procesos educativos están condicionados por un entorno específico, que, a su vez, es afectado por decisiones, indecisiones, acciones e inacciones, dentro del ámbito socioeconómico, cultural y político más amplio. Este contexto posee dimensiones domésticas y exógenas, estructurales e históricas. Y analíticamente está constituido por un conjunto de circunstancias que se entrelazan en una matriz compleja, cuyas transformaciones afectan las formas y contenidos del proceso de creación y distribución de valores cognitivos. (Nef, 2010, p.1)

Hacia finales de los años setenta, los sistemas educativos latinoamericanos sufrieron importantes modificaciones en su regulación, financiamiento y provisión, siguiendo una tendencia generalizada sobre el lugar que debían ocupar el Estado, la comunidad y el mercado. Lo anterior responde a los profundos cambios geopolíticos que han caracterizado el mundo desde la década de 1970: adelantos en los procesos tecnológicos, de comunicación, y el resultado de las décadas de reestructuración llevadas a cabo por políticas de corte neoliberal. Juntos, estos procesos han tenido como consecuencia un cambio radical de la naturaleza de la relación entre el Estado, la economía, la sociedad, y las naciones con sus relaciones internacionales (Verger, 2013).

2.3.1. El neoliberalismo

La internalización de los países a los nuevos requerimientos de la mundialización, o nuevo orden económico mundial, a partir de las décadas mencionadas, va a depender principalmente de tres factores: su situación financiera, su interpretación de la coyuntura, y su posición ideológica sobre el papel en el sector público en la educación (Carnoy, 1999). Como respondan a estas tres dimensiones va a ser su “ajuste estructural” en los diversos ámbitos internos de su economía. En los países en desarrollo, los programas de ajuste estructural emprendido por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), imponen diversas medidas basadas en el modelo neoconservador, una disminución del gasto social, y fomento de la actividad privada. En política económica exterior se considera prioritario abrir las economías al comercio internacional, disminuir las barreras al proteccionismo, privatizar empresas estatales y aplicar una desregulación del sector. Se persigue con ello eliminar los obstáculos a la libre competencia, favoreciendo de esta manera el funcionamiento flexible de la economía.

Con tales reformas, orientadas hacia el mercado, el neoliberalismo se impone a través de cambios que deben realizar los países, previas negociaciones y acuerdos con los organismos internacionales. Desde los acuerdos de Bretton Woods, el crecimiento de las deudas externas y el fin del modelo de sustitución de importaciones incorporado por los gobiernos latinoamericanos desde la década de los 50, llevaron a aceptar mecanismos de créditos condicionados, previo acuerdo de un compromiso a estabilizar sus economías y a llevar a cabo importantes reformas estructurales. A raíz de ello el estado ve disminuidas sus atribuciones para llevar a cabo políticas sociales y económicas. Se pretende lograr una mayor eficiencia a partir del incentivo del sector privado, bajo la premisa de ser más eficiente e innovador, disminuyendo con ello los costos asociados a la administración estatal. Las reformas neoliberales son en primer lugar de tipo financieras, y están comprometidas con la eficiencia por encima de todo (Carnoy, 1999), sin embargo, es importante mencionar que el cambio en la gestión del sistema educativo no es necesariamente más eficiente que los convencionales, aun cuando se utilizan los argumentos de gastos para promover este tipo de políticas.

De esta manera, y de acuerdo a las políticas implementadas, se propone como objetivo lograr un mayor crecimiento económico, siendo los indicadores macroeconómicos los que guían la evaluación de las mismas, bajo la premisa que el mercado junto con una mínima intervención del estado, es suficiente para iniciar el crecimiento económico. El balance económico y social de un conjunto de reformas dirigidas a insertar el continente latinoamericano en la economía global, da cuenta de un fracaso del paradigma neoliberal como modelo de desarrollo.

Desde la implementación del modelo, Latinoamérica basa principalmente su economía en la exportación de recursos naturales a países desarrollados. El pago de los

intereses de la deuda, por otro lado, supera sustancialmente las entradas de capital (en forma de préstamos, inversión extranjera y ayuda al desarrollo).

Los programas de ajuste estructural producen por tanto un claro efecto perverso: diseñados teóricamente para contribuir al desarrollo económico de los países menos desarrollados e insertarlos en la economía global, su aplicación es la principal causa de la reproducción del subdesarrollo al generar un aumento de la deuda externa y severos recortes en los gastos sociales.
(Bonal, 2002, p.5)

La educación, por su parte, inmersa en estas transformaciones, es considerada eje clave. Se capitaliza en las personas desde el desarrollo de competencias y conocimientos, bajo la perspectiva de que un mayor caudal de destrezas cognitivas eleva la productividad y posibilita la inserción del país en este nuevo escenario económico. La inversión en educación se ajusta al libre mercado y a la libre elección. Las tasas de rendimiento de la inversión educativa son indicadores para decidir en qué nivel educativo invertir.

Estas políticas no incluyen una concepción acerca de cómo lograr que el “capital humano” sea algo más que recurso barato para el capital, y de hecho logran la equidad a costa del empobrecimiento de los sectores medios urbanos sin afectar a las capas de altos ingresos. (Coraggio,1994,p.3)

Esta reorientación, neoliberal y conservadora, conduce a que sean organismos e instituciones como el Banco Mundial, El Fondo monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio, agencias, y partidos políticos, los que dicten las pautas de las políticas educativas. Si bien, y como lo mencionamos, el origen de estas instituciones no aparece en sus inicios vinculado a la educación como uno de sus

ámbitos centrales, la educación va ingresando en sus agendas en la medida que se le vincula al cumplimiento de sus objetivos.

No obstante las críticas de algunos sectores a razón de su concepción de la educación y desarrollo del “capital humano”, concepto que ya formaba parte del vínculo entre calidad, productividad, y educación, ligado a la noción de “capital humano” de fines de los 50’, en los años 80’ se profundiza la vinculación entre calidad, logros y resultados educacionales, asociándolos a las ideas de eficacia, eficiencia y control de calidad (Oliva y Nef, 2011).

El manifiesto, *The Teachers We Need and How to Get More of Them*, promovido en 1999 por los grupos conservadores en Estados Unidos, ejemplifica las creencias en que sustentan las reformas implementadas.

Estas políticas, presentaron argumentos diversos para ser presentadas y puestas en marcha a distintos ritmos y con peculiaridades propias de cada caso, persiguiendo casi exclusivamente objetivos económico—financieros, en particular el mejoramiento del equilibrio fiscal (Braslavsky y Cosse, 2006).

De esta forma, las políticas se van implementando en espacios con diferentes historias, disposiciones constitucionales, administrativas, y categorías políticas, presentando ciertas convergencias, particularmente de tipo estructural.

El grado de delegación de poderes y las formas de interconexión varían dentro y entre cada país (Whitty, Power y Halpin, 1999), sin embargo, es importante considerar que las “recomendaciones” de los organismos internacionales se imponen instalando temas, por lo que la discusión en otras fases o niveles de previsión de las políticas va dirigida a cómo implementar estas recomendaciones, y no a si formarán parte de la agenda.

Así se va introduciendo una nueva concepción de políticas, generándose con ello una red que funciona en concordancia con una nueva racionalidad y una nueva narrativa. Conceptos como eficiencia, evaluación, acreditación, calidad, competencia, estándares, inundan los discursos de las políticas públicas.

En el caso de América Latina, la implantación de políticas neoliberales se establece con los regímenes autoritarios y se desarrolla con la transición a la democracia. El modelo se extiende más allá de lo puramente tecnocrático, sobre todo a medida que gobiernos de centro-izquierda fueron adoptando políticas neoliberales (Bonafant, 2002). Dichos cambios se hicieron más profundos durante la década de los noventa, período en el cual, junto con la incorporación de fuentes de financiación no estatales, se produjo una transferencia progresiva de competencias y recursos para la entrega y provisión del servicio educativo desde los niveles centrales a las entidades locales (Di Gropello, 1999; Winkler y Gershberg, 2000).

Esta racionalidad económica, que se aplica a las políticas educativas, representa para algunos teóricos la desaparición de políticas específicas estatales, mutando hacia un diseño único, útil para la competitividad económica, y alejado de las finalidades de la educación social (Ball, 2001). Sin diferencias ideológicas claras, entre posturas más progresistas y conservadoras, nos enfrentaríamos en esta etapa a una cuestión de énfasis más que de distinción ideológica.

En la actual coyuntura histórica, la descentralización, la privatización, la atención focalizada en los resultados, serían parte de estos principios rectores que al imponerse se sumarían a una mixtura de influencias locales que por ejemplo, en el caso particular de Chile, involucrarían desde la década de los 90' la experimentación descontextualizada de los formatos educativos. El modelo burocrático estatal al estilo francés, su versión española vinculada a la democratización del sistema, y un modelo de

mercado al estilo inglés, fueron opciones que, aplicando un poco de cada una, establecieron una convivencia paradigmática de implementación de *policies* en educación (Hernández, 2008).

La evolución expuesta responde a la puesta en marcha de prácticas que se presentan con mayor realce en países con democracias liberales y economías de libre mercado, que van de la mano de la idea de una modernización capitalista, que justifica una persistente disminución del rol estatal en respuesta al fenómeno global de desregularización de los mercados, liberalización de las relaciones comerciales y privatización de compañías estatales. El esfuerzo principal —ya se ha dicho— se dirige por lo general a reducir la estructura estatal, los gastos de operación y la planta de funcionarios. Vale añadir, sin embargo, que es por lo menos discutible que esto, por sí solo, produzca efectos importantes en términos de la eficiencia y la transparencia del Estado a fin de cumplir sus objetivos, cualquiera que estos sean (Brasdlasky, 2006).

Se persigue bajo estas condiciones un estado activo, pero desde un rol que regula, financia y controla resultados, por lo tanto y a diferencia del neoliberalismo, el cumplimiento de las políticas educativas pasa por la instauración de un estado que intervenga en la gestión; se trata de esta forma, de conducir las políticas educativas desde el incentivo, desde los estándares que delimitan lo que los profesores deben saber y enseñar.

Luego que los mecanismos del mercado fracasaran en la década de los 80', se han establecido instrumentos de regulación por parte del estado para asegurar la calidad y controlar el rendimiento. Una característica de las reformas emprendidas es élf enfatizar combinaciones de mercados y de tipo gerencial, esta racionalidad conlleva a imponer, como uno de sus fines, el logro de resultados medibles, lógica que se traspasa a otros ámbitos de las políticas públicas.

La elección, competencia, incentivos, y rendición de cuentas, forman parte de la agenda educativa global y de la reestructuración de los sistemas educativos (Verger, 2013). Este modelo de gestión educacional es similar al que se impone en otros bienes, de hecho responde a un marco más amplio de reformas a nivel del sector público, como es el caso de la salud y previsión social, y se orienta a remarcar en la sociedad “la creciente tendencia de basar cada vez más aspectos de los asuntos sociales en la noción de derechos del consumidor antes que en los derechos del ciudadano” (Whitty, 1999, p. 106).

De esta manera se conforma un escenario donde el mercado dirige a distancia una sociedad mercantilizada en la que proveedores, que supuestamente compiten, ofrecen sus servicios educativos a los usuarios. “Las nuevas políticas fomentan que la responsabilidad de la educación y el bienestar corresponde a familias e individuos. Y no solo se reduce el ámbito del estado, sino que la sociedad civil se define cada vez más como un mercado” (Whitty, Power y Halpin, 1999, p.66) o cuasi mercado, para delimitar con mayor precisión el proceso de mercantilización del sistema educativo, caracterizado por una separación entre quienes proveen un servicio, quienes lo eligen, y quienes lo financian y controlan. Esta separación permite que puedan competir para ofrecer una determinada prestación, tanto sectores privados como públicos (Whitty, 1993).

El estado, en este contexto de reducción del aparato estatal, asume constitucionalmente su imposibilidad de hacerse cargo de la tarea educativa en su totalidad, tomando un rol subsidiario y reconociendo en los padres a los principales responsables de la formación de sus hijos.

La política educativa actual no solo muestra la coexistencia entre Estado y mercado, sino que intenta, vanamente, hacerlos compatibles.

Combinar lo mejor del estado con la competencia del mercado, es lo que algunos autores han denominado la tercera vía (Hargreaves y Shirley, 2012). En este sentido, no menos relevante, se basa el hecho de que las orientaciones de la agenda educativa de la Cepal, y la intervención del Banco Mundial, profundicen esa paradoja al intentar hacer compatibles las orientaciones del mercado con los cánones de una educación democrática, por ejemplo, cuando significan los criterios de calidad y equidad (Oliva, 2012), o cuando se incorporan conceptos como capital social para ampliar la restringida mirada de cómo se alcanza el desarrollo a través de la inversión sobre el capital humano.

En cuanto a la calidad, cualquier planteamiento sobre el concepto se considera con cierta validez, ante previas argumentaciones sobre su propia definición, el problema es que no todos los objetivos educativos son cuantificables, y ahí reside la limitación del enfoque que prima en los organismos internacionales de marcada orientación economicista. Aun cuando sabemos que la calidad puede ser abordada partiendo de diversos enfoques y criterios, la búsqueda de la calidad, según la concepción neoliberal y neoconservadora, se inicia como parte de la reestructuración de la educación pública en paralelo con la descentralización y la autonomía, adjuntando el nuevo rol del profesorado y la competencia entre los centros para atraer la elección de los futuros clientes (Bolívar, 1999).

Desde esta visión economicista corresponde la noción de que mediante indicadores cuantitativos se pueden medir los aspectos más relevantes relacionados con la calidad de la educación. La diferencia con otras visiones, de la UNESCO o el Informe Delors, de corte progresista/ humanista, por ejemplo, estriba en el valor que se les concede a los indicadores. Estas visiones los consideran necesarios pero no suficientes, de tal manera que deben complementarse con variables de tipo cualitativo. “La

aproximación que hasta hoy realiza el Banco Mundial a la calidad de educación, continúa estando ceñida a los inputs cuantificables y a un único resultado también (aunque con limitaciones) cuantificable: la adquisición de competencias” (Calero, Choi, 2012, p. 13).

2.3.2. La Globalización

De la misma forma que la geopolítica en los 70’ presenta procesos de cambio, el acelerado progreso tecnológico removi6 en pleno la gesti6n de las actividades econ6micas y formas de producci6n. Todo esto, en conjunto con la reestructuraci6n neoliberal, ha planteado nuevos retos al sistema educativo.

La aparici6n de organismos supranacionales y su participaci6n en las agendas pol6ticas de los pa6ses, va promoviendo una uniformidad en las maneras de entender las grandes cuestiones que afectan a la pol6tica educativa, la Aldea Global, con tecnolog6as de la informaci6n y la comunicaci6n cada vez m6s desarrolladas, provoca una convergencia de concepciones pedag6gicas que resultan en corrientes educativas que se extienden cada vez con m6s rapidez.

Vivimos en un mundo crecientemente globalizado (...) en el que se uniformizan las pol6ticas para los “pa6ses en desarrollo”, sin respeto por la diversidad y por la soberan6a y la dignidad de cada pa6s. Esto es cierto en el campo de la educaci6n, pasto del pensamiento 6nico instalado por el neoliberalismo y del recetario para la reforma educativa impuesto a sangre y fuego por el Banco Mundial en las dos 6ltimas d6cadas. Recetario que no ha funcionado (Torres 2000 a), pero que sigue repiti6ndose en planes y metas internacionales iguales para todos (Educaci6n para Todos, Objetivos del Milenio, etc.). (Torres, 2011, p.9)

Desde hace ya dos décadas, y de acuerdo al acontecer de los hechos históricos que lo anteceden, se inician los intentos por analizar los diversos alcances que han tenido el neoliberalismo como ideología dominante, y la globalización como proceso. “Una cosa es el proceso de globalización (irreversible) y de alguna medida independiente de lo que hagan los gobiernos, otra es la ideología basada en la globalización, el neoliberalismo” (Hobsbawm, 2004, p.83).

La globalización se trata de un proceso históricamente nuevo (distinto de la internacionalización y de la existencia de una economía mundial), porque solo en la última década se ha constituido un sistema tecnológico que hace posible dicha globalización. De esta forma, *“la informacionalización de la sociedad, a partir de la revolución tecnológica que se constituye como nuevo paradigma operativo en la década de los setenta, es la base de la globalización de la economía”* (Castel, 1998, p.2).

En la década del 80’ se realizó una inversión de tecnología en infraestructura de información y comunicación que hizo posible la globalización del capital en áreas diversas y funcionales a la expansión que se pretendía, esta mega inversión es la que dará impulso a la globalización. La globalización ha constituido el factor en nombre del cual se han justificado nuevos enfoques, necesidades y políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos, prácticas y agendas (Taribini y Bonal, 2011).

Si bien la globalización puede ser un factor positivo muy importante, particularmente por las tecnologías de información y conocimiento, se han planteado críticas, ya que acentuaría situaciones de aumento de desigualdades sociales y económicas, particularmente en los países en vías de desarrollo.

Los cambios que se están registrando, generan nuevas necesidades de formación, y actitudes de los ciudadanos que deben atenderse para poder

aprovechar en toda su amplitud las oportunidades que la sociedad de la información ofrece, en tal sentido se ha llamado la atención acerca del peligro de exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría entrañar, existiendo el riesgo cierto de que paulatinamente, se genere una grieta entre aquellos que puedan interpretar y aquellos que solo puedan usar. (Marcello y Vaillan, 2011, p.21)

Teniendo como referente este marco global, con instituciones supranacionales que establecen redes complejas de interrelación, lo cierto, y sobre lo cual hay acuerdo, es que ningún sistema educativo o político debe ser analizado sin considerar los aspectos antes mencionados.

Tarabini y Bonal (2011), plantean que el análisis de las políticas de Europa y de Latinoamérica sobrepasan un análisis de escala nacional, y por lo tanto obliga a ampliar la óptica, considerando las variadas influencias que ejerce la globalización sobre las dimensiones de la política educativa.

Si bien los estados siguen siendo agentes claves en la regulación, la provisión y la financiación de la educación, la lógica de producción de la política educativa pasa a considerar la importancia de otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del estado. (Tarabini y Bonal, 2011, p.252)

Pero ¿cuáles son los verdaderos alcances de la globalización? Para guiar nuestro análisis hemos seleccionado algunas dimensiones de cambio; como lo son la convergencia de ciertos procesos, y la transformación del estado nación.

En primer término, Mc Ginn (1997) (como se citó en Carnoy, 1999) plantea solo ciertos cambios en el ámbito educativo que se relacionarían con la descentralización, asociados éstos a los procesos de gestión reforzados con la globalización. Sin embargo,

dichos cambios aludirían al ámbito administrativo, no al proceso que ocurre al interior del aula. Plantea que las escuelas siempre han estado descentralizadas de facto, haciendo referencia al sistema de significados que representa la cultura escolar, que opondría resistencia a las reformas. Por otra parte Hirst y Thomson, (1999) (como se citó en Tarabini y Bonal, 2011) exponen tendencias que también difieren para el análisis del impacto educativo de la globalización, planteando que existen posiciones de mayor escepticismo, como quienes defienden que no hay cambios radicales con la globalización que alteren lo educativo; señalando además que el estado continúa siendo clave para la toma de decisiones en cuanto a política educativa.

Una segunda visión, más extrema, plantea la hiperglobalización (Ohmae, 1995), que postula la pérdida del poder del estado nación, visión que se presenta más ligada al sector empresarial transnacional. Si bien es poco factible este escenario, no puede ser ignorado, pues en los hechos es la ideología que predomina en términos de las transacciones globales.

Carnoy (1999) por su parte propone que algunos de los efectos se relacionan con los cambios generados en base a los beneficios que se extraen de la inversión en ciertos niveles de educación, es decir una mayor valoración de la enseñanza secundaria y superior, para generar profesionales sobre cualificados. Por su parte la descentralización en un contexto de reducción del gasto público, habría debilitado la educación estatal, pues traspasaría la responsabilidad a las familias. En cuanto a la evaluación, establece estaría en manos de los organismos internacionales en desmedro de los mandatos del estado, de manera de justificar las reformas financieras-dependientes.

Pedro y Rolo (1998) (como se citó en Puelles, 2006, p.92) plantea que en términos institucionales, los cambios como consecuencia de la globalización aluden a transformaciones que pueden ser explicados mediante una convergencia curricular en

donde prima las directrices occidentales, una convergencia estructural que orienta el sistema educativo hacia competencias técnicas y profesionales, y la consolidación de una concepción economicista en la administración de la educación, con una clara desvinculación entre objetivos globales y necesidades locales presentadas por los organismos internacionales.

En América Latina, la dependencia y el crédito fueron herramientas efectivas en cuanto a las solicitudes de incorporar objetivos en la agenda, haciendo que estas convergencias en diversos ámbitos sean características comunes en los países: la descentralización, la privatización son algunos ejemplos.

Desde la óptica de las transformaciones del estado nación y su relación con las políticas educativas, se establece en primer lugar el cambio de las prioridades que presentan los estados; el logro de una competitividad en el mercado mundial desplaza temas como la política exterior y defensa, el estado competitivo por tanto, deja atrás al estado de bienestar.

El cambio de paradigma, alejándose del keynesianismo y alineándose con las políticas de organismos supranacionales, tendrá efectos sobre todo en las reformas sobre políticas sociales. De esta manera, *“las estrategias del estado nación, para aumentar su operatividad (mediante la cooperación internacional) y recobrar su legitimidad (mediante la descentralización local y autonómica) profundiza su crisis, perdiendo poder, competencias y autonomía en beneficio de los niveles supranacional y subnacional”* (Castell, 1998, p. 11).

Dale (1997) (como se citó en Tarabini y Bonal, 2011), plantea como medio de análisis para constatar las transformaciones del estado en este cambio de paradigma, centrarse en las variaciones experimentadas en el mandato, la capacidad y gobernación. Se persigue bajo este nuevo modelo un estado activo, pero desde un rol que regula,

financia y controla resultados, por lo que en este sentido, el estado permanece con funciones de provisión, financiación y regulación. El proceso de globalización modifica las condiciones en las cuáles se elabora el mandato, entendiendo por mandato como lo deseable que se quiera alcanzar por parte del sistema educativo y por sobre el cual el estado promueve las prioridades (Iyanga, 2006).

El advenimiento del estado competitivo modifica el mandato, el cual responde a procesos de acumulación, pero debido al desplazamiento de “lo social”, debe asegurar también la contención social y formación ciudadana para que se adapte a las reglas del modelo. Por su parte, la capacidad se ve afectada principalmente por la reducción del gasto público y la gestión, debido a la descentralización e influencia de los organismos internacionales (Dale, 1997, como se citó en Tarabini y Bonal, 2011).

Coherente con los principios que guían este nuevo paradigma, los efectos o influencias descritas van a depender por sobre todo, del lugar que ocupa el país en el orden económico mundial.

2.3.3. Las Instituciones supranacionales

Como ya lo hemos señalado a lo largo de este capítulo, hablar de políticas educativas hoy, exige atender a temas de índole global, con un enfoque que considere no solo lo temporal, sino lo espacial, las discontinuidades, los cambios, y las nuevas prioridades de las políticas educativas.

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no solo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo. Pero, al mismo

tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por el resultado. (Coraggio, 1994, p.2)

Por lo tanto, efectivamente podemos diferenciar ciertos objetivos y metas en las propuestas de los diferentes organismos internacionales, sin embargo, lo cierto es que hay convergencias que podemos distinguir en sus planteamientos: diversificación en las formas de financiamiento, preocupación por la calidad y orientación de la educación hacia el mercado, currículum y evaluación enfocada al desarrollo de las competencias.

Repasamos a continuación, algunas líneas de acción de los organismos internacionales, indicando que la evaluación de tales medidas, se analizarán posteriormente en concordancia con el contexto chileno.

En este sentido, la UNESCO, la OCDE, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), y el Banco Mundial, destacan por su relevante influencia en las políticas educativas, particularmente en los países en vías de desarrollo.

Todas las acciones en materia de educación emanadas de organismos internacionales se pueden considerar políticas en un sentido amplio. Vamos a describir algunas de las ideas principales.

La estrategia global de Educación para todos, parte en la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, auspiciada por la UNESCO, se reitera más tarde en la Conferencia Mundial de Educación de Dakar de 2000. Plantea metas que van desde disminuir problemas de tipo estructurales pendientes, hasta promover adquisición de competencias, alfabetización de adultos, igualdad de género y mejorar la calidad de la educación.

Por su parte la OEI, a través de las sucesivas conferencias de Iberoamérica de Educación, focaliza los recursos en las siguientes áreas: el incremento de la cobertura,

mejora de los resultados, búsqueda de la equidad y calidad, fortalecimiento de la educación permanente y tecnológica.

El Proyecto Metas Educativas 2021, se ha puesto en marcha desde la OEI en la reunión de sus Ministros de Educación, mantenida en la XVIII Conferencia, (El Salvador, 19 de mayo de 2008) ese mismo año dio lugar a un programa que se ha debatido desde entonces, hasta su versión final en el año 2010. Este planteó metas sobre gobernabilidad y participación social, atención a la diversidad, primera infancia y acceso a la educación. Así mismo se realiza una apuesta integral por la calidad de la enseñanza, la educación técnico-profesional, alfabetización y educación a lo largo de la vida. También se hace alusión al tema del desarrollo profesional de los docentes. Se pretende con estas medidas hacer frente a la pobreza, a la desigualdad, y de esta forma favorecer la inclusión social.

La OCDE, desde 1992 con la firma del tratado de Maastricht, inaugura una nueva etapa en la política educativa de la Unión Europea, incorporándose temas de educación, formación profesional y cultura. Esta inclusión nace a partir de la ciudadanía europea que está vinculada al concepto político de estado (Valle, 2006).

Recientemente y de acuerdo con los nuevos objetivos estratégicos de educación y formación para el año 2020, las políticas se focalizan en la búsqueda de la calidad en un sentido económico (empleabilidad para una economía competitiva y dinámica) y social (participación democrática con igualdad de condiciones). Junto con reducir el número de personas que poseen bajo rendimiento en las competencias básicas, se espera incrementar el número de adultos en el aprendizaje permanente, y así mejorar el rendimiento en la educación superior. Además, enmarcado en la sociedad del conocimiento: el idioma, la movilidad, y las tecnologías de información, se plantean como objetivos importantes.

Finalmente, el Banco Mundial, como ya se ha mencionado, es una de las instituciones más influyentes en las agendas de política educativa internacional: "Su "mandato" podría resumirse en la mejora de los resultados educativos globales, y como medio para reducir la pobreza e integrar a los países en la economía global" (Verger y Bonal, 2011, p.914).

La Estrategia para el año 2020 representa una continuidad de los temas anteriores en base a los asuntos pendientes de la anterior agenda 2000-2010. Los contenidos de las políticas enfatizan los resultados, la evaluación, las mediciones nacionales e internacionales. Dentro de este marco teórico, por ejemplo, se sustituye el concepto de años de escolarización por el de rendimiento educativo. Se proponen, como objetivo, reforzar el mercado del trabajo, y se afirma lo clave que es la educación en la superación de la pobreza. Se deja atrás el énfasis en la descentralización y las políticas sobre currículum, otorgándole importancia a los cambios de gobernanza basados en la rendición de cuentas, incentivos, y el rol privado en educación. Se reconoce en la Estrategia del 2020 que los sistemas educativos más igualitarios son los que consiguen mejores resultados.

Planteamos, por lo tanto, que las políticas generadas por los organismos internacionales presentan los siguientes puntos convergentes a nivel macro: se sigue una lógica de regulación que va de la mano con la redefinición del rol estatal en la conducción de las políticas, y que es coherente con la anterior estrategia de descentralización. El control indirecto del estado no está puesto sobre los procesos; el esfuerzo está, en su gran medida, en los resultados medibles y cuantificables. En cuanto al financiamiento privado, se continúa con la política aplicada desde fines de los años 80, donde sin ningún tipo de barreras a la entrada, se invitó a inversionistas privados a formar parte de la oferta de servicios educativos, bajo el supuesto de que la competencia

se encargaría de dejar solo a los mejores proveedores. Sin embargo, el mercado falla. Ante ello, la mencionada búsqueda de gobernanza, consecuente con la descentralización y la regulación, busca tener la participación de los ciudadanos en la rendición de cuentas, por lo que el Estado, la burocracia, y los clientes del sistema, son los nuevos encargados de hacer cumplir los estándares requeridos.

2.4. Los efectos de las políticas de los 90' en Latinoamérica

Las reformas educativas de los 90' en Latinoamérica se deben analizar en el marco de los procesos históricos y económicos anteriormente expuestos. Particularmente para la década de los 90', dentro de un nuevo modelo de organización que se basa en la concepción de un estado eficiente, que incorpora criterios de mercado a la gestión pública. No se desconoce, sin embargo, la importancia de otras variables relevantes en la conformación de la agenda política, como son; la sociedad civil, las instituciones, los docentes, actores económicos, entre otros.

Es importante, para entender la orientación de las reformas, que las vueltas a las democracias hacen reaparecer en América Latina los discursos de la “reforma educativa”. Aun cuando en varios países, estos nuevos discursos se presentan a sí mismos evitando la convocatoria a una “reforma educativa” (Bradlawsky y Cosse, 2006).

Las políticas implementadas se originan en un contexto local de agotamiento del modelo de desarrollo, fines de dictaduras, aperturas hacia gobiernos democráticos y aumentos de demandas sociales. Gran parte de las reformas educativas en América Latina estuvieron originadas por una doble demanda: por un lado, las provenientes del sector productivo que requerían trabajadores más competitivos y más calificados para enfrentar los desafíos de mayores niveles de producción asociada al incremento tecnológico y, por el otro, las demandas originadas desde la dimensión política,

asociadas a los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho (Tedesco y Tenti, 2001).

La concordancia de enfoques y lineamientos se pueden situar en un contexto mayor, representado por diversas reuniones y acuerdos supranacionales; en Quito 1991, a través del Proyecto Principal de Educación, impulsado por la UNESCO, se fija el año 2000 para cumplir objetivos de acceso universal a la escuela primaria, eliminación de analfabetismo adulto, y logros de calidad y eficiencia de la educación. El lema Educación para todos acordado por la UNESCO, UNICEF, PNUD y BM, en Yomtien, contempla objetivos similares de las reuniones anteriores. Con un plazo fijado para el 2010, el Plan Acceso Universal a la Educación, propuso objetivos a cumplir en Latinoamérica para la educación básica, media y superior. Va a ser en Yomtien, donde se establece por primera vez, dentro de un contexto transnacional, que todo intento de ampliar el acceso a la educación primaria, debía ir acompañada de progresos cualitativos, como disminución de la deserción escolar, la atención a la diversidad, y la educación de calidad (Angulo, 2001).

Aunque estos acuerdos descritos suelen tener un gran contenido retórico, (en relación a los discursos y compromisos que se asumen), son reflejo de los temas que dominan la agenda política. No obstante, demuestran al mismo tiempo, la falta de coordinación y competencia entre agencias, lo que se hace evidente en la superposición de iniciativas y acuerdos, particularmente para Latinoamérica (Torres, 2000; Tedesco y Tenti, 2001).

La temática en común de las políticas implementadas van dirigidas a “adecuarse a los cambios”, de manera de responder a las nuevas necesidades que impone la sociedad del conocimiento y al mismo tiempo, poder dotar al sistema de principios de

calidad y equidad, calidad asociada con la eficiencia, y la equidad asociada con el acceso para todos a una educación de calidad.

Las reformas de los 90 plantearon nuevos parámetros curriculares, énfasis en principios de calidad y equidad educativa, instrumentalización de instancias de perfeccionamiento docente, preocupación por fortalecer la capacidad de gestión educativa y la construcción de sistemas de información y evaluación educativa para facilitar una toma de decisiones más rigurosa en materia de política educativa (Vaillant, 2005, p.14).

Se ponen en marcha medidas de control externo de los docentes, instalándose mediciones de calidad, definición de contenidos mínimos e incentivos económicos por rendimiento. Se reemplaza la intervención, por mecanismos de comparación y rendición de cuentas, se incorporan nuevas formas de gestión de calidad asociadas al mundo empresarial, la denomina 'performatividad' (Ball, 2003).

La señalada transformación opera dentro de un marco de políticas dirigidas a establecer una estructura de control de la educación, lejos de los maestros y formadores de docentes. Las políticas de los 90', incluyeron políticas de incentivo, cursos de perfeccionamiento y capacitación en servicio. Los modelos de capacitación fueron diversos, situándose, en general, como una instancia de perfeccionamiento para compensar falencias de la formación inicial del profesorado (Valliant, 2005).

A partir de la mitad de la década de los 90, los países iniciaron su participación en mediciones internacionales, el objetivo era regular los sistemas educativos mediante mecanismos de evaluación de los propios alumnos. Se persigue de esta manera situar los logros nacionales a partir de un contexto global.

La apertura del mercado de la educación superior en los 80' y su escasa regulación sobre su formación, había configurado un mercado altamente heterogéneo, lo

cual sumado a los primeros resultados de evaluaciones internacionales para la región, provocaron un cuestionamiento del profesionalismo de los docentes.

Bajo las señaladas transformaciones, es posible diferenciar dos agendas políticas al interior de los países; una que vincula a la educación como bien público, con los intereses y expectativas del país, y la otra, una política con un estado que se distancia de la educación, que da autonomía a las instituciones, que hace depender a la educación de las fuerzas del mercado, redefiniéndola como un bien de carácter privado y competitivo (Ball, 2003).

Se reconocen dos enfoques, uno que colocaba el acento en todos aquellos aspectos vinculados con el logro de mayores niveles de eficiencia y eficacia en la gestión educativa, y otro que enfatizaba la necesidad de políticas activas destinadas a lograr niveles adecuados de equidad (tanto social como educativa) (Tedesco, Tendi, 2001). Cabe señalar, que el alcance y logro de las reformas que se adoptaron en cada país, estuvo limitado por sus propias barreras, sean políticas, económicas o sociales. Sin embargo, una característica común en la región, es la dificultad de mantener políticas de estado al margen de los cambios de gobierno, los proyectos están supeditados a los visiones partidistas, y su fragilidad aparece en los reiterados anuncios de políticas reformistas.

En síntesis, podemos establecer que la lógica predominante en las reformas de los años 90' puso el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la descentralización, la medición de resultados en base a pruebas estandarizadas, la evaluación de desempeño de los docentes, entre otros, provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. Sin embargo, esta lógica, para algunos investigadores, constituye un nudo crítico central, puesto que no ha mostrado evidencias de mejoramiento de la calidad y equidad. Hoy los resultados demuestran que

en la mayoría de los países de la región el origen social se ve replicado en los resultados de aprendizaje, persistiendo además la segmentación entre el sector público y privado. (Guzmán, 2013; Bellei, 2015). En esta línea, la experiencia ha demostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hoy, por lo tanto, estaríamos ante la necesidad de revisar con detención el rol de las variables netamente pedagógicas (Tedesco, 2008). Es coincidente, además, a la hora de evaluar las políticas, la falta de una mirada sistémica al momento de enfrentar la problemática de la educación.

No siempre los programas de mejora de calidad lograron articularse a políticas mayores de evaluación de resultados de aprendizaje, el fortalecimiento de la autonomía pedagógica, el fomento a las innovaciones mediante concursos por fondos públicos para experimentar a nivel de escuela y los fondos especiales para el perfeccionamiento y la valoración del magisterio. (Vaillant, 2005, p.16)

En este mismo sentido, es fácil constatar, una peligrosa reducción de la problemática docente a cuestiones importantes, pero desarticuladas entre sí, y con efectos cortoplacistas.

La ausencia de una mirada global y holística que tienda a problematizar y articular las diversas dimensiones involucradas con la organización y gestión del trabajo de enseñar en instituciones educativas en una política docente integral, parecería estar limitando tanto la concepción, gestión y evaluación de las políticas que impulsan los gobiernos como las respuestas y reivindicaciones que el sector docente antepone para su desarrollo y/o implementación. (Gentili, 2005, p.109)

En este sentido, los acuerdos representativos para la implementación real de los objetivos que se pretenden, supone abrir espacios de participación que posibilitaría una mayor colaboración. Tanto a nivel local, provincial, estadual, etc., de esa forma, las grandes políticas tendrán sentido para quienes, en último término, son los responsables de ejecutarlas en condiciones y contextos diversos (Robalino, 2005).

La evidencia en las democracias latinoamericanas post dictaduras, ha demostrado la falta de voluntad política para levantar acuerdos desde los actores sociales; la historia de las políticas educativas ‘recientes’ en Latinoamérica ha sido un mirar hacia afuera, estamos lejos de generar proyectos educativos nacionales que se formen a partir de deliberaciones democráticas. Lo anterior es importante de considerar, puesto que generalmente las orientaciones a partir de modelos educativos exitosos se presentan como aportes valiosos, sin embargo, la experiencia demuestra que las políticas educativas tienen mayor probabilidad de ser incorporadas en la medida que se consideren las particularidades de los contextos donde serán aplicadas. Si bien hoy se ha logrado poner en marcha políticas de estado debido a la centralidad que ha alcanzado el tema educativo, la participación de organizaciones ciudadanas y actores educativos todavía es un tema pendiente.

(...) la historia de los cambios más recientes, los nuestros y los de otros es un testimonio fehaciente de desencuentros manifiestos entre los objetivos de los reformadores con sus leyes y decretos y las múltiples realidades, sentimientos, percepciones y compromisos del cuerpo docente. (Escudero, 2006, p. 23)

Capítulo III.
Políticas sobre formación del profesorado

Introducción

Descendemos la escala de análisis en relación al anterior capítulo, donde describimos como el marco de políticas educativas se vinculan a posturas epistemológicas, sociales y económicas, teniendo el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y la implantación del modelo neoliberal, como referentes. Sin embargo, retomamos los procesos descritos para elaborar en primer lugar, un marco referencial que describa los cambios que han afectado la institución escolar y la situación de la profesión docente.

La discusión en torno a la profesionalización permite comprender la lógica de discursos y prácticas que actúan en su definición, esto es clave, ya que el concepto que se tiene hoy sobre los docentes y su profesionalismo, va a ser fundamental si pensamos que guía la preparación y formación de estos mismos. El análisis de los avances y problemas que enfrenta la formación docente necesita por tanto considerar, no solo la relación entre la formación y determinadas políticas educacionales, sino hacer referencia a los marcos conceptuales que se han manejado respecto a la formación de profesores y a la función del docente.

A través del tópico sobre la profesionalización, se busca llegar hacia los cambios que atraviesan hoy los discursos de las políticas actuales y que se han proyectado como iniciativas para mejorar la docencia. Ubicamos finalmente los puntos de convergencia que atraviesan los informes y estrategias de políticas de formación inicial en Europa y Latinoamérica, de manera de construir un marco de referencia donde situar las actuales políticas de certificación.

3.1. Tiempos complejos, nuevas demandas sobre el profesorado

El énfasis en el desarrollo profesional requerido por los docentes para estos nuevos tiempos, ha significado el reconocimiento de la complejidad y exigencia de los cambios que se necesitan, además del reconocimiento de rol estratégico del docente para llevarlos a cabo. Uno de los desafíos del nuevo milenio es la atención en el desarrollo profesional de los docentes, los docentes no solo conforman una de las variables que necesitan ser modificados, sino que son importantes agentes de cambio, sujetos y objetos de cambio (Villegas -Reimers, 2003).

En un marco general, siguiendo a Hargreaves, (2003) los docentes se encontrarían encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia:

(...) ser catalizadores de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades y la prosperidad que promete traer, ser los contrapuntos de la sociedad del conocimiento y sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública y ser víctimas de la sociedad del conocimiento en un mundo en que las crecientes expectativas en la educación se encuentran con soluciones estandarizadas, proporcionadas con el costo mínimo. (p. 20)

Las complejas transformaciones experimentadas, producto de la sociedad del conocimiento, y las consecuencias de estos cambios sobre el sistema educativo, han puesto en duda la efectividad de los recursos que los propios docentes poseen para enfrentar los desafíos que implica adaptarse a estas transformaciones. El impacto de las tecnologías de información y comunicación, comienzan a provocar adaptaciones y cambios en las formas de comunicación pedagógica y los métodos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. De esta forma, *“esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en*

sentido amplio) que son las quedan apoyo y sentido, al carácter institucional del sistema educativo” (Imbernón, 2010, p. 6).

Igualmente, las transformaciones han alcanzado a la familia como núcleo de la sociedad, hoy la estructura de la familia, su organización y desarrollo, se manifiesta de diversas formas, lo cual también ha generado cambios en la función de la escuela y sus docentes. Por otra parte, las demandas sociales hacia una mejor calidad educativa, también fuerzan la necesidad de cambios en contenidos, formas de enseñar, y por lo tanto de una renovación en su formación.

De ahí que las demandas hacia la educación, y en particular hacia el profesorado han ido aumentando en expectativas y complejidad con el transcurso del tiempo. Esto ha significado que *“la responsabilidad del profesor y profesora se ha entendido desde concepciones restringidas de su profesionalismo, hasta asignarle en la práctica la casi total responsabilidad por los resultados del sistema educativo” (Avalos, 2000, p.1).*

Estas demandas insertas dentro de la transformación en todo el sistema educativo dan forma al contexto en donde se desenvuelve el profesorado. Estos cambios requeridos que difícilmente se abren paso y logran introducirse en las instituciones de formación, representan aquellas transformaciones que tensionan a las instituciones. De esta manera, hoy difícilmente la formación del profesorado estaría respondiendo a los complejos escenarios y necesidades actuales de la profesión.

3.2. La profesión docente, entre continuidades y cambios

Sobre el término profesionalización docente hay concepciones diversas e incluso contrarias, por lo cual abordar la profesionalización docente implica reconocer variadas interpretaciones, dada la complejidad del término, y su necesaria interpretación de acuerdo a contextos políticos, económicos y sociales.

Las características más o menos consensuadas que definen toda profesión, dice

relación con un saber específico; saber qué diferencie de otros que no lo ejerzan o puedan ejercerlo, con un progreso de esos saberes acordes con los tiempos, con una autopercepción profesional, con la ordenación normada del ejercicio profesional, acompañada de una valoración social (Fernández, 1988).

Según la anterior descripción, la enseñanza no coincide con todos los criterios necesarios para ser tratada como una profesión. En este sentido, no podríamos discutir que socialmente la enseñanza es fundamental para el desarrollo de la persona y de la sociedad en su conjunto, pero en cuanto a la base de conocimientos de un docente, el saber experto, es un tema que todavía está en discusión. Respecto al ejercicio de su autonomía, los docentes, a raíz de las políticas economicistas aplicadas a la educación, han perdido poder de decisión, no solo en relación a decisiones sobre su trabajo, sino como colectivo que participa de los espacios de deliberación política. En la realidad, es difícil que alguna profesión conlleve todas las características antes mencionadas, aunque pudiesen compartirse muchos elementos. Por lo demás, hoy el concepto de profesión se ha ampliado, a partir de nuevas especializaciones.

Es evidente, que en relación al concepto clásico de profesión asociado al profesional liberal, no puede la docencia considerarse una profesión, diversos son los motivos. Por ejemplo, en el ámbito de decisiones, estas se han visto reducidas, el trabajo del docente está más cerca del aislamiento que de la cooperación, no hay oportunidades ni tiempos para traspasar conocimientos ni menos experiencias (Pérez, 1998). De la misma forma, hemos visto que el status del docente se ha ido enjuiciando, particularmente, desde el marco discursivo de las políticas neoliberales, donde prácticamente se le adjudican todas las responsabilidades de los logros del sistema. *“Así, gran parte de los intentos clásicos o neoclásicos de reinventar y fortalecer el espíritu profesional de los docentes, se han encaminado a encontrar y definir el cuerpo*

de conocimientos fundamentales para la enseñanza” (p.181).

En este sentido Shulman (1998) (como se citó en Fernández, 2006), a quien se le reconoce el aporte de presentar un cuerpo de conocimientos base para la enseñanza, es el autor que describe las características del profesional de la enseñanza enlazando la imagen que nutre la identificación de los docentes con su tarea *“la función social de la enseñanza, el equilibrio entre conocimiento teórico y práctico, la naturaleza artística que se evidencia en la complejidad y singularidad de la tarea y la existencia de una comunidad que incrementa el conocimiento” (p.33).*

Si se preguntara a los maestros qué significa “ser profesional”, por lo general la respuesta apuntaría a dos aspectos. Primero, se referirían a lo que es ser profesional relacionado a la calidad del trabajo que realizan, el modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad. En la literatura, este concepto se conoce como profesionalismo, Englund (1996) (como se citó en Hargreaves, 1996). El concepto de profesionalismo, *“es entendido en este caso como la capacidad de los individuos y de las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficios del cambio, en un ambiente de colaboración” (Vaillant, 2011, p.40).* También podrían hacer referencia a lo que es ser un profesional, concepto relacionado a la forma como el maestro siente que lo perciben otras personas *“se entiende por la profesionalización como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de la profesión en el que se incluyen las condiciones de trabajo, el nivel de retribuciones, y la consideración social de sus miembros” (Englund, 1996, como se citó en Pérez Gómez, 1998, p.181).*

El concepto de profesionalización, por lo tanto, remite a dos tipos de procesos que se articulan con reciprocidad: el primero es interno y hace referencia a lo que algunos llaman la profesionalización, y el segundo es externo y remite a un

segundo significado, el profesionalismo, más social y externo. Ambas lógicas se manifiestan no solo de manera diferente sino también complementaria.

(Martinet, Raymond y Gauthier, 2004, p.17)

Con frecuencia, el profesionalismo (mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica) y la profesionalización (mejoramiento del prestigio y la posición social), se presentan como proyectos antagónicos (Hargreaves y Goodson, 1996).

En cuanto a su abordaje, la profesionalización docente forma parte del estudio de la formación y desarrollo profesional docente, en esta relación, cobra sentido el carácter dinámico de la profesionalización, entendida como parte del desarrollo y evolución de una ocupación, que al ser determinada por intereses varios, se va adaptando, idealmente, a través de un progreso de sus saberes y técnicas a los cambios y exigencias que va requiriendo la sociedad.

Así a través de la idea de proceso, la profesionalización se enlaza con el desarrollo profesional, presente en las diferentes etapas del docente (Eirín, García y Montero, 2009; Fernández, 2006; Imbernón, 1994).

Por otra parte, algunos autores hablan de desprofesionalización (Fernández Pérez, 1988) debido a que la propia administración educativa y legislativa como institución mediadora ha reforzado procesos de desprofesionalización.

Popkewitz (1997) plantea que el significado de la profesión debe ser contextualizado históricamente, de ahí que, el significado e interpretación va a estar supeditado a las relaciones históricas en las que se insertan, la comprensión de las relaciones de poder, que llevarían a plantear la profesionalización como estrategias de regulación dentro de la enseñanza.

En este sentido, los efectos de las políticas gerencialistas, impuestas con las reformas de los 90' habrían limitado y devaluado el profesionalismo de los docentes. El

estado descentralizó poderes y responsabilidades, la autonomía que experimentó la escuela no se tradujo en una mayor autonomía del docente. Como señala Contreras (1997) el espacio de libertad otorgado al docente fue simplemente administrativo pero no político. Existe una ironía en el hecho del discurso descentralizador que se le propone al profesorado. Se les promueve la autonomía y responsabilidad de sus necesidades, pero al mismo tiempo, la evaluación de los indicadores, la publicación de resultados, presiona y controla el trabajo del aula (Marcelo y Vaillant, 2011).

Esta forma de control, demuestra el juicio de desconfianza sobre su preparación y capacidad de auto regulación. Dentro de este modelo, la labor de los educadores es vista como meros técnicos, cuyo campo de trabajo es el nivel micro; la pedagogía, en este marco, aparece ignorada o simplificada, reducida a un *“inventario de métodos y técnicas”*, con un perfil doméstico, limitado al ámbito del aula (Torres, 2000).

3.3. La profesionalización docente, hacia una reconceptualización

Como fue expuesto anteriormente, las diversas concepciones e interpretaciones sobre la labor docente construida a través de los cambios sociales e históricos, corresponden a las formas de concebir la labor docente, estas han ido sufriendo modificaciones de acuerdo a los cambios existentes, tanto al interior como fuera del sistema escolar. Una de esas conceptualizaciones ha sido como autoridad responsable de la socialización, como técnico de la enseñanza o como profesional reflexivo y crítico. (OPECH) Así, la fijación del conocimiento experto asociado al docente, va a estar relacionada con las formas de concebir dicha función. *“Las cualidades profesionales que requiere la enseñanza están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades y, evidentemente, sobre este punto se abre un abanico de posiciones y análisis”* (Contreras, 1997, p.51).

Históricamente, las características de la profesión docente, o sea la asunción de una cierta profesionalidad (...), se caracterizaba por unos rasgos en los que predominaba el conocimiento objetivo, el saber de las disciplinas a imagen y semejanza de otras profesiones. Saber, o sea poseer un cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo. A parte de esas características de un conocimiento formal establecido de antemano se aboga, si se desea ser un profesional, por una autonomía profesional; es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas profesionales de la práctica. En la actualidad, para la educación del futuro esas históricas características se consideran insuficientes aunque no es discutible que sean necesarias. (Imbernón, 2001, p. 4)

Hargreaves (1996), identifica cuatro etapas históricas que describen la naturaleza del profesionalismo y el aprendizaje, estas etapas no necesariamente se han ido reemplazando del todo, algunas como la etapa pre-profesional, aún persiste en las prácticas de muchos docentes. La etapa –pre-profesional se caracteriza por ser el maestro un transmisor, quien debe poseer estrategias de orden y control. La tarea docente es vista como sencilla, de sentido común, el buen maestro se entrega a su oficio sin trepidar costos. La edad de la autonomía desafía las tradiciones en que se basa la docencia, buscando una mayor autonomía; legitimada en base a una formación experta. Esta búsqueda no necesariamente significó el romper con los esquemas tradicionales.

La edad del profesor colegiado implicó construir una cultura profesional de colaboración, debido a las mayores exigencias que los docentes deben enfrentar, tanto al interior del aula, como dentro del mismo sistema, se construye una cultura de aprendizaje, sustituyendo el modelo individualista, improvisado y poco vinculado con la escuela. Sin embargo, esta etapa de profesionalismo extendido, nuevo, colegiado y colectivo, sucumbe muchas veces bajo las políticas de las reformas. Para el autor, hoy

estaríamos entrando a la etapa post profesional, caracterizada principalmente por el liderazgo del docente, el trabajo colaborativo en comunidades de profesionales y la responsabilidad por los resultados.

Las fases descritas, no obstante, no pueden presentarse como desarrollo histórico, ya que como plantea Tardif (2013) el trabajo del docente continúa en la actualidad con componentes de realización y organización de hace siglos, la era del oficio, en algunos lugares, sigue vigente. Incluso, no se puede establecer si en América Latina la enseñanza del oficio se alcanzó absolutamente, por lo que su evolución se presentará desigualmente según contextos y realidades.

La profesionalización de la enseñanza se relaciona con la incorporación de su formación en la educación superior. En EE.UU la formación docente en las universidades parte en las décadas del 30' y 40', terminando en los años 60'. En América Latina, la liberalización de los mercados y con ello el mercado de la educación superior, permite ampliar de manera radical la oferta de carreras de formación pedagógica, especialmente a través de las instituciones privadas. Se puede afirmar que la profesionalización de la enseñanza representa una tendencia durante todo el SXX (Tardif, 2013).

La profesionalización empezó por imponerse en Estados Unidos, para trasladarse años después a los países anglosajones de Europa y después a América Latina. Esta respondió a intereses económicos y políticos que perseguían aumentar la eficiencia de escuelas y docentes ante magros resultados que se estaban obteniendo con el proyecto de cobertura escolar de los años 60'. En la década de los 80' se inician una ola de reformas originadas en las corrientes de políticas neoliberales implementadas en Inglaterra y EE.UU, con la finalidad de aumentar el rendimiento del sistema educativo. Estas políticas, dentro de un marco de reformas al sistema educativo, implicaron

transformaciones profundas del modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar.

De esta manera, la nueva definición de profesionalización, asociada con un perfil técnico de la profesión, se configura en concomitancia de las grandes corrientes de políticas educativas neoliberales.

En la década de los 90', como fue descrito en el capítulo anterior, el foco de las políticas va ser hacia la gestión y evaluación del sistema educativo, centrándose en las escuelas, logros de aprendizaje y evaluación de los docentes. En América Latina, la calidad, sin ser definida, se sitúa como preocupación fundamental de las políticas implementadas, el objetivo era lograr la calidad de la enseñanza a través de una especie de recauchaje de las políticas anteriores, instalándose una nueva modalidad de gestión, el *new public management*. Tal ideología, que se sostiene en el principio de racionalidad técnica, va a apostar por cambiar un modelo considerado extremadamente burocrático y sin ningún tipo de control de calidad. Se necesitaba, por lo tanto, inyectar eficiencia a un sistema que hasta el momento no estaba respondiendo a las expectativas.

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90s, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de “autonomía” y de “accountability” de los docentes, al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (...) que constituían dispositivos que en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes. (Tenti, 2006, p. 347)

En base a los cambios implantados por las mencionadas reformas, algunos autores hablan de una redefinición de la profesionalización docente, en la medida que

las reformas neoliberales han afectado la institucionalidad de la formación inicial y el control de la calidad de su ejercicio. Estas transformaciones, generan cambios en todos los ámbitos institucionales, comprendiendo el tipo de capacitación, la forma en que se los evalúa, el programa de contenidos a impartir, y los niveles de autonomía profesional que tienen en el aula (Anderson, 2014).

Bajo las señaladas transformaciones, la profesionalización docente entendida dentro de una definición tradicional, estaría desde la década de los 80', enfrentando barreras que impedirían su propio desarrollo.

Que ha pasado con la profesionalización docente a partir de las décadas de las reformas. En el informe de la Internacional de la educación, 2010, se concluye la persistencia de bajos salarios, precarización laboral, deterioro de las condiciones de trabajo, sumado a la desvalorización de la tarea. Socialmente desvalorizada, y enjuiciada constantemente en base a los publicitados resultados de pruebas estandarizadas, la profesión se configura como una ocupación de poco prestigio en el imaginario colectivo.

Hoy, las investigaciones concuerdan en la tendencia hacia una mayor sobrecarga y diversificación de labores, unida a una mayor complejidad del trabajo docente que no necesariamente implica la obtención de retribuciones a lo largo del ejercicio de la carrera (Marcelo, 1995).

Según el mencionado informe, las consecuencias del modelo impactan también la formación inicial docente. Los informes para América latina, dan cuenta de un sistema con mínimas regulaciones, dando lugar a procesos de formación docente fragmentados, fuertemente heterogéneos, desiguales e inequitativos, poco pertinentes, que no son parte de un sistema integral y continuo.

De esta forma se enmarca el complejo panorama que aqueja al docente, afecto a

una especie de “des habilitación docente”, como plantea Anderson (2014).

Lang (2006) (como se citó en Tenti, 2006) establece que en la discusión sobre la profesionalización del docente se contraponen dos visiones de racionalización laboral, un modelo tecnológico, caracterizado por las tendencias aplicadas en las políticas educativas de los 90’, (eficiencia de recursos, medición de resultados, estandarización de objetivos) y un paradigma en el cuál el docente no solo maneja una racionalidad instrumental, sino sienta sus bases en consideraciones culturales, éticas , morales y políticas. El autor confronta la visión de un modelo que superpone un control técnico de la actividad, a uno “orgánico” que apuesta por el autocontrol, fundamentado en la autonomía profesional.

Hay consenso en que los esfuerzos destinados hacia una profesionalización de los docentes son fundamentales para lograr mejorar la calidad de la educación. La tendencia es a aceptar la docencia como profesión y por lo tanto la transformación de la formación del docente hacia el desarrollo profesional (Villegas- Reimers, 2003). Similar idea plantea Imbernón (1994) quien propone centrar el debate no en la profesión, sino en el desarrollo de una cultura profesional, que se va asumiendo de manera “colectiva y democrática”. En esta línea, Avalos (2010), formula *“poner atención a la docencia como profesión, y la forma como cada uno de sus miembros se identifica a sí mismo y logra responder a la tremenda responsabilidad social que se le ha encargado”* (p.251).

Pensamos que efectivamente se requiere replantearse una nueva re profesionalización, volver a pensar la profesión y enmarcarla en el contexto actual, *“volver a realizar una verdadera deconstrucción de lo que ha sido la profesión para re conceptualizarla; diseñarla y construirla de nuevo”* (Imbernón, 2014, p.114).

Es decir, para responder a los nuevos y diversos contextos, los docentes deben estar preparados, ser percibidos y tratados como profesionales. Este proceso de

profesionalización, debe ser parte del desarrollo profesional, entendido como un continuum que abarca desde la formación inicial hasta ámbitos de la carrera docente. Pensamos, además, que la redefinición de la profesión docente debe ir acompañada del reconocimiento de los obstáculos que a su mismo desarrollo han puesto las actuales políticas, considerando que las categorías que integran la definición de lo que es un buen docente, y las medidas que se establezcan para fortalecer su desarrollo profesional, siempre van a estar delimitadas al conjunto de valores de representación y legitimación del modelo económico dominante.

La profesionalidad docente es producida por la conformación de renovadas políticas educativas que, a partir de estándares evaluativos internacionales, establecen una nueva racionalidad profesional a través de prácticas que miden su desempeño por la evaluación de conocimientos pedagógicos de base, resultados de alumnos en pruebas nacionales, prácticas pedagógicas innovadoras y experiencias de aula estimuladas por premios (Zora, 2016, p 138).

Sostenemos la idea que la retórica del profesionalismo, desde una racionalidad meramente técnica, ha promovido en base a las políticas que imperan la desprofesionalización del docente, con perjuicios sobre aspectos medulares que comprende cualquier profesión, como la autonomía y el estatus profesional. Por lo tanto y más allá de las reformulaciones ante las concepciones de los términos descritos, atender a la necesidad de trabajar sobre la profesionalización de los docentes frente a las actuales demandas, y bajo el actual modelo, es aceptar las contradicciones implícitas en la búsqueda de dicha profesionalidad.

El que esta edad post-moderna vaya a presenciar la emergencia de asociaciones positivas y estimulantes de grupos e instituciones que trascienden el ámbito de la escuela y maestros, que los docentes trabajen eficiente, abierta y autoritativamente con dichos socios; o que, en su defecto, esta edad vaya a ser testigo de la desprofesionalización de la docencia en la medida que los maestros sucumben bajo múltiples presiones, exigencias laborales intensificadas y limitadas oportunidades para aprender de sus colegas, es algo que aún está por decidirse. Esta decisión no debería abandonarse al “destino”, sino ser moldeada por la activa intervención de todos aquellos educadores que realmente entienden que si queremos un aprendizaje mejor en el aula para nuestros alumnos, debemos crear un excelente aprendizaje profesional para quienes los forman (Hargreaves, 1996, p 34).

3.4. El docente y su formación como eje central de las actuales políticas

Después de variadas reformas implementadas, con balances parciales, uno de los consensos alcanzados, es que los docentes, a través de la calidad de su enseñanza, se configuran como ejes claves que explican la diferencia en el aprendizaje de los alumnos. Así mismo, la posibilidad de dar una educación de calidad para todos ha pasado por iniciativas encaminadas hacia el fortalecimiento de la profesión docente. Su ingreso, formación, valoración y condiciones laborales, constituyen ejes centrales de los cambios a los que se aspira a través de las reformas.

La garantía del derecho a la educación de calidad, una de las premisas que han marcado los discursos de las políticas en las últimas décadas, debe ser comprendida como el derecho a aprender en condiciones de distribución justa e inclusiva del

conocimiento. En este escenario, el nuevo rol del estado, como garante del derecho a una educación de calidad para todos y todas, tiene nuevas responsabilidades asociadas al resguardo de la calidad de la educación: un estado que garantice la calidad de sus respectivos profesores, de su formación, y que además regule el acceso del empleo y las condiciones del desempeño profesional (Aguerrondo, 2002).

3.4.1. Cambios en la formación inicial como punto de convergencia

Las diversas investigaciones de las últimas décadas dan cuenta de la importancia del rol de los docentes en los resultados de aprendizaje, evidenciándose que ciertas características de los maestros tienen impacto en el rendimiento de los alumnos. Investigaciones en países de altos logros educativos reconocen la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes (Ingvarson, 2005; Darling-Hammond, 2000). Así mismo, diversos estudios realizados por la de OCDE, en la última década, confirman la relevancia de los maestros en los resultados de los estudiantes.

La literatura es más vacilante en la definición de las cualidades que hacen a un maestro efectivo y la importancia relativa de la calidad docente y de otros factores que influyen en el aprendizaje (OCDE, 2005, p. 60). A pesar del acuerdo en el rol estratégico que tiene el docente para avanzar hacia mejores logros de aprendizaje, esto no ha significado que exista consenso en cómo llevar a cabo estos logros.

Tampoco es evidente que la visión subyacente del rol y las cualidades deseadas del docente estén siendo comprendidas del mismo modo, ni que sea del todo equivalente el peso que se le asigne al factor docente en el aprendizaje de los alumnos respecto del peso del entorno socioeconómico y cultural (Darling-Hammon, 2012, como se citó en Weinstein, 2014, p.188).

El informe Mckinsey (2007) muestra que los resultados de aprendizaje no están determinados necesariamente por el gasto público en educación, este informe determina tres factores que se relacionan con sistemas educativos exitosos: el reclutamiento, la formación docente, y el trabajo en el aula.

A partir de pruebas internacionales como TIMSS, PISA, se han ido identificando estrategias presentes en países exitosos como Finlandia, Canadá, Australia, Japón, Nueva Zelanda, los que se ubican sostenidamente en los primeros lugares. Algunas de estas características tienen relación con los procesos de formación inicial docente; construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio de la profesión, tutores que acompañan el período de inducción de los nuevos docentes, selección y formación de docentes, planificación conjunta y entrenamiento entre pares (Marcelo y Vaillant, 2011).

En América Latina y el Caribe, en los últimos años, los desafíos se han orientado a los cambios que presenta la mejora de la formación de profesores, más aun considerando el contexto, la diferenciación y las diversas instancias de progreso que plantea una mejor educación para la región. Según el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, inserto en la estrategia de la UNESCO, “Profesores para una Educación para todos”, 2013, algunos países de la región efectivamente están en proceso de instalar políticas para mejorar los procesos de formación. Algunas muestras de ello representan lo que se lleva a cabo en Argentina con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, cuya función es apoyar a la formación inicial que ofrecen los Institutos Superiores de Formación Docente y a las facultades de Educación de las Universidades. La institución creó el primer plan de Formación docente (2007-2010), cuyos objetivos comprenden, entre otros, la formulación de lineamientos para la formación inicial y continua, a partir de la

construcción de un conjunto de saberes que las instituciones formadoras deben garantizar a través de sus programas y consecuentemente a partir de sus egresados. Brasil, por su parte, crea la política Nacional de Formación Docente el 2009, que entre otras instancias, focaliza la articulación entre facultades de pedagogías y escuelas de prácticas , revisión de programas de formación pedagógica, y énfasis en recursos destinados hacia investigación que logren incidencia en los procesos de formación docente.

En Uruguay se han presentado iniciativas de actualización del modelo vigente de formación de profesores; consta de consolidar una formación básica, localizando la especialización como un pos título, priorizando la preparación para el trabajo en comunidad, contextos desfavorecidos, y mejorando la relación teórica-práctica (Vaillant, 2006).

Finalmente, ejemplo de institucionalidad y políticas de formación recientes en Latinoamérica y el Caribe, es el caso de Guatemala, donde se establece, a través del programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, la preparación de los docentes en ejercicio, en instituciones universitarias, de manera de acceder a una especialización en educación inicial y primaria intercultural bilingüe. Se implementan además, exámenes de ingreso a la carrera, incentivos salariales, acreditación de las carreras, es decir, avances hacia la profesionalización del profesorado.

Las investigaciones y documentos de organismos internacionales presentan puntos de convergencia cruciales en relación a la prioridad en políticas docentes. Cambios en infraestructura, gestión, contenidos, no logran alcanzar mejores aprendizajes sin docentes lo suficientemente preparados. La OCDE, Banco Mundial, PREAL y diversas investigaciones, concuerdan en que los mecanismos de selección, la necesidad de elevar la calidad de formación, la acreditación, la formación continua, y la

evaluación de desempeño en base a estándares consensuados, son áreas claves donde enfatizar los esfuerzos de renovación o impulsar medidas (Cox, Beca, Cerri, 2011). El aprendizaje es el nuevo mantra de las reformas educativas, palabra clave de la estrategia del Banco Mundial para la educación del año 2020, donde paradójicamente, los profesores son el único factor que cuenta (Verger y Kosar, 2013).

En resumen, tanto la formación inicial, como la formación permanente de los docentes se constituyen en un factor clave en el desempeño de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de esta importancia, las políticas docentes no se han abordado desde una mirada integral y coordinada, no se han considerado los contextos donde el docente se desempeña, ni se ha vinculado las iniciativas planteadas con aquellos elementos de orden político, como las remuneraciones, la formación permanente, la carrera docente, que evidentemente afectan su labor y resultados.

Situamos, por lo tanto, la formación del profesorado como un tema complejo y paradójico, la paradoja es que existe acuerdo en lo estratégico que hoy son los docentes, pero no ha sido tema central en las políticas. Cuando se ha integrado, su diseño no se ha realizado desde la comprensión de su complejidad, su abordaje, hasta el momento ha sido de manera parcial.

3.4.2. El proceso de alineación del sistema europeo a partir de las políticas de formación

En cuanto a la tendencia y cambios de los últimos años en Europa, a partir de la declaración de Bolonia en 1999, los países de Europa se replantean la formación inicial docente dentro del contexto que significaba conformar el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este contexto, hasta la estrategia de Lisboa, el año 2000, las políticas sobre

formación docente parecen haber tenido un carácter puntual y subsidiario (...), es posible encontrar fuentes que indican la relevancia de la formación inicial, pero siempre puesta al servicio de otras políticas educativas. (Manso y Valle, 2013, p. 167)

Los cambios que han afectado a la formación inicial docente durante las últimas dos décadas comprenden variados ámbitos, requisitos de admisión, duración de las carreras, nivel de formación, contenidos a impartir, autonomía de las instituciones, entre otros. Un segundo grupo de temas han sido el salario, la promoción, la organización de tareas lectivas y funcionales y la ética profesional. El status, la seguridad laboral, el apoyo en su contratación y la evaluación, han sido menos objeto de reformas (EURYDICE, 2002).

Las transformaciones en la formación inicial no siempre se vieron reflejadas en la formación permanente, dado su nivel menos regulado y más descentralizado. Sin embargo, la tendencia de hacer la formación permanente obligatoria, o prerrequisito para la promoción, se debe relacionar con la ampliación del período de formación inicial del profesorado y un mayor nivel de preparación, así como el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo continuo de competencias.

En materia de estándares, los países de la OCDE, han elaborado criterios profesionales que muestran cuales serían los conocimientos, capacidades y competencias que los docentes deben manejar, así como el rol del docente en el aula y como parte de una comunidad (Marcelo y Vaillant, 2011).

La Comisión Europea, en base a objetivos precisos de educación y formación del consejo de educación europeo, define cuales son los principios europeos comunes sobre su perfil de competencias.

en primer lugar, que sea una profesión que exija una formación de nivel de

posgrado en instituciones de Educación Superior; un segundo elemento fundamental es el de entender la docencia como una profesión ubicada en el contexto del aprendizaje permanente; en tercer lugar, se plantea que la docencia debe entenderse como una profesión móvil, esto es, dinámica y sujeta al enriquecimiento a través de estancia de los docentes en otras realidades educativas; y, por último, el documento sostiene que la profesión docente debe estar basada en la asociación y en el trabajo en red de centros y profesores de diferentes lugares europeos. (Manso y Valle, 2013, p. 168)

Las adaptaciones que se inician, se relacionan con obtener una mejor calidad a través de dos áreas opuestas: la adopción de una formación orientada a la profesión, fortaleciendo la formación técnica y práctica del profesorado, y la instalación de una formación más académica (reflejada en el refuerzo del contenido del aprendizaje), a fin de lograr una mayor uniformidad de la formación. En de acuerdo al nuevo marco de la Unión Europea (EURYDICE, 2002).

Las propuestas de la Unión Europea, por lo tanto, representan para los países que la integran, orientaciones a considerar, ya que si bien existe diversidad, hay convergencia en cuanto a los cambios llevados a cabo para su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

El proyecto de la OCDE, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* realizado los años 2002-2004 con la participación de 25 países, es una de las señales que demuestran que los temas de las políticas docentes son relevantes en las agendas de políticas. Dos preocupaciones supranacionales se perciben en los informes comunes para los países europeos: una tiene que ver con advertir a futuro una disminución de la oferta de maestros, dada su composición etaria y curvas de descenso del interés por la profesión docente, y la otra se relaciona con el interés de centrarse en

la calidad de la enseñanza. En este sentido, *“en cuanto a la edad promedio de la fuerza laboral, en promedio, el 25% de los docentes de primaria y el 30% de los docentes de secundaria tienen más de 50 años, y en algunos países más del 40% de los docentes se encuentra en este grupo de edad”* (Santiago y Benavides, 2009, p.11).

En relación a los cambios que ha implicado sobre la profesionalización del profesorado, tienen relación con los requisitos de acceso, la estructura de las carreras, duración, cambios en los contenidos, y traspaso de la formación hacia las instituciones universitarias. Sin embargo, hay que recalcar que algunos de los objetivos que perseguían estas políticas, ya habían sido puestos en marcha en Alemania, Francia y Gales durante la décadas del 70'. Así mismo, la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros, en Francia, durante los 90', también se puede interpretar en esta línea, al igual que los cambios efectuados en Finlandia y Portugal. En este sentido, mientras que en los modelos tradicionales se le dio mucha importancia a la persona de los docentes y sus habilidades, los nuevos modelos de formación recalcan el trabajo de colaboración entre estos, de manera de aumentar la sinergia y lograr mejores resultados (OCDE, 2009).

Debido al proceso de Bolonia, muchos países europeos tienen la intención de iniciar reformas a los objetivos, el contenido y la organización de la formación del profesorado. Reformas a los sistemas de evaluación y acreditación también son una parte integral de las transformaciones más generales de formación del profesorado. El desarrollo de sistemas de garantía de calidad y acreditación en la formación docente es también considerado como una de las maneras más importantes de mejorar la calidad y eficacia de la educación en su conjunto (Ingvarson, Elliot, Kleinhenz, Mckinsey, 2006).

Describiremos algunos aspectos que pensamos son relevantes como referencia de políticas de formación inicial docente implementadas. Nos centraremos en la formación

del profesorado de educación secundaria general de países de Europa, donde para ciertos casos se sumará la del docente de educación secundaria post obligatoria, atendiendo a la muestra que forman parte de nuestra investigación.

Los estudios de formación inicial en la mayor parte de Europa son impartidos en centros de Educación Superior que constan de asignaturas generales y profesionales, estas últimas relacionadas con la adquisición de competencias pedagógicas y prácticas en centros escolares. Pueden impartirse en modelos simultáneos (asignaturas generales y profesionales se imparten al mismo tiempo) o consecutivos (la formación didáctica pedagógica es posterior a la disciplinar, en este caso los estudiantes se titulan en un campo determinado para luego cursan una formación específica para el profesorado) (Coba, 2011). La tendencia es que predomine el modelo simultáneo para la formación de docentes en primaria y secundaria inferior. También, en algunos países se sigue la estructura o modelo que predomina para la formación de todos los docentes, independiente del nivel donde va a ejercer. Es el caso de Alemania, donde predomina el modelo simultáneo, Francia, con el modelo consecutivo, e Inglaterra, con el modelo mixto. Hay casos como España y Finlandia, que difieren los modelos según el nivel donde se especializara el docente. En Finlandia, los profesores de Educación Secundaria pueden hacerlo también mediante el modelo consecutivo. En el caso de España, las diferencias entre la formación de los docentes de una y otra etapa están todavía más marcadas, ya que se define un modelo concurrente para los maestros de Educación Infantil y Primaria, y una única vía de formación para los profesores de Educación Secundaria conforme al modelo consecutivo (Manso y Valle, 2013).

En cuanto al tema de la selección, habitualmente son las instituciones que ofrecen la formación las que establecen los criterios de selección o bien se toma una decisión conjunta entre éstas y las autoridades centrales. El expediente académico sigue siendo

el criterio de selección más común, sin embargo, se esperaría que el aumento del control de calidad conduzca a una mayor centralización de las decisiones de incorporación.

En muchos países europeos la entrada a la formación magisterial está abierta a todos aquellos que han terminado la educación secundaria; en cambio, en otros, se aplican formas más restrictivas de acceso. En términos generales, la entrada a los cursos concurrentes de formación magisterial se basa sobre todo en los resultados finales en la escuela secundaria, en tanto que la entrada a cursos consecutivos (que son más comunes para los docentes de secundaria) depende en mayor grado del desempeño en estudios universitarios (OCDE,2009).

La mayoría de los países exigen varios criterios de selección. Se puede considerar el historial académico (de la enseñanza secundaria superior, para el modelo simultáneo, o de la primera fase de formación científica universitaria, en los modelos consecutivos), se pueden llevar a cabo exámenes específicos, y/o entrevistas personales, donde se indaga sobre actitudes y motivaciones sobre la elección de la carrera (Esteve, 2006). En Finlandia, país que es presentado como ejemplo de selectividad para el ingreso a la formación, se establece una rigurosa selección basada principalmente hasta el 2007, en el historial académico de educación secundaria del postulante. Hoy se instituyó una primera ronda de selección, que consistirá en un examen multiple-choice diseñado para evaluar conocimientos de aritmética, lengua y resolución de problemas. Los candidatos con puntaje más alto pasan entonces a la segunda ronda del proceso de selección, a cargo de las universidades en forma individual. En esta ronda, se evalúan las habilidades de comunicación, el deseo de aprender, la capacidad académica y la motivación por la docencia de los postulantes. Una vez egresados del profesorado, los potenciales docentes deberán, no obstante, superar pruebas adicionales tomadas por las

propias instituciones donde se postulan para ejercer la docencia (Mckinsey, 2007).

También, en otras universidades, la selección se realiza tras el primer o segundo año de estudio, según el expediente académico logrado. Además se lleva a cabo un examen específico de acceso a la formación del profesorado y una entrevista, valorándose también otras titulaciones. Todos los criterios de selección son establecidos a nivel institucional (EURYCIDE, 2002).

Otra forma de acceso es el que presenta Inglaterra, donde se pone el acento en limitar el financiamiento de los profesores para administrar la oferta, asegurándose de que todos los proveedores de la formación satisfagan ciertos estándares generales para la selección de postulantes para sus cursos (Mckinsey, 2007). El gobierno utiliza su control del financiamiento para limitar la cantidad de aspirantes y la oferta de proveedores. Este modelo, supone que una vez restringida la oferta, las universidades pondrán en práctica procesos de selección rigurosos para reclutar a los mejores alumnos. Posiblemente, el procedimiento descrito funcione en Inglaterra debido a la articulación y control de ciertos procesos sobre el sistema completo. Allí se definen las competencias de los nuevos docentes mediante un riguroso sistema de control de calidad, sancionando a los proveedores de capacitación que no logran los resultados. Esto motiva a las instituciones formadoras a implementar estrictos procesos de selección. Inglaterra es quizás el país que más ha modificado su proceso de reclutamiento, y ha desarrollado variedad de ingresos, persiguiendo maximizar el reclutamiento (Mckinsey, 2007). La búsqueda del equilibrio entre la oferta y la demanda de docentes no es un criterio exento de ser considerado dada la poca oferta de docentes, la implantación de políticas para prevenir excedentes, o las políticas relacionadas con generar incentivos hacia la carrera. El número de plazas, en Europa, se establece mayormente a nivel central, independiente del modelo de formación

(EURIDICE, 2005). En general, existe escasez de profesores con especialidades, por ello en algunos países existen vías de formación diseñados especialmente para solucionar la poca oferta (OECD, 2004).

En líneas generales, la distribución curricular es de 60% dedicado a las materias académicas y su didáctica, el 20% a las de carácter pedagógico, y el 20% restante a la realización de las prácticas escolares, aunque, como se señaló, podemos plantear que existe una diversidad amplia. Los programas organizados a través del modelo concurrente suelen asociarse con una mayor duración de la formación didáctico-pedagógica (superior al 30%), mientras que el modelo consecutivo se identifica por tener un mayor peso en la formación disciplinar dentro del programa de estudio. El proceso de Bolonia ha afectado especialmente a la formación de docentes, ya sea en la composición, duración, y ubicación de la formación (universitaria o no universitaria). Por ejemplo, la duración de la formación inicial de docente de secundaria de segundo ciclo, como promedio puede durar desde 4.9 años hasta 6,5 años, para algunos profesores de secundaria en Alemania, 7 años en algunos programas de la República Eslovaca, y ocho años para algunos profesores de secundaria en Italia (OCDE, 2005). También hay diferencias en la duración al interior de un mismo país, con cursos para algunos profesores de secundaria superior, cuyos cursos duran dos veces más que los cursos para profesores de primaria en Italia y España (Ingvarson, Elliott, Kleinhenz, Mckinsey, 2006).

En cuanto al nivel de certificación mínima obtenida, es el grado de Master, después de 5 años aproximadamente, ya que varían en relación a cada país.

Un aspecto importante dentro de la formación inicial del profesorado es la etapa de transición hacia el ejercicio de la profesión. Esta fase de “inducción” es una práctica relativamente reciente en algunos países de Europa, y se presenta en dos modalidades:

como fase final de cualificación en el lugar de trabajo, lo cual consiste en dotar al alumno de diversas modalidades de apoyo, supervisión y evaluación de manera de certificar la adquisición de destrezas. Tanto la admisión como la aprobación de esta fase, contempla exámenes de diversa modalidad. En general, en la mayoría de los países, su duración es de un año. Esta etapa de la formación para el año 2010- 2011, estaba presente en 21 países (Alemania, Estonia, Irlanda, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia y Turquía) que plantearon tener procedimientos a nivel central relativas a medidas de apoyo a los nuevos docentes (EURYDICE, 2012).

Existe otra modalidad de apoyo, destinada a los nuevos docentes que ya se consideran profesionales y que son contratados como tales, por lo que su objetivo es ayudarlos a resolver problemas que pudiesen encontrar como profesores principiantes. Los dos procedimientos de apoyo descritos no son procedimientos presentes en todos los países y su aplicación se puede considerar reciente. Aunque su creación va dirigida a diferentes objetivos, estando focalizado, uno en el asesoramiento individual y el otro en la formación, el sentido que subyace es ayudar a los que acaban de acceder a la profesión a ajustarse a la misma y disminuir los porcentajes de abandono temprano (EURYDICE, 2002).

En cuanto al tema de la evaluación, un poco menos de la mitad de los países sobre los que se dispone de información han tenido procesos de evaluación al final de un período de prueba para los maestros. Incluso, como fue descrito, en varios, no era obligatorio para los docentes pasar por un período de prueba al comienzo de sus carreras. De acuerdo al informe TALIS, el 19.2% de los nuevos profesores, con menos de dos años de experiencia, nunca habían sido evaluados, en comparación con el 13% de los docentes con experiencia (OCDE, 2012). Para los nuevos maestros, en algunos

países superar el 60%, como es el caso de Italia, o el 32% como sucedía en España.

El problema de lo anterior es que en esta primera etapa de la carrera, es particularmente importante que los maestros reciban retroalimentación frecuente, tutoría, y seguimiento en sus prácticas, de manera de ir superando los habituales problemas que se presentan al inicio de la carrera docente (OCDE, 2013).

La mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para asegurar una homogeneidad mínima en las titulaciones, puede ir desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, como el caso de Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como ocurre en Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta.

Las prescripciones de contenidos suelen abarcar dos áreas: el conocimiento de las materias y habilidades profesionales del docente y las prescripciones mínimas de tiempo del periodo de prácticas docentes obligatorias que el alumno debe cursar. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania (Esteve, 2006).

En Inglaterra, coherente con su modelo abierto de formación inicial docente, se otorga autonomía absoluta en relación al contenido y el tiempo en la formación general, pero las limitaciones dicen relación con la formación profesional. Sí es prescriptivo que todos los programas cumplan con una normativa referente a la admisión, la formación y la gestión del programa. En este país la Agencia de formación y desarrollo para la escuela (TDA) es un organismo que incentiva la selección de buenos candidatos mediante una oferta de formación rigurosa, seleccionando proveedores en base a estándares especificados por la Secretaria de Estado en Educación. Comprende, a modo de ejemplo para la acreditación de las instituciones, la existencia de una colaboración y

alianza entre las instituciones que forman a los docentes y los centros educativos, alcanzando no solo el ámbito de la planificación de la formación, sino el apoyo a la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares del Qualified Teacher Status (QTS) (Vaillant, 2010).

El estudio de EURYDICE (2002) muestra que en la mayoría de los casos, los centros de formación inicial gozan de una autonomía limitada, la elaboración de los programas de formación permanente es compartida por las autoridades centrales y locales, sin embargo, a partir de los 90' se presenta una tendencia a un mayor control, y regulación de manera de poder alcanzar mayor alineación con los parámetros de la Unión Europea. En la mayoría de los países se da una mezcla entre regulación externa con autonomía institucional, otorgada en mayor medida en la formación general que en la profesional.

En el contexto europeo, la oferta y autonomía, hace que el control de calidad, a través de la acreditación y evaluación sea fundamental. El proceso de acreditación es llevado en la mayoría de los países por una agencia externa que actúa en nombre de las autoridades públicas. Hasta el año 2006, en 24 países se aplicaban reglamentos generales para toda la educación superior, solo algunos países tenían regulación acerca de la acreditación que se aplica a la formación del profesorado, aplicándose en general a una determinada fase de formación inicial del profesorado (formación profesional, la práctica docente o de inducción) (EURYDICE, 2006). La tendencia que se ha ido manifestando es a establecer estándares de egreso para la formación docente, al mismo tiempo de introducir procedimientos particulares de evaluación.

La frecuencia de la acreditación varía de 1 a vez al año a 6 años. En algunos países la acreditación consta de una evaluación interna y externa, siendo las posibles consecuencias asociadas a ella, el otorgamiento de la acreditación, la financiación o una

evaluación de seguimiento.

La acreditación de las universidades que forman docentes en los países desarrollados, ha desplazado el interés desde los insumos y procesos a los resultados que los propios alumnos egresados deben demostrar a partir de conocimientos y habilidades adquiridas durante sus años de formación (Ingvarson et al., 2006).

El proceso de acreditación, en general contempla los análisis del informe de autoevaluación, documentos y antecedentes de la institución, visitas de los evaluadores; en cuanto a los programas, se evalúa frecuentemente metodología, competencia y trayectoria de los formadores e infraestructura. Aproximadamente la mitad de los países también hacen uso de estudios de graduados. En todo caso, es poco probable que se concrete un plan de estudios común para la formación del profesorado en Europa. Los países son reacios a ceder ese control, y se presentan limitaciones para un acuerdo en toda Europa sobre la preparación de maestros, entre otros motivos, por los diversos modelos de escolarización (Ingvarson, Elliott, Kleinhenz, Mckinsey, 2006).

No obstante, la Comisión Europea (2005) ha plateado los principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones de los docentes. Estos tienen como objetivo apoyar los responsables políticos a nivel nacional y regional en la reforma de la formación docente.

3.4.3. Políticas de formación inicial docente dentro del contexto Latinoamericano

El reciente Proyecto Estrategia Regional sobre Docentes de la Unesco (2013), que considera la información estadística de 8 países de la región, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, y Trinidad Tobago da cuenta de los avances en cuanto a formación inicial a partir de las políticas implementadas recientemente en la región, tal informe nos servirá de base para configurar los siguientes antecedentes.

Antes, es importante remarcar para el caso de Latinoamérica y el Caribe, que la diversidad en cuanto a las políticas y las fases de implementación, son demostrativa de los diversos niveles de desarrollo que coexisten dentro de la región. Se describirá los sistemas de formación inicial atendiendo a los mismos criterios utilizados para caracterizar la formación inicial en Europa.

Los estudios de formación del profesorado de secundaria, tienen una duración de 4 a 6 años en promedio. En cuanto a la ubicación de los estudios de formación inicial para el profesorado de secundaria inferior y superior, la tendencia ha sido el traspaso a Institutos profesionales e Instituciones Universitarias, sin embargo, dada las características del mercado de la educación superior y la creciente oferta, pasar a dependencias universitarias no ha sido sinónimo de haber alcanzado la preparación necesaria. Aunque no se puede considerar como un indicador acabado de resultados de formación pedagógica, puesto que mide solo conocimientos disciplinarios y pedagógicos, podría servir como antecedente de lo anterior, el resultado que ha tenido la prueba Inicia aplicada en Chile de forma voluntaria a egresados de pedagogía. En el año 2010 los egresados de educación básica, lograron en promedio un 51% de respuestas correctas relacionadas con conocimientos disciplinarios que se enseñan en el nivel primario (UNESCO, 2013). Como sabemos, tradicionalmente la formación del profesorado, ha estado en manos del estado, sin embargo, la importante expansión de instituciones de Educación Superior privada a partir de la décadas de los 80, ha generado un mercado altamente heterogéneo y desregulado. En muchos países latinoamericanos, la expansión y dispersión de instituciones de formación ha ido en contra de la calidad de las mismas.

El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado

(bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad. En muchos casos, esto determina una desigual distribución geográfica de la oferta de docentes. (Vaillant, 2006, p.128)

Como consecuencia, se han implementado en los países, diversas formas de regulación, entre ellas se encuentra el requisito para los candidatos, de rendir un examen previo a la formación docente, como es el caso de México. Perú exige este examen pero solo para cursar la formación en instituciones no universitarias.

Estos ejemplos son hasta el momento excepciones, ya que en general los requisitos de ingreso a la carrera docente son mínimos, ya sea en términos académicos o exámenes específicos.

El bajo estatus de la profesión docente y la rápida expansión de la educación secundaria, han limitado los requerimientos de elevar los requisitos de ingreso a los candidatos. De ahí que existan algunas experiencias de facultades que han implementados etapas previas de nivelación de los candidatos.

Además, existe en la región, un serio problema de retención, que hace que la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que no afecta a los peores docentes sino a los mejores, quienes frente a otras ofertas laborales se trasladan a otras áreas (Vaillant, 2006).

La acreditación de las instituciones, existe en la mayoría de los países, con diferentes modalidades y consecuencias, sin embargo, la heterogeneidad del sistema, no ha permitido asegurar la calidad en la diversidad de la oferta, hasta el momento, no existen criterios específicos de acreditación para las carreras de pedagogía. Colombia es el único país que exige acreditación previa para que opere una institución formadora. En varios países se ha iniciado la elaboración de estándares nacionales de egreso, siguiéndose la tendencia internacional, con el objeto de orientar los procesos de

formación y ratificar al egreso las competencias de los futuros docentes.

Así, en Argentina, resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación inicial cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. El sistema de acreditación de instituciones formadores, que se encuentra aún a medio camino, constituye un interesante intento por ordenar el sub-sistema respetando el carácter federal del sistema educativo. (Vaillant, 2006, p.135)

Existe también la presencia de un currículum nacional, como en México, o marcos curriculares para la formación primaria y, en algunos casos, secundaria, como en Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala y Perú. Sin embargo, existe una variedad de currículum de formación debido a la gran expansión de la formación pedagógica en instituciones privadas, característica común para toda la región.

3.4.4. El uso de la certificación para el ingreso a la docencia

Los países, en general, poseen diferentes formas de evaluación docente: al finalizar un período de prueba, como parte de la gestión, como registro, en evaluaciones periódicas y evaluaciones para promoción al interior de la carrera o incentivos. En países como Australia, China Taipéi, Nueva Zelanda y la mayor parte de EE.UU se incluye un hito adicional para la habilitación o registro permanente, luego de un período de prueba en la escuela. Sin embargo se presentan diversidad de enfoques no solo entre países, sino al interior de ellos (Mckinsey, 2013). Incluso, teniendo en algunos casos, la certificación solo validez en el estado donde se otorga, como es el caso de los EE.UU.

En países como Finlandia, el Ministerio de Educación y Cultura incide directamente en la evaluación de los profesores. Las evaluación de los docentes son

definido por contrato entre el empleador del gobierno local y los sindicatos. Los maestros son evaluados de acuerdo a los objetivos y contenidos del currículo básico nacional y, a la vez según el plan de mejora de la escuela (OCDE, 2013). Hong Kong y Singapur no poseen requisitos para la certificación, lo mismo para Holanda, Corea y Japón, países que presentan lugares destacados en las pruebas internacionales. Sin embargo la mayoría de los países con alto rendimiento, tienen, entre otros procesos de regulación, exigentes requisitos de acceso de los candidatos a la docencia.

Algunos países enfatizan fuertemente los requerimientos necesarios para el ingreso a las carreras de pedagogía, como por ejemplo antecedentes educacionales y/o motivación y capacidad para el trabajo de enseñanza. Al hacerlo así, y al monitorear los programas de formación, estos países no establecen exámenes externos anteriores al ejercicio docente. Más bien, otorgan la habilitación provisoria asociada a un período de probación de por lo menos un año (Inglaterra, Escocia, y muchos estados de USA, Australia). Además, en varios países, el período de probación comprende apoyo de mentoría (Reino Unido, Israel, Suecia, Japón, diversos estados de USA). (Avalos, 2010, p.272)

En cuanto a la evidencia de la evaluación con los resultados de aprendizajes, ha demostrado ser inequívoca, por otro lado los procesos de certificación o habilitación, no siempre muestra la suficiente validez sobre lo que se desea medir y hay casos de países con acabados sistemas de evaluación, en el que los resultados podrían ser aún mejores (Ingvarson, 2013; OCDE, 2009).

Sin embargo, en cerca de la mitad de los países de la OCDE, no es suficiente titularse de un programa para ejercer la profesión, la exigencia de un examen de habilitación, oposición o la necesidad de aprobar un período de inducción, demuestra la tendencia a una mayor regulación, presión sobre los resultados y rendición de cuentas.

En los países de la OCDE, existe la evaluación de los maestros después de haber completado un período delimitado de tiempo, ya sea, después de entrar en la profesión o luego de haber superado el período de prueba. Luego de esta instancia, los profesores pueden recibir una promoción o solicitar su registro como maestro (OCDE 2013).

En algunos países los exámenes incluyen, conocimientos disciplinarios y pedagógicos, observación de clases, entrevistas y evaluaciones de portafolios, junto a informes de logros durante la práctica (Zipora, 2009).

Existen varios términos utilizados para hacer referencia al hecho que una persona logra adquirir los estándares para ingresar a una profesión, comúnmente se habla de certificación o registro. El registro de maestro o certificación, es un proceso donde se ratifica en forma oficial a los profesores como competentes para la enseñanza, en general concluye luego de uno o dos años de prueba y /o después de una evaluación según los criterios de registro o certificación (OCDE 2013). Esta certificación la puede otorgar una institución formadora, una entidad privada o del gobierno.

El cuerpo de certificación suele ser, en la mayoría de los casos donde existe, la misma agencia, que es responsable de la acreditación de programas de preparación profesional (Ingvarson, 2013). Según las diversas modalidades, la certificación puede al mismo tiempo, habilitar a una persona para ejercer la profesión, en otros casos, la certificación y habilitación están separados, siendo necesario acreditar las habilidades requeridas a partir de un examen a cargo de un organismo estatal.

De las definiciones disponibles y sistemas existentes se entiende, por lo tanto, que una institución certifica la formación obtenida por el nuevo profesional, mientras que la habilitación es el proceso mediante el cual ese profesional acredita sus competencias y puede iniciar el ejercicio de su profesión (Aylwin y Peña, 2007).

Entre los argumentos a favor de las prueba de certificación basada en estándares, se encuentran los que sostienen que es un instrumento de garantía de calidad, puesto que asegura que los candidatos han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias, orientando al mismo tiempo a instituciones para el logro de metas y aseguramiento de niveles de logro. Así mismo, los exámenes podrían ser vistos como una barrera adicional, seleccionando a los mejores y elevando el status de la profesión docente (Zipora, 2009).

Una tendencia generalizada en países con una fuerte orientación hacia el aseguramiento de la calidad, es acompañar el proceso de certificación con la aprobación de un período de inducción o periodo de prueba en las escuelas, antes de obtener la certificación y el ingreso pleno a la profesión. *“Esto ofrece oportunidades para apoyar su desarrollo, evaluar su desempeño y garantizar de varias formas que estos docentes hayan logrado los estándares asignados para el ejercicio”* (Ingvarson, 2013, p.26). Este es el caso, por ejemplo, de países como Alemania Francia y Holanda, en los que además de rendir un examen externo para habilitarse y/o acceder a un puesto de trabajo deben aprobar un período probatorio (OCDE, 2013). Para la certificación, los estándares son utilizados mediante los procesos de evaluación externos o desarrollados internamente por las instituciones y supervisados por agencias acreditadoras o entidades de supervisión de la formación inicial docente.

Los estándares, son la referencia en que se enmarca las políticas de regulación, estos son utilizados tanto para verificar la congruencia con los programas impartidos por las instituciones y los procesos de certificación de las capacidades requeridas a los docentes que ingresan a la profesión.

En los países donde se lleva a cabo este proceso, el uso de estándares, entendidos como definiciones de las competencias que se esperan logren los graduados,

delimita tanto la certificación como el registro de habilitación; aunque todavía no es un procedimiento masificado, el estudio de las políticas de formación inicial recientes adoptadas no solo en el primer mundo, sino en países de Latinoamérica, demuestra que es una tendencia en expansión. (Meckes, 2014)

En los países que existe la necesidad de examen de certificación, muchas veces la habilitación y la certificación se presenta conjunta con la titulación de una carrera acreditada, sumada a la rendición y posterior aprobación del examen estatal, es el caso de Francia, Alemania, Grecia, Italia, Reino Unido y España (para ejercer en la educación pública) (Montecinos y Walker, 2005).

Distinguimos el caso particular de Alemania, Francia e Inglaterra, puesto que han implementado la certificación o la habilitación, como un proceso dentro de la formación inicial. Inserta dentro de un período probatorio, la existencia de estándares orientadores para la formación, establece la articulación entre la administración, las instituciones y los programas de certificación.

En Alemania, unida a la fase final de cualificación en el lugar de trabajo se obtiene con su aprobación un reconocimiento oficial (certificación), consta de dos exámenes estatales basados en pruebas orales y escritas acerca de su especialización y métodos pedagógicos y dos clases impartidas en presencia de un tribunal, que ha sido nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia. La primera evaluación después de los cuatro años de estudio, consta de una tesis, prueba escrita y desempeño en el aula. Luego al final de la fase de inducción se toma el segundo examen basado en pruebas orales y escritas relacionados con aspectos académicos de los contenidos de especialización, metodología, y la exposición de dos clases ante un tribunal, una de ellas se puede sustituir por un informe de las prácticas en aula (EURYDICE, 2002; Gutiérrez, 2011).

En Francia, las universidades, y los Institutos Universitarios de Formación de Maestros se aseguran que los futuros docentes dominen las 10 habilidades que definen la formación de los docentes.

En cuanto a las pruebas de las oposiciones, un tribunal y profesores del IUFM, evalúan a los docentes en prácticas, el estado establece 4 pruebas, dos pruebas de admisión, referentes a temas de la disciplina y 2 prueba de admisibilidad, con mayor ponderación que las anteriores, que consisten en una clase adaptada frente a un tribunal donde se evalúan conocimientos pedagógicos y didácticos, y la exposición y entrevista de un informe evaluado. (Vega Gil, 2006, p. 172).

En Inglaterra deben demostrar las destrezas necesarias para obtener el Qualified Teacher Status (QTS), exigido para ejercer en la educación pública, se obtiene la certificación definitiva uno o dos años luego del egreso, y de aprobar el período de inducción, este certificado es otorgado por la Agencia de formación y desarrollo para las escuelas (TDA). Existe también una certificación provisional al terminar la carrera, entre esta certificación y la definitiva existe un periodo de inducción o introducción aplicado a todos los docentes en prácticas (*Newly qualified teachers*), en él los futuros docentes son guiados en las escuelas por profesores mentores o de mayor experiencia. El director de la escuela o tutor evalúa el logro de los estándares para la certificación. Desde el 2011 en Inglaterra se ha simplificado los estándares, relacionado con el nivel de competencia y conducta, fusionados para dos niveles dentro de las etapas del profesorado, la institución encargada de definir los estándares es la TDA, Training and Development Agency for School, además de aprobar los programas de formación inicial docente, donde se acreditan a las instituciones formadoras el logro de los estándares, la Oficina de estándares de Educación (Ofsted) se encarga de la inspección

de las instituciones (Sotomayor y Gysling, 2011; Eurice, 2002). En general, en los tres casos, la valoración negativa puede dar lugar a un segundo año de etapa de práctica.

En Latinoamérica y El Caribe en cuanto a la regulación referida a lo que son procesos de habilitación, varios países están implementando en examen de conocimientos y habilidades para ejercer en el sistema educativo estatal. Colombia regula el ingreso mediante una prueba de aptitudes, competencias y la aprobación de un año de práctica en el sistema educativo, México también aplica un examen para optar a una “plaza” a cargo del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. En Chile se está llevando a cabo, una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, basados en estándares, que a futuro podría ser habilitadora para trabajar en el sistema público. En Brasil existe el examen Nacional de Desempeño de estudiantes, que para el caso de estudiantes de pedagogía, pueden las instituciones adherir o no ha dicho examen. En El Salvador, se exige la aprobación de una prueba de evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas, antes de la titulación (Unesco, 2013).

La titulación otorgada por las instituciones es habilitante para ejercer la profesión en Chile y Brasil. En Colombia y El Salvador se regula la graduación o registro provisional, mediante una evaluación, sin vinculación a estándares. El Salvador constituye un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), que se realiza para finalizar la carrera y graduarse (Meckes, 2013).

Este examen, a pesar de opiniones críticas, ha contribuido a perfeccionar las propuestas de las instituciones formadoras y ha permitido mejorar la formación de los egresados. Se trata además de una prueba que tiende a ser un buen predictor (Vaillant, 2006).

Colombia tiene además un examen de habilitación asociado a estándares o perfiles de competencias, evaluadas durante el período probatorio, cuya superación certificaría el ingreso a la profesión. Coexiste con un período de prueba, que es evaluado al fin de cada año académico, y contiene valoraciones sobre desempeño y competencias específicas, más la evaluación del desempeño anual, la periodicidad se fija a nivel local (Vaillant, 2006).

En México y Perú, se debe aprobar un examen para optar a un puesto en la educación pública, en estos países, aun cuando existen estándares de egreso no están vinculados con esos exámenes (Meckes, 2013).

Entre las orientaciones sobre la carrera docente efectuadas para América Latina y el Caribe dentro del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes por la UNESCO (2013) se propone considerar:

que el período inicial al finalizar la carrera tenga, un carácter probatorio, evaluando el desempeño antes de recibir una plaza permanente. Esta dimensión podría ser más recomendable para los sistemas educativos que tienen menor en la formación inicial docente (...) solo cuando los docentes principiantes cumplan con éxito los estándares deberían ser habilitados para una plaza permanente.
(p.138)

Frente al tema de la necesidad de examen de certificación o habilitación, surgen argumentos en contra, en primer lugar se cuestiona la ideología que subyace detrás de la defensa de la instalación de estándares y las certificaciones, suponiendo que los principios e instrumentos del libre mercado son capaces de solucionar los problemas en educación. El objetivo principal de los partidarios de los exámenes de certificación es el aumento de la eficiencia que significa deshacerse de todos los obstáculos para la libre competencia entre los programas y las personas y al mismo tiempo operar reduciendo

los costos (Apple, 2001; Cochran-Smith, 2001, como se citaron en Zipora, 2009). Así mismo, dada la naturaleza multidimensional de la calidad de la enseñanza, la evidencia demuestra que es subjetivo definir la capacidad de enseñanza de un profesor, cuestionándose de esta manera la validez del instrumento. En este sentido, además, los estudios no han demostrado que las pruebas de certificación tengan validez predictiva para predecir el desempeño de los docentes (Pearlman y Tannenbaum, 2003; Youngs, Odden y Porter, 2003, como se citaron en Zipora, 2009).

Un programa de certificación alternativa es Teachfor América creado en la década de los 90' y replicado en varios países del mundo, este recluta a graduados universitarios para trabajar en escuelas de bajos recursos, que luego de una capacitación e inducción quedan certificados y habilitados para ejercer durante dos años. Ya en ejercicio, son apoyados por personal del programa. Si desean continuar en el ejercicio de la docencia, pasado ese tiempo, deben seguir una certificación alternativa equivalente a un master.

Referente a este programa, diversos estudios reconocen que a pesar del entusiasmo inicial, muchos de los docentes reconocieron su falta de conocimientos para desempeñarse en entornos complejos, lo que corrobora además la tasas de retiró antes del tercer año. Estudios de seguimientos desde sus inicios y su impacto en los aprendizajes, demostró que el entrenamiento de verano de 3 a 8 semanas del TFA, no preparó a los candidatos, incluso no hay estudios sobre el impacto de los mentores que acompañaban a los docentes durante su primer año de oficio (Darling –Hammond, 2000; Zeichner, 2010).

Críticas a la falta de preparación , contenidos de la certificación y que prescinde del contexto universitario en su formación, ha llevado recientemente a la fundación a iniciar un programa piloto de un año de teoría educativa y pedagógico sumada a

prácticas en el aula, antes que los candidatos terminen su formación.

El caso de *Teach for America*, *Teach First* en Inglaterra y la legislación en Chile (artículo 46 letra G de la Ley General de Educación) que permite el ejercicio de la docencia de profesionales sin estudios pedagógicos, son ejemplos de políticas que no solo no valoran el conocimiento pedagógico general, adquiridos durante la formación, sino que se asume que la incorporación de profesionales sin estudios pedagógicos, mejorarían la enseñanza de la disciplina. Frente a tal visión, nos encontraríamos no simplemente frente a una suerte de restricción del ejercicio profesional, sino a su disolución en un oficio (Hoyle, 1974, como se citó en Avalos 2013).

Capítulo IV.
Políticas de formación docente en Chile

Introducción

El resultado de la transición pactada para recuperar la democracia en Chile, a partir de los 90', implicó la aceptación de la Constitución Política de 1980 y posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en concordancia con la constitución. Desde entonces y bajo leyes de amarre, los gobiernos electos han gobernado con una serie de normativas y políticas cuya lógica ha sido mejorar la herencia educativa de la dictadura y no instalar un proyecto de reforma. Bajo este contexto político , y con los siguientes antecedentes previos, es que abordamos el análisis de las políticas docentes de la última década; nuestra historia reciente, sobre la cual pesa el abrupto corte de la institucionalidad democrática, y que impone a partir de la Constitución de 1980 el ordenamiento jurídico que resguarda el desenvolvimiento de la economía neoliberal; la existencia de una sociedad políticamente dividida y tremendamente desigual en el plano social, cuya situación muestra un correlato con el sistema educacional, y finalmente una ciudadanía que se pronuncia y exige al estado responsabilizarse frente a un sistema educativo que refleja las desigualdades presentes.

En este capítulo, describiremos, tomándonos de la historia reciente de nuestro país, la implantación de políticas neoliberales durante la década de los 80', los cambios experimentados con la llegada de los gobiernos democráticos y las decisiones políticas en democracia sobre la formación inicial docente. En este camino recorrido, la manifestación ciudadana ha sido clave para instalar la educación en la agenda política.

El recorrido por las políticas educativas recientes, nos sitúa en la coyuntura, a través de las manifestaciones estudiantiles y demandas sociales, pero a la vez nos conecta con la estructura, mezcla del legado jurídico dictatorial y del sistema neoliberal legitimado por gobiernos democráticos.

4.1. Una mirada retrospectiva al contexto político chileno

Con un ordenamiento jurídico que define a través de La Constitución del 80' el rol del estado en educación, la dictadura militar transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar.

en la Constitución Política solo algunos derechos gozan de garantía constitucional; estos son: el derecho a la “libertad de enseñanza” (art. 19 n° 11), el “derecho a desarrollar cualquier actividad económica” (art. 19 n° 21), el “derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica” (art. 19 n° 22), el “derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes” (art. 19 n° 23) y el “derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales” (art. 19 n° 24). El “derecho a la educación” (art. 19 n° 10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el “derecho a la seguridad social” (art. 19 n° 18). Por lo tanto, en nuestra Constitución, prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación. El derecho a la educación queda así subordinado (OPECH 2006b).

Las estrategias efectuadas durante la década de los 80' se focalizaron en reformas estructurales mediante procesos de descentralización y cambios en el sistema de financiamiento. Descentralización de su administración, traspasando las escuelas a las municipalidades, buscando mejorar la gestión y la asignación de recursos, y financiamiento estatal de las escuelas públicas y privadas, mediante una subvención por alumno, hecho que incentivó la participación privada en la provisión de educación, de manera de poder lograr, a través de la competencia entre los distintos establecimientos,

mayor eficiencia de los recursos disponibles, mejorando de paso, la calidad de la educación.

El debilitamiento de lo público se expresó en el traspaso, por parte del Ministerio de Educación, de la totalidad de establecimientos escolares a las municipalidades; el debilitamiento y desaparición posterior del Consejo Nacional de Educación; la disminución del gasto en educación; el impulso de establecimientos privados; la introducción de la subvención por alumno sin discriminar entre establecimientos públicos y privados; la protección constitucional de la libertad de enseñanza sobre el derecho a la educación (...) los equipos técnicos aprovecharon las condiciones políticas excepcionales para instalar una economía neoliberal. La institucionalidad educativa vivió entonces transformaciones esenciales que se distanciaron progresivamente de la defensa del derecho a la educación de la población. (Inzunza, 2009, pp.83-84)

En cuanto a la Educación Superior, en 1980, mediante el decreto Ley N° 3541, y otras normativas dictadas por el Ministerio de Educación, se reestructura el sistema de Educación Superior, permitiendo el establecimiento de Instituciones de Educación Superior privadas, Institutos profesionales y centros de formación técnicas a lo largo de todo el país, posibilitando de esta forma la expansión de instituciones privadas y restringiendo la ampliación del sistema con financiamiento estatal.

En el marco de esta nueva política, las carreras de formación de profesores pasaron a ser no universitarias, reestructurándose su oferta en Institutos Profesionales o Academias (Núñez, 2002).

El efecto de los cambios en las otras instituciones a lo largo del país fue igualmente perverso en la medida en que la formación docente se instaló en débiles institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales de menor nivel académico, tanto de docentes como estudiantes. Esto afectó principalmente la calidad de la formación de profesores para el nivel secundario. (Avalos, 2003, p.9)

La aplicación de esta lógica de mercado no implicó necesariamente alcanzar una mayor calidad de la educación impartida; efectivamente se observó un creciente aumento en la oferta y participación de recursos privados, sin embargo, los estudios disponibles en relación, sugieren que tales reformas no implicaron una educación de mayor calidad (Carnoy, 2005).

El efecto principal que la reforma pudo tener, es el hecho de atraer efectivamente más recursos, pero esto vino acompañado del traspaso de casi la mitad del gasto de la educación del país a las familias.

En términos del proceso de descentralización, se trasfiere a las municipalidades competencias de administración y recursos. Los establecimientos con menor capacidad de gestión, ven aumentar su incapacidad de administrar dichos recursos al entregarles mayor poder de decisión, resultando perjudicados aquellos que presentaban una mayor debilidad de gestión local.

El estado, en este contexto de reducción del aparato estatal, asume constitucionalmente su imposibilidad de hacerse cargo de la tarea educativa en su totalidad, tomando un rol subsidiario y reconociendo en los padres, a los principales responsables de la formación de sus hijos.

Los docentes comienzan a vivir las consecuencias de la instauración del modelo, las escuelas al ser traspasadas a los municipios condicionan nuevas regulaciones

laborales, fundamentalmente por el Código del Trabajo, transformando el régimen de contrato, dependencia de los profesores y estabilidad funcionaria. En 1987, la ley 18.602 instala la privatización del status laboral del docente, afianzándose el carácter privado de la relación laboral al conceder a cada una de las municipalidades el derecho de presentar su propio sistema de ingreso y promoción (Picazo, 2013).

Entre los años 1980 y 1981, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. En 1981 cambia la legislación en educación y se separa al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y se otorga la posibilidad de enseñar pedagogía a los Institutos profesionales, marcando esta división, una desconexión entre el saber profesional y el desarrollo de los educadores dentro de su rol país (Cox y Gysling, 2009).

Sin embargo, estos cambios no se mantienen por mucho tiempo, la Ley Orgánica Constitucional de 1990 devuelve su carácter universitario a la formación pedagógica al requerir el grado de licenciado en educación a todo profesor titulado, facultándose a los Institutos Profesionales que imparten pedagogía a que mantuvieran la oferta de programas.

Los hechos anteriores, en parte, se vieron reparados con la promulgación del Estatuto docente en 1991, que reconoce legalmente el carácter “profesional” de enseñar, además de establecer ciertas bases para el mejoramiento de la calidad y el desarrollo profesional. En este sentido, se definen jornadas de trabajo, horarios, beneficios, entre otros aspectos, cuyo objeto era incentivar la profesionalización de los docentes.

El estatuto es la más controversial de las medidas de política de todo el período (...) en términos simplificados pero válidos, puede afirmarse que el Estatuto

dificultó la administración eficiente del sistema, al rigidizar un factor clave de la gestión, pero aseguró una condición política de base del resto del proceso de cambio: la satisfacción, en medida importante, de una expectativa de mejora del profesorado con la vuelta a la democracia. (Cox, 1997, p.9)

Si bien el estatuto fue criticado por representar rigideces, posibilitó un avance ante el precario estado en que se encontraba la profesión docente (García Huidobro, 2011). En cuanto al tema de la formación, el estatuto confirma, al igual que la LO.C.E, el carácter universitario de la formación. *“La ley cimentaba la competencia técnica que supone la profesión docente”, en “bases de conocimiento científico y teórico alcanzables solo en una formación de nivel superior”* (Nuñez, 2002, p.38).

En relación al gasto total en educación básica y secundaria, durante el período, bajó en un quinto entre 1982 y 1990, tendencia que reflejó las consecuencias de la crisis económica vivida por el país durante los años 1982 y 1983. Sin embargo, después de 1985 la economía presenta tendencias crecientes sobre 6% en promedio cada año, por lo que la caída en el gasto solo podría ser consecuencia de la importancia política asignada a la inversión en educación (Cox, 2003).

El 10 de Marzo de 1990, siendo el último día de gobierno de la dictadura militar, se aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual, dado su carácter constitucional exige altos quórum para su derogación, esta ley establece el marco estructural del sistema educativo, que pese a algunas sutiles reformas, permanecerá incuestionable hasta las movilizaciones estudiantiles del 2006.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en concordancia con la Constitución, no articula adecuadamente la preferencia del derecho a la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza (art. 3º, LOCE), ni sobre la libertad de empresa. Por otra parte no asegura la calidad de la

educación, pues fija requisitos irrisorios para el reconocimiento oficial de los colegios e instituciones de educación superior por parte del Estado. (Cornejo, González y Caldichoury, 2007, p.46)

Esta nueva etapa, sin cambios en las bases estructurales del sistema educativo, estuvo caracterizada por modificaciones que se experimentan a nivel de currículum, estatuto docente, jornada escolar completa, programa de escuelas focalizadas y programas de mejoramiento de equidad y calidad.

El gobierno de tránsito a la democracia que asume en los años 90, inauguró un marco de políticas que se focalizaron en la calidad y equidad de los contextos y resultados de los aprendizajes del sistema escolar, caracterizado por un estado que no solo cumple un rol subsidiario, sino promotor de políticas de desarrollo . (Cox, 2003) Desde el año 1994 se aplicó un sistema de financiamiento compartido con la finalidad de poder liberar presupuestos estatales para reinvertir en el sector. Dicho sistema fue opcional para establecimientos privados y con algunas regulaciones para establecimientos públicos.

El proceso descrito corrió en paralelo a una creciente pérdida de importancia de la educación pública, expresada en una disminución sistemática de la matrícula de los establecimientos municipales, con el consecuente aumento de la matrícula en el sector particular subvencionado a nivel escolar, y un aumento explosivo de la matrícula de las instituciones privadas de educación post-secundaria. Así, en 1990 el 61% de los alumnos de educación básica asistían a un establecimiento municipal y el 31%, a uno particular subvencionado; en 2009 estas cifras habían cambiado, con un 45% de los alumnos de educación básica asistiendo a establecimientos municipales y un 48%, a particulares subvencionados, el caso de la educación media, no era tan distinto (Bellei, Berner, 2011).

En cuanto a los profesores, durante la nueva década, se priorizan recursos destinados hacia la profesionalización docente que incluyó entre otros cambios un aumento sistemático de remuneraciones, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior y opciones de capacitación y perfeccionamiento (Cox, 1997).

La bases de los programas públicos en educación, obedecían a dos criterios articuladores: *“programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”* (OCDE, 2004, pp. 20-21).

Con un gasto público que aumenta considerablemente en la última década, el sistema educacional logra alcanzar significativos avances en cobertura, nivel de deserción, inversión pública en textos escolares y mejoramiento de infraestructura (Cox, 1997). Sin embargo, los objetivos de las políticas de avance en la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social se ven altamente frustrados (OECD, 2004).

La aplicación de esta reforma, evaluada veinte años después, señala que la instalación del modelo en Chile, demuestra la existencia de un cuasi mercado en educación. O mejor dicho, existe mercado de la educación en su sentido verdadero: existe negocio posible con la educación, pero no, en el sentido que funcione como mercado: elección, competencia, eficiencia, lograr ahorros reales de inversión y lograr aprendizajes reales en los alumnos (Redondo, 2005).

Los efectos de este nuevo experimento han sido y son profundamente contradictorios. Como elementos positivos podemos consignar el enorme aumento en la cobertura y el acceso a la enseñanza básica y media. Algo similar ha ocurrido en los niveles de enseñanza preescolar y universitaria, pero en

ambos casos con notables sesgos sociales en el ingreso. Por otra parte, son muy significativos los avances en la calidad de la infraestructura y los equipamientos de nuestras escuelas y liceos, así como el aumento exponencial en el número de textos escolares distribuidos gratuitamente y de las raciones alimenticias entregadas en las escuelas a los alumnos más pobres (...). En la otra cara de la moneda es posible apreciar que la misma crisis educacional constatada a fines de los años 80 vuelve a reaparecer, incluso agudizándose en algunos aspectos (inequidad y segmentación). (Cornejo, González y Caldichoury, 2007, p.52)

En Chile, el 5 de junio del 2006, protestas estudiantiles, que se venían manifestando durante gobiernos anteriores, logran traspasar tintes políticos circunstanciales y asumen para el gobierno un carácter político y de seguridad.

El cambio de siglo nos encuentra reinaugurando la polémica que denuncia la profunda desigualdad educativa existente en el Chile de hoy, y son, precisamente, uno de sus protagonistas, los estudiantes de Enseñanza Media, quienes desnudan la crisis de la educación mostrando a su paso el déficit democrático de la sociedad. El impacto del movimiento estudiantil es significativo al situar en el centro del debate nacional lo que podríamos considerar una versión renovada del problema nacional, esto es, la desigualdad educativa como una de las manifestaciones de la desigualdad social. De más, la denuncia muestra cómo la propia política educativa es cómplice del problema señalado. (Oliva, 2008, p.209)

Las movilizaciones fueron apoyadas rápidamente por profesores y otros actores sociales, teniendo además en las encuestas de opinión un respaldo mayoritario de la ciudadanía. Este apoyo, les permitió constituirse representativamente en una cuestión de

orden nacional. De esta forma, *“la potencia que tuvo la configuración de un nosotros alrededor de las demandas de igualdad y calidad educativa, logró que el movimiento fuera adquiriendo una identidad de clase que conquistó una alta identificación de la ciudadanía, especialmente en los sectores más excluidos”* (Cornejo, González, Caldichoury, 2007).

La fuerza de las movilizaciones, requería una respuesta efectiva del gobierno, que rápidamente forma un gran consejo para debatir y proponer cambios en el sistema educativo. La Presidenta de la República, Michelle Bachelet, anuncia la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAP). Esta comisión representó todos los sectores involucrados en la educación, y su propósito fue diagnosticar el estado de la educación en el país, proponiendo, al mismo tiempo, políticas posibles de ser implementadas. En su informe final se lograron acuerdos generales importantes; la modificación del marco regulatorio LOCE, ciertos consensos en relación a los desequilibrios entre derecho de libertad de enseñanza y el derecho de educación de calidad. Sin embargo en temas como el rol del estado, la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, se enfrentaban visiones divergentes. A partir de este informe, el gobierno envió al Parlamento un Proyecto de Ley para modificar la LOCE y dar inicio mediante comisiones y negociaciones a acuerdos con la oposición, quedando pendiente la ley que establece el sistema de aseguramiento de calidad (en la cual se crea la actual Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad) y la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública. Estas dos iniciativas, junto a la LGE, forman la trilogía de leyes que promovió el gobierno para reformar el sistema educacional chileno, especialmente los 11 mil establecimientos que reciben subvención del estado y que abarcan 3 millones 360 mil alumnos.

La aprobación del trámite legislativo del proyecto de LGE, que finalmente se promulgó el 17 de agosto del 2009, viene precedida de tres años de difícil tramitación. La Ley General de Educación, intenta alinear puntos de ruptura que forman parte del legado jurídico dictatorial, de las políticas neoliberales legitimadas por los gobiernos concertacionistas y de las demandas de los actores sociales que se fueron sumando. Todo un abanico de iniciativas que aspiran lograr un difícil consenso.

De esta forma, las políticas educativas promovidas por el Banco Mundial en los años ochenta e implementadas por la dictadura de Pinochet se han mantenido vigentes hasta el presente, aun cuando a contar del año 2011 el modelo económico y educativo ha comenzado a ser cuestionado abiertamente por la ciudadanía, lo que ha obligado a la clase política (particularmente bajo el primer gobierno de Bachelet) a impulsar algunas transformaciones a través de la tramitación de varios proyectos de ley (Espinoza, 2014).

La historia reciente ha demostrado que, en Chile, la aplicación del modelo neoliberal en el sistema educativo ha tenido probablemente una de las experiencias más radicales a nivel mundial. Después de tres décadas que han dado cuenta de las desigualdades con que opera el sistema y, pese a las reformas y aumento del gasto público, los esfuerzos realizados a partir de los años 90 sobre el sistema educativo, no se han visto correspondidos con los resultados. La decisión de no alterar el sistema institucional heredado, aplicándose técnicamente supuestos cuya consistencia interna es ampliamente cuestionada, han constituido un panorama en el cual los logros parecen ser contrarios a los propósitos que se persiguen.

4.2. Decisiones políticas recientes sobre las instituciones de formación

Hasta 2008 la situación del país era de nula regulación. Así lo identificó el estudio TEDS que, caracterizando las dimensiones de un sistema de aseguramiento, concluyó que Chile no contaba ni con controles en cuanto a los estudiantes que

ingresaban a las carreras de pedagogía, ni con políticas que hicieran la carrera atractiva para los egresados de educación secundaria, ni con estándares en materia de formación; tampoco, con sistemas de acreditación, o con mecanismos que filtraran el egreso de los estudiantes de pedagogía y su ingreso al sistema escolar (Cox, 2013, p.2).

4.2.1. El programa de fortalecimiento de la Formación Inicial docente

El objetivo principal del programa implementado en el año 1997 por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle era introducir procesos de mejora en áreas relacionadas con la calidad del ejercicio docente. Las áreas claves se relacionaban con la calidad de entrada de quienes ingresan a la formación inicial, en el nivel pre-escolar, básico, medio y especial, además de elevar la calidad de egreso de los futuros docentes, a partir de revisión de programas, procesos de formación, mejoramiento de formadores de profesores, mayores recursos e infraestructura, y adecuación de la formación según requerimientos de cambios actuales (Cox, 1997).

El proyecto ocurre cuando tanto en Chile como internacionalmente se reconoce que el logro de una mejor educación para todos no puede ocurrir sin la participación motivada y competente de los maestros, pero que la calidad de su formación deja mucho que desear. (Avalos, 2002, p.4)

Entre los avances y resultados del proyecto es destacable: curricularmente se logró que la práctica docente al interior de los programas de formación adquiriera importancia y se transformara en un elemento articulador de la formación. Se inició la elaboración de estándares de egreso, permitiendo evaluar a los alumnos como a las instituciones de formación, generó estándares de egreso para las facultades, (los que representaron la base para el Marco para la Buena Enseñanza), se experimentó, además,

un alza en los puntajes de ingreso a las carreras de pedagogía, gracias a la instalación de incentivos como becas y apoyo a postulantes de alto rendimiento (Cox, 1997).

(1) promovió una renovación de las prácticas profesionales, aumentando el espacio destinado a esta importante actividad formativa; (2) inició programas destinados a mejorar el atractivo de esas carreras a mejores egresados de la enseñanza media, especialmente mediante becas; (3) contribuyó al mejoramiento de las condiciones materiales asociadas a la formación docente a través de inversión en infraestructura, bibliotecas, recursos didácticos y equipamiento computacional; (4) apoyó el mejoramiento de los cuadros académicos mediante el apoyo a la formación doctoral de académicos de facultades de educación; y (5) generó estándares de egreso para las facultades, los que representaron la base para el Marco para la Buena Enseñanza. (Manzi, 2010, p. 291)

Es importante señalar el tipo de interacción construida en la concreción de los proyectos, puesto que si bien fue un cambio financiado por estado, el rol de este no tomo forma de un plan específico, estableciéndose una instancia de coordinación, mediante distintos mecanismos que implicaron que los cambios no fueran dirigidos desde arriba, ni puramente inducidos desde abajo. Así mismo, la evaluación del proyecto demostró que la visión y el compromiso compartido con la finalidad del mismo, fueron clave para superar las tensiones complejas, propias de la puesta en marcha de reformas (Avalos, 2002). El proyecto FFID fue discontinuado, inexplicablemente el año 2002.

4.2.2. MECESUP

Después de terminado el FFID, se han implementado diversos apoyos a proyectos de mejoramiento de facultades de Educación:

En el año 1998, el Gobierno de Chile decidió y convino con el Banco Mundial (BIRF), a través del préstamo N° 4404-CH, el diseño e implementación de un ambicioso programa de mejoramiento de la calidad de la educación terciaria, que fue bautizado con la sigla MECESUP. (Página web mecesup.cl)

Desde ese año hasta la fecha se han desarrollado tres convenios cuyo objeto es mejorar la calidad y relevancia de la Educación Superior. En este contexto, frente a las falencias del carácter generalistas de los profesores de enseñanza básica, el Ministerio de Educación encargó el establecimiento de menciones en los cuatro sectores principales del currículum (lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) financió los proyectos en las Universidades destinados a la reorganización de sus programas de formación (Avalos, 2010). Más recientemente, se implementaron a través del MECESUP, otras dos iniciativas. En enero de 2011, nueve universidades, a través de proyectos concursados preparan planes de mejoramiento institucional para la formación docente, dándose a conocer que en el segundo semestre del año 2011 se otorgará financiamiento para mejorar los programas a diversas universidades contra Convenios de Desempeño (García Huidobro, 2011) Como se explicó, si bien han existido apoyos complementarios a programas de mejoramiento de facultades de educación a través del Programa MECESUP, éstos han carecido del carácter sistémico que se buscaba producir con el FFID.

El diagnóstico previamente comentado, condujo a la elaboración de una nueva política focalizada en el mejoramiento de la formación inicial docente. La revisión de los esfuerzos previos a través del FFID y MECESUP demostraba que los apoyos a procesos de mejoramiento y reforma de las facultades de educación eran componentes esenciales de una política docente. Sin embargo, estas mismas experiencias demostraban que la sola presencia de inversiones estatales en infraestructura, recursos y personal no garantizaba el mejoramiento sostenido en la calidad y cantidad de la oferta formativa. El explosivo crecimiento de la oferta formativa, asociado a un estancamiento o disminución en los puntajes de ingreso de los estudiantes de pedagogía son una clara demostración de la ausencia de capacidades de autorregulación en este sector de la educación superior chilena. (Manzi, 2010, p. 295)

4.2.3. Beca Vocación de Profesor

Como fue señalado, como componente del FFID, existía la beca para profesores, con el objeto de elevar el nivel de ingreso de los postulantes a las carreras de pedagogía, por lo que si bien a través de este incentivo, aumentó efectivamente los niveles de ingreso, se debía aún ampliar la cobertura. Para ello se crea la Beca Vocación de Profesor (BVP), en el año 2011.

El objetivo que se persigue es mejorar la calidad de los profesores que trabajan en el sistema escolar, incentivando estudiantes mejor preparados y talentosos para que cursen las carreras de pedagogía.

Se advierte, en primer lugar, una limitada capacidad de la profesión para atraer a buenos candidatos (jóvenes talentosos que elijan ser docentes en primera opción y no por descarte). En contraste, en varias carreras de pedagogía hay un

crecimiento bastante explosivo de la matrícula. Por ejemplo, en educación básica en 1996 había 2.147 estudiantes, en 2002 se habían triplicado (6.118 estudiantes) y en 2008 se había llegado a 20.047 estudiantes, pero esto a costa de bajar los requisitos de ingreso. (García Huidobro, 2011, p. 2)

La beca contiene dos estrategias centrales para el logro de sus objetivos: premiar mediante incentivos los comportamientos deseables, para que se repitan y mantengan en el tiempo como prácticas, y lograr, mediante requerimientos de mayor calidad, modelar a las instituciones formadoras para que generen las condiciones de recibir a alumnos de mejor desempeño (UNESCO, 2014).

Los resultados que se constatan al poco tiempo de la puesta en marcha han sido los siguientes:

En el año 2011, un 18.1% de los matriculados en carreras de pedagogía provenían del tercio superior de la distribución de matriculados (sobre 600 puntos en PSU), lo que implica un aumento de 8% respecto del periodo anterior (2007-2010). Asimismo, el número de matriculados del tercio inferior bajó a 36%, disminuyendo también en 8 puntos. Los jóvenes que tienen la BVP presentan un 89% de retención al primer año, cifra muy superior al resto, que muestra una tasa de 58,3%. Respecto al rendimiento académico, los estudiantes que han recibido la beca tienen un Promedio Ponderado Acumulado (PPA) mayor al de quienes no la recibieron (5,26 versus 5,09) y sobre el avance curricular también logran mejores resultados (20,1% versus 18,8%). Un número significativo de instituciones formadoras (más del 50%) ha aumentado los puntajes de corte para ingresar a estudiar pedagogía, elevando así el nivel académico de los nuevos estudiantes. Para el año 2013, un total de 294 carreras

pertenecientes a 36 instituciones formadoras cumplieran los requisitos que permiten a sus estudiantes obtener la BVP. (UNESCO, 2014, p. 33)

Este programa se concibe en base a la idea de lograr un acceso más inclusivo a la universidad para aquellos alumnos con méritos académicos y con cierta experiencia y prácticas de liderazgo. Es una apuesta a lograr mayor movilidad social a largo plazo ampliando las oportunidades de acceso, *“los resultados de la primera generación de becados, se manifiestan en una permanencia superior al 90% y un rendimiento académico cercano al 100% en sus especialidades universitarias”* (Araya, Valdés, 2013, p.1). Los efectos de la Beca fueron inmediatos en términos de aumentar la proporción de quienes ingresaron a las carreras de pedagogía (54% tuvo puntajes de 550 puntos o más). Sin embargo, en las recientes admisiones (2013 y 2014) se muestran signos de estancamiento, aparejado con un descenso general en la matrícula de las carreras de pedagogía. Este descenso, que puede deberse a problemas de salario y de las condiciones laborales propias de los docentes, sugiere que para atraer mejores candidatos no es suficiente el proporcionar becas o incentivos monetarios, sino que es necesario mejorar las condiciones laborales de los docentes (Avalos, 2014). El programa tuvo su origen a partir de las demandas nacionales por una educación de calidad y la necesidad mejorar la formación de profesores a través de la atracción de estudiantes talentosos.

4.2.4. Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía

La ley N° 20129, promulgada en noviembre del 2006, establece para el caso de las carreras de medicina y pedagogía la acreditación obligatoria.

Podrán solicitar su incorporación al proceso de acreditación, las carreras que sean ofrecidas por instituciones autónomas de educación superior y que

cuenten, al menos, con una promoción de alumnos titulados (o egresados, en el caso de programas que no otorguen título profesional como certificación terminal). Sin perjuicio de lo anterior, las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación desde el primer año de funcionamiento de la respectiva carrera o programa.

(CNA, CHILE, 2015)

Chile cuenta con un sistema de aseguramiento de calidad que establece la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) como órgano encargado. La CNA además autoriza a las agencias, instituciones nacionales o extranjeras, seleccionadas para realizar la acreditación.

El obtener financiamiento del estado para becas y créditos, está condicionado por la acreditación de la institución. La acreditación o certificación pública, se logra luego de un proceso que consta de tres etapas: evaluación interna, evaluación externa y juicio de acreditación. Hasta el momento la ley permite, aun cuando no estén acreditadas, seguir funcionando, situación que cambiaría a partir del actual proyecto de ley.

Excepcionalmente, si la carrera o programa no obtuviera o perdiese la acreditación a que se refiere este artículo, la universidad no podrá admitir nuevos estudiantes, pero deberá seguir impartíendolas hasta la titulación o egreso de sus estudiantes matriculados, los que de obtener el título respectivo, serán considerados profesionales de la educación, para todos los efectos legales, entendiéndose incluidos en el artículo 2° del decreto con fuerza de ley

Nº 1, de 1997, del Ministerio de Educación. (Proyecto de Ley Carrera docente, 2015)

Las carreras pueden ser acreditadas por 7 años como máximo, logrando ser acreditadas además, por un período menor. Pueden también no ser acreditadas, o acreditadas solo algunas de las carreras, si la universidad las impartiera en diferentes sedes y no todas cumplieran con los requisitos de acreditación. Los resultados de la acreditación son públicos.

Los criterios y evaluación de carreras de educación son instrumentos para orientar procesos de autoevaluación y evaluación externa, distinguiéndose pautas de acuerdo a las carreras de Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía Básica y Pedagogía en enseñanza media. Los participantes del programa FFID formularon un sistema de estándares para la evaluación de los egresados, los que han pasado a formar parte de los criterios de acreditación.

Los criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía son los siguientes:

I. PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS

- **PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR:** La unidad debe establecer con claridad el perfil profesional, tomando en consideración tanto sus propósitos y orientaciones generales como la definición y el perfil establecido en el presente documento.
- **ESTRUCTURA CURRICULAR:** La unidad debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional del educador.
- **RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN:** La unidad debe hacer un seguimiento de sus procesos e introducir cambios cuando sea necesario.
- **VINCULACION CON EL MEDIO:** La unidad debe mantener vínculos con el medio, en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde

II. CONDICIONES MÍNIMAS DE OPERACIÓN

- **ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL, ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA:** La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado y coordinado sistema de gobierno que permita una eficaz gestión institucional, administrativa y financiera

- **RECURSOS HUMANOS:** Se debe contar con una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones, que le permita cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos.
 - **EFFECTIVIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:** La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios.
 - **INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE:** La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos necesarios para la enseñanza. Debe asimismo demostrar que el proceso de enseñanza considera el uso adecuado y frecuente de los recursos.
- III. CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN**
- **PROPÓSITOS:** Se debe contar con una declaración explícita de propósitos, además el programa o carrera debe contar con una clara definición de sus fines y objetivos, incluyendo el perfil, los estándares de egreso y formas de evaluación del profesional que pretende formar.
 - **INTEGRIDAD:** La unidad debe estar en condiciones de avanzar responsablemente en la tarea de cumplir sus propósitos institucionales.
 - **AUTOEVALUACIÓN:** En el desarrollo del proceso de autoevaluación, la unidad debe demostrar, su capacidad de autorregulación (CNA, Chile, 2007).

Cuadro 1 Criterios de acreditación Carrera de Pedagogía

Si bien la acreditación se presenta en Chile como uno de los pilares para asegurar la calidad, este mecanismo de regulación ha sido criticado desde varios frentes. La acreditación efectivamente puede certificar si se cumplen o no ciertas características de los programas de formación, pero no el nivel de aprendizaje que los alumnos adquieren, por ende, se vincula sus atribuciones a áreas que no necesariamente tienen impacto en los procesos de formación. En este sentido el estudio de Domínguez, Bascope, Meckes, San Martín (2012), realizó la correlación entre los años de acreditación de las carreras de pedagogía básica y los resultados del examen Inicia a los egresados, no encontrando evidencia de que una mejor evaluación obtenida por los programas de pedagogía en los procesos de acreditación, sea consistente con los resultados de los egresados, o con la contribución de las carreras al logro de sus estudiantes.

De las carreras de educación acreditadas informadas hasta el 2010 por la CNA, el 57% tiene tres o menos años de acreditación y solo el 6% tiene seis o más años de acreditación. En educación básica, el porcentaje de carreras acreditadas por tres años o menos es menor, pero en gran parte esto se debe a que hay una gran cantidad de carreras en proceso de acreditación en esta área. Además, al año 2010 no había carreras de pedagogía básica acreditadas por seis años o más. Considerando el gran número de carreras de educación que han ingresado al sistema de acreditación (423), el número de carreras no acreditadas es bajo (18). El Panel de Expertos para una Educación de calidad ha propuesto recientemente exigir un mínimo de cuatro años de acreditación, lo que en la práctica deja en duda la calidad de “acreditadas” de las carreras que lo han sido por menos años. Por ende, vale la pena preguntarse en qué grado el número de años de acreditación es una medida fiable de la calidad de un programa de pedagogía. (Domínguez et al., 2012, p. 10)

La experiencia de países exitosos, nos indican que las ofertas de programas de formación del profesorado están fuertemente reguladas por el Estado. En estos países, el estado, a través de instituciones facultadas para ello, asume su responsabilidad frente a la formación de profesores, a través de regular el ingreso, el número de matrícula, las condiciones de habilitación requeridas para ingresar a la carrera docente, la evaluación constante de las instituciones a través de profesionales vinculados y la acreditación, (Avalos, 2010) En Chile, dada el exponencial crecimiento, especialmente de las instituciones privadas que ofrecen programas pedagógicos, parece ser un tema clave.

4.2.5. Estándares orientadores para la formación inicial docente

Desde el año 2000, producto de informes de logros en evaluaciones internacionales como PISA y TIMSS e informes de la OCDE, crece en Chile la preocupación por mejorar el desempeño de los docentes.

El informe de la OCDE, 2004 en Ingvarson (2013), identificaba las debilidades del sistema de formación chileno:

El sistema de formación docente podrían representar una de las razones de este bajo desempeño escolar, especialmente en lo referido al sistema para acreditar programas de formación docente. Así, tanto los mecanismos para garantizar la calidad del sistema de formación docente como la calidad de los profesores principiantes eran débiles, lo que se veía agravado por una oferta excesiva de egresados. (p.55)

En base a ello, el Ministerio de Educación acuerda la construcción de estándares. Se pretende con la construcción de estos, acordar y establecer criterios comunes y explícitos sobre las competencias que todo docente debe tener para lograr de mejor manera su labor. El Decreto Supremo N°96. Establece el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación de Docentes y faculta la elaboración de Estándares Orientadores.

El componente Estándares y Orientaciones para la formación inicial docente busca definir aquello que todo egresado de una carrera de educación debe saber y poder hacer, reflejando la profundidad y complejidad de la enseñanza, y destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente. (mineduc.cl, 2012)

En el año 2008 el Ministerio de Educación elabora los estándares de Pedagogía Básica, el 2011 se publican los estándares de Enseñanza Básica, de 1° a 6° básico en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía, y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En el año 2012, se publican los estándares de Educación Parvularia y los de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química.

Estándares Disciplinarios Ed. Media-Historia, Geografía y Cs. Sociales

1. Conoce las características de los estudiantes y cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media
2. Comprende las particularidades de la enseñanza aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media y conoce las estrategias de evaluación adecuadas a cada una de estas disciplinas
3. Comprende las características generales de los principales procesos de las sociedades americanas desde los pueblos originarios hasta fines de la Colonia
4. Comprende las características generales de los procesos que han vivido las sociedades en América y Chile durante su historia republicana
5. Comprende las características generales de los principales procesos que vivió la humanidad desde sus orígenes hasta las revoluciones del siglo XVIII
6. Comprende las características generales de los principales procesos que ha vivido la humanidad, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días
7. Comprende los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar, los componentes del espacio geográfico, su dinámica a distintas escalas y su impacto en la sociedad
8. Comprende las peculiaridades de la macro región americana y del espacio geográfico regional y nacional para localizar, describir y explicar los factores exógenos, endógenos y culturales que influyen en la configuración de los paisajes a distintas escalas
9. Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de las Ciencias Sociales y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad
10. Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de la Economía y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad

Cuadro 2 Síntesis Estándares Disciplinarios

Los objetivos a cumplir por los estándares son: Presentar lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor/educador de Educación Parvularia, Básica y Media.

Entre los objetivos específicos destacan:

- Orientar a las instituciones formadoras de docentes sobre aspectos fundamentales a considerar en sus procesos formativos.
- Orientar a los futuros profesores que pueden hacer un seguimiento de sus propios aprendizajes.
- Constituir una de las bases sobre la que se elabora la prueba INICIA (Prueba hasta el momento voluntaria, que se aplica a los egresados de Pedagogía para evaluar sus competencias). (UNESCO, 2014, p.41).

Los estándares son utilizados por diversos agentes y con diversos objetivos; por las instituciones de formación del profesorado, para la evaluación de los egresados, para evaluar estudiantes que postulen a las carreras de pedagogía, para la política educacional y para informar a la sociedad.

Las dimensiones que abordan los estándares son los conocimientos y habilidades de la disciplina, conocimiento de alumnos y alumnas, conocimiento del currículum escolar, gestión de clases, planificación, diseño e implementación de estrategia de enseñanza, evaluación, compromiso con la profesión, responsabilidad profesional y capacidad de reflexión pedagógica (mineduc.cl, s/f).

En cuanto a la evaluación del nivel de dominio de los estándares en Chile, su utilización es para evaluar a los docentes del sistema público a través de pruebas estandarizadas, portafolios, videos, evaluación por pares.

Hoy, la gran deuda –que también apuntaba la OECD en 2004– es que de ser indicativos, estos pasen a estar ligados a las pruebas de egreso de los estudiantes. Para ello, propone el académico, se requiere de un cambio en la manera en que se concibe a los estándares, pues hoy en el imaginario colectivo representan producción en línea, homogeneización del quehacer docente, mientras debiera concebirselos desde su raíz etimológica, que deriva de estandarte: norte hacia el cual movilizarse, punto de identidad. (Cox, 2013, p. 3)

El desarrollo de los estándares de enseñanza no debe ser considerada como una estrategia en sí misma. Los sistemas educativos también pueden lograr la garantía de calidad en la enseñanza sin necesidad de definir estándares específicos como el caso Finlandés, donde la calidad de la enseñanza está garantizada por el proceso riguroso y exigente de selección de las instituciones de formación de maestros (OCDE, 2013).

4.2.6. La Prueba INICIA

El consejo asesor presidencial, conformado el año 2006 deliberó, entre otros temas, sobre la formación inicial docente; en este sentido, una de las propuestas fue la creación de una institución que se encargara de regular y promover la calidad de la formación docente inicial y continua. Sus atribuciones comprenderían la autorización para la apertura de carreras, establecer las exigencias de entrada al ejercicio de la profesión, especificar apoyo a la inducción de los nuevos profesores, evaluar programas de formación, entre otros aspectos; recomendándose un examen de habilitación al egreso cuyos resultados serían valorados para ingresar a trabajar en el sistema público (Avalos, 2014). Esta iniciativa se basa en experiencias previas de políticas de

fortalecimiento de la formación inicial docente, pero a su vez suma instrumentos que potencian la autorregulación de los procesos.

El programa para el Fomento a la calidad de la Formación Inicial docente incluyó tres componentes: orientaciones curriculares y definición de estándares disciplinarios y pedagógicos, evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias de egresados, donde se encuentra la prueba Inicia, y el Programa de Apoyo a instituciones formadoras (recursos de apoyo para mejorar sus procesos de formación, recursos para el fortalecimiento de su planta académica, modificación de sus mallas curriculares y la implementación de prácticas profesionales, entre otras).

La prueba, en particular, contempla evaluar conocimientos disciplinarios, pedagógicos y competencias generales, como la expresión escrita y habilidades de TICs. Su objetivo general es identificar el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinarios conseguidos por los egresados, con el fin de entregar información sobre la calidad de la formación inicial, y sobre los aprendizajes que pueden demostrar los egresados de las carreras de pedagogía que dictan las instituciones de educación superior del país.

a pesar de que hasta ahora la prueba es voluntaria, la tasa promedio de participación ha sido elevada. Entre 38 y 43 instituciones han participado en el examen cada año entre 2008 y 2010, lo que representa a cerca del 80% de las instituciones formadoras en Chile. Sin embargo, la participación de los estudiantes al interior de las instituciones ha sido más variable y si bien en promedio el 70% de los inscritos rindió la prueba en 2009, este porcentaje osciló entre el 10% en algunas instituciones y el 100% en otras. (Domínguez et al., 2012)

Los resultados de las tres pruebas desde el año 2008 al 2010, fueron dados a conocer por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

Pedagógicas a cargo del Ministerio de Educación) , como porcentajes de logro de los estudiantes (se calcula en base al puntaje obtenido por cada estudiante y el puntaje máximo que es posible obtener en la prueba). Incluye Lenguaje y Comunicación, Matemática y Estudio y Comprensión del Medio.

Desde el 2011 y 2012 se entregan los niveles de desempeño (Sobresaliente, Aceptable o Insuficiente) y los puntaje promedio obtenido por la universidad y el nacional. Incluye Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Desde abril 2013 rinden la prueba egresados de pedagogía en educación media de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química.

Las pruebas y sus respectivos temarios van a estar alineadas a los Estándares Orientadores en la medida que estos se publiquen y sean extendidos a las instituciones formadoras.

De acuerdo a la descripción que el Consejo Asesor Presidencial realiza sobre la prueba obligatoria, esta plantea “rendición de cuenta pública” acerca de la función formadora por las universidades, como efectos para los alumnos. La aprobación será requisito para la obtención del título profesional y ejercer la docencia en establecimientos reconocidos por el Estado. Para las instituciones formadoras, se plantea la entrega de estrategias de reforzamiento para una nueva rendición, en caso de no aprobar el examen y el cierre de programas especiales y regulares que no califiquen a sus alumnos para los exámenes nacionales (Gutiérrez, 2011).

La debilidad del sistema de acreditación, la baja calidad de los postulantes, y la necesidad de un examen de habilitación, ya había sido también propuesta por El panel de expertos, reunido el año 2010.

A todos los egresados de los programas de pedagogía se les exigirá aprobar un examen de habilitación para poder enseñar en la educación subvencionada por el Estado. Los desempeños de los egresados de los diversos programas de pedagogía deben ser públicos. Estos deben ser considerados en el proceso de acreditación de los programas de formación inicial docente. Las instituciones formadoras tendrán que hacerse cargo obligatoriamente a su costo de la nivelación de sus egresados que, habiendo reprobado el examen de habilitación, aspiren a rendirlo por una segunda vez. El examen deberá estar a cargo de un Consejo que otorgue garantías de imparcialidad y calidad del instrumento a todos los actores relevantes. El Panel estima indispensable que en un plazo no muy largo se desarrolle, a partir de la actual prueba INICIA, dicho examen de habilidades y que este sea pertinente a cada nivel y especialidad. (p.6)

▪ Conocimiento de la enseñanza y aprendizaje la disciplina	10 Preguntas 16%
▪ Historia	18 Preguntas 30%
▪ Geografía	12 Preguntas 30%
▪ Ciencias Sociales	6 preguntas 10%
▪ Habilidades de investigación e interpretación	7 preguntas 12%
▪ Formación Ciudadana	7 preguntas 12%

Cuadro 3 Preguntas Prueba Inicia Pedagogía Historia y Geografía

El año 2010 se envió al Congreso un proyecto de ley de Examen de Excelencia profesional Docente, que se presenta como complemento a la Ley de calidad y Equidad en Educación, aprobada el 2011. Este proyecto establece como obligatorio, a partir del 2011, la rendición de la prueba Inicia para todos aquellos licenciados de Pedagogía que quieran ingresar como profesores a una escuela subvencionada por el estado. Se establece, además, que los profesores que obtengan mejores resultados tendrán incentivos, como una mejor remuneración. Los profesores que estén en el 10% mejor de la prueba Inicia, van a comenzar su carrera docente con un sueldo base que va a ser 30% más alto que el que tendría de no haber obtenido ese buen logro, los resultados serán públicos y serán entregados por institución, carrera y/o programa. Los resultados de cada alumno le serán informados directamente, no siendo públicos. En cuanto a los efectos sobre las instituciones, no se establecen consecuencias directas (Gutiérrez, 2011).

Los resultados han sido dados a conocer de un modo en que se ha buscado mostrar que estamos mal, pese a que no existe un parámetro que permita emitir un juicio fundado. Lo que sí es claro es que los resultados de la prueba Inicia repiten el mismo sesgo socioeconómico que la PSU y sus resultados reflejan las características de origen de los y las estudiantes, por ejemplo: a menor puntaje PSU, menor puntaje Inicia (...) Estos antecedentes sugieren que la principal debilidad de la formación inicial docente podría radicar más en las características de quienes llegan a formarse que en la formación misma. (García Huidobro, 2011, p. 3)

Por otro lado, además, las correlaciones entre puntaje de ingreso, y resultados de la prueba, demuestra que las universidades no logran modificar de manera importante las condiciones de entrada que presentan los estudiantes, realidad que se repite en otros

países latinoamericanos (Manzi, 2010; Aylwin y Peña, 2007). A su vez, el colegio de profesores, en mayo del 2012, mediante un comunicado oficial, manifiesta que las instituciones formadoras no están realizando su trabajo, por lo que es necesario y urge una regulación estricta sobre la oferta educativa.

El proyecto de ley sobre carrera docente del año 2010 y modificado el 2013, hace obligatorio el examen de conocimientos y habilidades docentes, sin definir restricciones mínimas, es decir *“el examen no tendría más efecto que condicionar la postulación a un establecimiento, pero sin establecer exigencias mínimas acerca de la calidad del rendimiento en la prueba”*, por lo tanto esta sería obligatoria, pero no habilitante (Avalos, 2014, p.20).

Algunas de las críticas a la posibilidad de una prueba de habilitación, tienen relación con aspectos que abordan la instalación de la misma. Se instauró sin ser discutida con las universidades, ni con los actores involucrados, y durante los primeros años se tomó sin que se haya dado término a la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios como referentes de las metas que deberían alcanzar las instituciones formadoras (García Huidobro, 2011; Aylwin y Peña, 2007; Avalos, Del Solar, Guerra, Ibáñez, Ossandón, Radic, 2009).

Al mismo tiempo, las críticas apuntan a la estandarización del examen y su utilización como predictor de un buen profesor, además de promover a través de la publicación de ranking la competencia (Avalos et al., 2009; Colegio de Profesores, 2012). En otro sentido, se insiste en que complementario a esta medida, es importante realizar un control y regulación sobre la oferta de programas que ofrecen pedagogía, dado la diversa de calidad del sistema (Avalos, 2014; García Huidobro, 2011; Cox, 2013; Colegio de Profesores, 2012).

El proyecto actual de Ley de Carrera Docente, presentado en Abril del 2015, hoy en etapa de discusión en el Congreso, establece sobre este tema, un sistema de inducción para profesores principiantes mediante mentorías, creando tres tramos en el desarrollo profesional; inicial, temprano y avanzado. El ingreso al tramo inicial se realiza mediante la certificación, después de dos años de práctica, a través de una prueba de conocimientos disciplinarios y un portafolio que mide competencias pedagógicas, ambos para evaluar conforme a los estándares de desempeño profesional y las bases curriculares. En caso de que no se lograra avanzar en dos intentos de procesos de certificación, se desvincula del sistema, no pudiendo volver a ser contratado por el sostenedor que lo haya desvinculado en un plazo de dos años desde la misma. Los profesionales de la educación que hayan sido desvinculados, solo podrán ingresar al ejercicio docente previa certificación que les permita a acceder al tramo inicial, correspondiéndole al centro educativo, el proceso de certificación.

El proyecto de ley también replantea la prueba Inicia, al proponer de manera obligatoria una evaluación diagnóstica de la formación inicial docente, la cual entregará información anticipada y no al egreso, del logro alcanzado en referencia a los estándares, tanto a instituciones como a los estudiantes.

Este nuevo Proyecto de Ley de carrera docente, y su normativa interna, ha implicado abrir el debate y la discusión, surgiendo reparos y críticas de estudiantes y profesores, quienes con un rechazo unitario, han pedido el retiro total del proyecto. El colegio de profesores ha manifestado su voluntad de participar en el debate, y ha hecho pública una propuesta de carrera profesional docente. Este proyecto, en cuanto al tema que nos convoca, manifiesta lo siguiente: en relación al ingreso de la carrera, solo debe considerarse el título profesional, rechazándose cualquier mecanismo de habilitación, puesto que la responsabilidad de la formación recae particularmente en el estudiante. En

este sentido, se propone que existan rigurosos procesos de monitoreo y evaluaciones diagnósticas desde un organismo público hacia las instituciones de formación. De existir una prueba nacional, esta debe ser antes del egreso y con el propósito de autoevaluación, tanto para las instituciones, como para los alumnos. Se plantea además que exista un proceso de inducción de dos años dentro de la carrera docente, donde los profesores noveles sean acompañados por mentores. Todo ello, en un contexto de mayor regulación estatal de los programas de formación; contemplando un sistema de acreditación institucional, exigente, público y con acento en los procesos de formación.

**TERCERA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DEL
ESTUDIO EMPÍRICO**

Capítulo V. Diseño

Introducción

Como fue señalado, esta investigación persigue el objeto de interpretar en su contexto y bajo sus múltiples perspectivas, como se redefinen las políticas educativas al interior de una institución educativa.

Se busca dar cuenta de significados y expectativas ante las transformaciones anteriormente descritas, bajo la convicción de que es posible ampliar la comprensión de los procesos de adopción de políticas educativas por parte de las instituciones formadoras, a favor de una visión más amplia, consensuada, y en definitiva, más democrática.

En este sentido, la racionalidad económica que subyace tras el enfoque gerencial de las últimas políticas implementadas, se adscriben a una mirada epistemológica, social y política que no considera la complejidad multidimensional que implica mejorar los procesos de enseñanza.

Bajo las anteriores premisas, es que nos situamos frente al estudio empírico de esta investigación doctoral, con la necesidad de abordar un problema desde la perspectiva de los participantes en su propio contexto sociopolítico, no solo con el sentido de recuperar sus opiniones, sino posibilitar desde su comprensión diversas formas de participación. En este capítulo el centro será describir las bases del marco metodológico en el que se sustenta nuestra investigación, para luego dar paso a la presentación de los objetivos del estudio empírico. Finalmente se describirá el enfoque metodológico utilizado en esta parte, las razones de su elección junto a sus principales características.

5.1. Marco epistemológico

El querer acceder a través de la investigación a los significados, percepciones de alumnos, profesores y autoridades, nos obligó a plantearnos desde qué orientación epistemológica desarrollaríamos la presente investigación, para nuestro caso, desde que paradigma la comprensión del fenómeno es lo central.

Un paradigma puede considerarse como un sistema básico de creencias o visión del mundo que guía el investigador, ya no solo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológicas y epistemológicas fundamentales (Guba y Lincoln, 1994). La concepción de paradigma que sostiene Morín, lo concibe como constituido por un cierto tipo de relación lógica, extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones claves, posiciones claves (Morín, 2003, p. 165).

La complejidad del objeto de conocimiento, su aproximación, los propósitos que se persiguen con el estudio y los fundamentos teóricos de que se parten, nos condujeron a situarnos desde los presupuestos de la epistemología constructivista/ cualitativa, en donde el significado emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. *“El constructivismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento” (Sandín, 2003, p.49).*

Según la clasificación de Lincoln y Guba, (2000), se sintetizan a continuación las principales características del paradigma constructivista.

Desde una dimensión ontológica, la realidad se construye para un contexto local y específico, estas construcciones son de tipo individuales, pero pueden presentar puntos de coincidencias (Stake, 1999).

Desde el punto de vista epistemológico se plantea que la relación entre el investigador y aquello que se desea conocer es subjetiva, interrelacionada, para lo cual el investigador, interactúa, vivencia, comparte. Desde la dimensión axiológica tanto la recolección como la interpretación de los datos están influenciados por la experiencia del investigador. En cuanto a la metodología, por el hecho que el conocimiento transcurra en planos subjetivos, fue necesario adoptar una metodología hermenéutica/dialéctica en la cual creencias, concepciones y sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para la construcción de conocimiento. Este paradigma ve el proceso de investigación de manera inductiva, mediante el cual van emergiendo categorías o temas.

Pensamos y compartimos la idea que el investigador puede tomar una posición ecléctica (Sandín, 2003; Tello, 2011), a través de una “vinculación coherente” de paradigmas. Hay que señalar, sin embargo, que aun cuando no existe una sola visión frente a la mezcla de paradigmas y métodos, se plantea que es posible, cuando estos componentes comparten elementos axiomáticos que son similares (Lincon y Guba, 2000). Por ello, integramos algunas dimensiones de la epistemología crítica, ambos paradigmas comparten un trasfondo interpretativo, construccionista y naturalista. La razón, fue que nos permitió sumar cuestiones de tipos estructurales al análisis, lo que particularmente en el ámbito de la política educativa, podrían determinar, en cierta medida los significados y las acciones de las personas. Con ello, además, nos permitiría avanzar, un paso más allá de la descripción, posibilitando explicar los significados subjetivos de la realidad con las condicionantes sociales en las que se producen (cruzando ciertas dimensiones que aborda la teoría sociocrítica) e incluso ahondar en el tema del conflicto no solo a partir de discrepancias entre los significados de las personas, sino como contradicciones que se tienen de la realidad (Popkewitz, 1988 en Sandín, 2001, p. 59).

5.2. Formulación de objetivos del estudio empírico

Recuperamos aquí que la finalidad general de esta tesis, en su conjunto es conocer los procesos de adaptación de las facultades de pedagogías chilenas derivados o en respuesta al Programa de Fomento a la Calidad de la formación Inicial Docente a través de las perspectivas de los actores de las instituciones formadoras; considerando tanto los efectos en algunos ejes de la formación docente, como la capacidad de autorregulación de las propias instituciones.

Al investigar desde esta perspectiva, planteamos la importancia en relación a los efectos que la implementación de este examen ha tenido al interior de las facultades de educación, se propuso una mirada más amplia en el análisis de las políticas educativas, en el sentido de más allá de evaluar la efectividad de las mismas, nos interesó comprender como se ha llevado a cabo la adopción de políticas de formación inicial recientes en sus propios contextos.

Por ello, en esta parte empírica, nuestro objetivo es:

Conocer las opiniones de coordinadores, docentes y estudiantes, sobre las políticas de formación inicial docente y su impacto en las instituciones formadoras.

Para ello, se desglosan actuaciones concretas, que corresponden a los objetivos específicos a través de los cuales se espera lograr dicho objetivo:

1. Conocer percepciones y significados de los diferentes actores respecto a la prueba INICIA, como parte de la nueva regulación sobre la formación inicial docente.
2. Desvelar el efecto sobre la gestión institucional, políticas de diagnóstico y estrategias o procedimientos implementados.

3. Caracterizar, a partir de la perspectiva de los entrevistados, las exigencias y cambios que pudiese tener la institución, ya sea en el área de currículum, docencia y gestión pedagógica.

4. Definir un(os) modelo(s) de respuesta al programa de fortalecimiento a la formación inicial docente, que pueda ser identificado en las facultades de formación.

5.3. Características de nuestra investigación

Si bien no existe una única clasificación, y las categorías que se proponen no siempre son excluyentes de forma mutua, considerando la síntesis aportada por (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p. 43), describimos las principales características de nuestra investigación:

Tabla 1 Modalidad de la investigación

Modalidades de	Investigación
Según la finalidad	Aplicada: la investigación se enfoca a problemas definidos en circunstancias y características concretas, como se vivencia al interior de dos escuelas de pedagogía, la puesta en marcha de una política de formación inicial docente.
Según el alcance temporal	Transversal: se estudia un momento determinado del tiempo en una institución.
Según la profundidad u objetivo	Exploratoria: se realiza para obtener un primer conocimiento, pudiéndose realizar una investigación posterior.

	<p>Descriptiva: pretende la descripción del fenómeno estudiado.</p> <p>Explicativa: pretende explicar el fenómeno y las relaciones que se establecen.</p>
Según el carácter de la medida	Cualitativa: estudia significados de los participantes, utilizando metodologías interpretativas, realizando un tratamiento cualitativo de los datos.
Según el marco en que tiene lugar	Sobre el terreno: se realiza en una situación natural.
Según la concepción del fenómeno educativo	Idiográfica: se da énfasis a lo particular y a lo individual.
Según la dimensión temporal	Descriptiva: estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizar el estudio.
Según la orientación que asume	<p>Orientada al descubrimiento: su orientación básica es general o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva, empleando principalmente métodos interpretativos.</p> <p>Orientada a la aplicación: se pretende además que la investigación se oriente a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos.</p>

5.4. Enfoque metodológico adoptado

Este estudio se define bajo la lógica de una **investigación cualitativa**, siendo el **enfoque metodológico el estudio de casos**. La elección se hizo debido a la orientación de la investigación, la que presentó como finalidad conocer los procesos de adaptación asociados al probable examen de habilitación pedagógica, a través de los significados y opiniones de autoridades, profesores y alumnos de la Carrera de Pedagogía de dos Facultades de Educación chilenas.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2001, p.123)

Conforme a lo planteado anteriormente, la investigación cualitativa enfatiza conocer la realidad desde una perspectiva de insider, *“de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como partes de un conjunto sistémico”* (Olabuénaga, 2011, p.17). El investigador no está reuniendo piezas de un rompecabezas cuya imagen ya conoce, sino que está construyendo una imagen que se forma cuando se reúnen y examinan las partes. Se puede tener algunas piezas que proporcionan algunas claves, pero es el investigador quién construye la imagen desde una aproximación inductiva (Mayan, 2001).

Si bien se presentan variados significados para definir la investigación cualitativa: según método, datos que se recogen, objeto de estudio, *“un rasgo esencial*

que se atribuye a la investigación cualitativa en las diversas definiciones es su carácter interpretativo, constructivista y naturalista” (Sandín, 2001, p. 123).

La investigación cualitativa ha sido comprendida como concerniente a la significación, esto es *“como la gente da sentido al mundo y como experiencia los eventos”* los investigadores cualitativos entonces, más que investigar relaciones causa-efecto, se orientan *“a la calidad y textura de la experiencia”* (Willing, 2001, p. 9, como se citó en Sisto, 2008).

En términos generales, la investigación de corte cualitativa busca responder a las preguntas sobre (Lopez y Sálas, 2009):

- ¿Por qué se comportan las personas como lo hacen?
- ¿Cómo se forman sus opiniones y actitudes?
- ¿Cómo se ven afectadas por su entorno?
- ¿Cómo y por qué se han desarrollado las culturas en la forma en que lo han hecho?
- ¿Cómo se explican, si ello es posible, las diferencias observables entre los grupos sociales?

La elección del método, por su parte, dependerá de la pregunta de investigación y de determinar cuál es el mejor camino que llevará a responderla.

En este sentido, las interrogantes presentadas en los objetivos proporcionaron una guía importante en relación a la metodología de investigación adoptada, aun cuando sabemos que podrían surgir temas durante el proceso de investigación que requerirían el reformular las preguntas.

Se piensa que el estudio de caso es una estrategia que presenta ventajas sobre las otras, dado nuestros objetivos y premisas.

El fundamento epistemológico del estudio de caso se reconoce desde los principios comprensivos-explicativos que se basan las ciencias ideográficas. Este método, reivindica e implica la participación activa de los participantes, lo que significa otorgar *“una realidad de importancia política y epistemológica, indicando la posibilidad de cambiar la base de poder de quien controla los conocimientos, y reconociendo la importancia de la co-construcción de la realidad”* (Simons, 2011, p. 46).

De acuerdo a la bibliografía consultada, algunas definiciones lo describen como:

una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, programa, política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

Para Stake (1999) se estudia un caso cuando presenta *“un interés muy especial en sí mismo, buscamos el detalle de la interacción con sus contextos, el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad”* (p.11).

Más allá del desacuerdo por definir el estudio de caso como método o como diseño de investigación, las diversas definiciones coinciden en destacar la utilidad del estudio de caso, al ser una investigación sistemática y profunda de un caso en particular, que posee límites y unidades constituyentes en un todo integrado, en el cual todo suceso que acontece depende de esa totalidad (Merriam, 1998; Stake, 1999).

Las principales características del estudio de caso son (Merriam,1998):

Particularista: se centra en una situación, programa, evento.

Descriptivo: el resultado de un estudio de caso es una descripción rica y densa del fenómeno.

Heurístico: puede dar pie a nuevos significados, ampliar o confirmar la experiencia del lector.

Inductivo: el descubrimiento de relaciones a partir de datos en el contexto caracteriza el estudio de caso.

En cuanto a su clasificación, en función del número de casos implicados, los estudios de casos se clasifican en simples o complejos (Yin, 2003), nosotros hemos optado por realizar **un estudio de casos múltiple**, dos escuelas de pedagogías, que son sometidas a mismos instrumentos y preguntas. La elección de cada caso, con este método, no se lleva a cabo a partir de criterios muestrales estadísticos, sino por motivos teóricos *“el equilibrio y la variedad son importantes, las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia”* (Stake, 1999, p.19).

De acuerdo al objeto Stake (1999, p.16), identifica tres tipos de casos: el estudio de caso intrínseco, es el que se presenta cuando hay una necesidad mayor de investigar del caso en sí mismo; el estudio de caso instrumental, donde el estudio es un instrumento para conseguir otros fines y el estudio colectivo de casos, donde el estudio se focaliza en lograr un conocimiento profundo de un conjunto de casos, no en un caso concreto.

Según la anterior clasificación se ha adoptado un estudio de caso instrumental, en donde cada institución de formación del profesorado elegida, es un instrumento para

comprender los efectos del examen de habilitación docente sobre las instituciones y los participantes que las conforman.

Se consideraron a la vez los criterios más generales propuestos por Stake (1999), estos tienen relación con: la fácil accesibilidad, la posibilidad de tener una buena relación con los participantes, poder permanecer lo necesario para realizar la investigación, que exista variabilidad de procesos, personas, interacciones y estructuras relacionadas con la investigación y que se asegure la credibilidad del estudio.

Las ventajas del estudio de caso, según (Simons, 2011), (Stake, 1999) se sintetizan en:

- El estudio de caso reconoce la importancia de la complejidad de los programas y las políticas en sus contextos.
- Es útil para investigar el proceso y la dinámica del cambio mediante la descripción, documentación e interpretación.
- Es flexible, no depende del tiempo ni está limitado por el método.
- La forma de presentación de los estudios de caso, permiten que el público a quién va dirigido experimenten indirectamente lo observado y utilicen sus conocimientos tácitos para comprenderla.
- El estudio de caso posibilita que los investigadores adopten un enfoque auto reflexivo para comprender el caso.
- Presenta gran utilidad para los profesores que participan en el proceso de investigación, lleva a la toma de decisiones, a implicarse.
- Se pueden realizar análisis posteriores a partir de la base de datos obtenida.

En cuanto a las desventajas, uno de los inconvenientes más cuestionados tiene que ver con la posibilidad de generalizaciones, aspecto en el que también se presentan diversas interpretaciones. La objeción más recurrente hace alusión a su falta de validez

externa, a su escasa posibilidad de generalización. Yin (2003) plantea en este sentido, que el estudio de caso así como los experimentos, *“es generalizable a las proposiciones teóricas y no a poblaciones o universos”*, tanto el estudio de caso, como el experimento, no representan una “muestra”, el objetivo del investigador es extender y generalizar las teorías (generalización analítica) y no enumerar las frecuencias (generalización estadística). Para Simons (2011), la obligación del investigador no pasa por generalizar, sino por poder plantear que las conclusiones obtenidas pueden ser aplicadas en otros contextos, la autora propone seis formas de generalización (p.227), las que se caracterizan por no estar subordinada a la generalización en sentido proporcional, habitual en la investigación positivista. Para Dockrell y Hamilton (1983) el problema no es tanto la generalización sino la transferibilidad *“dar muestra de transferibilidad del caso es una preocupación y exigencia básica en los estudios de caso, pero no su generalización científica”* (como se citó en Marcelo 1991, p. 20).

En relación al diseño del estudio de caso, las preguntas enunciadas al comienzo de nuestra investigación y las respectivas proposiciones teóricas correspondieron al punto inicial para la recolección de datos en las diversas etapas. Entendemos por datos a elaboraciones de naturaleza descriptivas, que aluden a un prolongado tiempo y que son densas en cuanto a la información que contienen.

El tipo de estudio de caso cualitativo se caracteriza por un diseño abierto y emergente, pudiendo, como ya fue señalado, ir variando las preguntas iniciales a medida que avanzamos hacia una progresiva comprensión del caso. *“Entre los factores que hay que tener en cuenta al diseñar un caso está la identificación de las preguntas, la metodología, los criterios para elección de los participantes y procedimientos éticos”* (Simons, 2011, p.55).

En este mismo sentido Yin (1989) propone un protocolo de estudio de caso, a partir del que se explican las tareas, instrumentos, y procedimientos, este protocolo contiene los siguientes elementos:

- Semblanza del estudio de caso
- Preguntas del estudio de caso
- Procedimientos a ser realizados
- Guía del reporte

Explicitándose las tareas, se materializa siguiendo este protocolo, el propio diseño de investigación. En el mismo sentido, Latorre, Del Rincón, y Arnal (2003) propone un diseño para el estudio de caso que se presenta en tres fases, de acuerdo a un enfoque progresivo e interactivo: la primera fase comprende la exploración y el reconocimiento de los participantes en su contexto. En una fase intermedia se seleccionan los participantes, las unidades, la duración del estudio y las respectivas estrategias a aplicar. Luego se inicia la fase de recogida, análisis e interpretación. Durante todo el proceso de este diseño se efectúa una constante comparación de ideas previas o criterios que van surgiendo con los datos para su codificación. La fase final concluye cuando los resultados son expuestos a través de las conclusiones contrastadas con los enfoques del marco teórico.

Capítulo VI.
Desarrollo del estudio empírico

Introducción

En este segundo capítulo sobre el estudio empírico se explicarán las fases de realización del trabajo de campo, dando paso a las características de la muestra y los participantes. Se explican además los instrumentos utilizados para la recogida de la información y la respectiva planificación de dicho procedimiento. En esta planificación estuvieron presentes las dimensiones a considerar, orientando de esta forma, los diferentes tópicos que fueron incorporados a los instrumentos diseñados.

Finalmente el capítulo concluye con la descripción de los criterios de rigor, las técnicas de análisis utilizadas para el trabajo de los datos y la categorización de los mismos.

6.1. Fases de realización del estudio empírico

Según las fases del proceso de investigación constructivista/cualitativa, propuesto por (Latorre et 2003, p. 206), nuestro diseño se configura de la siguiente manera:

Tabla 2 Fases del estudio empírico

OBJETIVOS	1º FASE EXPLORATOR IA	2º FASE PLANIFICACIÓN / ENTRADA	3º FASE RECOGIDA / ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	4º FASE/ RETIRADA DEL ESCENARIO
Conocimiento del área de estudio	-Entrevistas a expertos. -Análisis de informes de Acreditación y resultados previos de examen de habilitación de carreras de pedagogía.			
Selección de estrategias ,muestra y negociación de acceso		-Definición de estrategias. -Elección de dos escuelas de pedagogía/negociación. -Elección de autoridades académicas, docentes, tutores de prácticas y alumnos en práctica.		
Diseño de instrumentos para obtención de información			Elaboración de preguntas para entrevistas, observación y grupos de discusión/validación.	
Recogida de información e inicio de análisis			Realización de entrevistas y grupos de discusión. Transcripción y validación de instrumentos.	
Finalización de Recogida de información				Negociación de retirada, inicio análisis intensivo.

6.2. La muestra y los participantes

Se trabajó con dos facultades de Pedagogía en Historia y Geografía, pertenecientes a Universidades privadas chilenas. Ambas carreras están acreditadas y no han tenido buenos resultados en el período voluntario de la prueba INICIA. Se eligió dos facultades privadas ya que son representativas del mercado de Educación Superior chileno, que ofrece al día de hoy 14 programas acreditados de Pedagogía en Historia y Geografía, siendo solo dos de ellos programas perteneciente a Universidades estatales. (CNA ,2015) En un contexto de reformas sobre un mercado altamente desregulado, era interesante conocer como reaccionaban las instituciones a esta nueva medida de regulación.

La muestra es de carácter intencional. Se realizó como se señala Arna y otros (1996) un muestreo intencional u opinático de manera de obtener la inclusión de participantes que, pensamos, serían claves según nuevos objetivos de acuerdo a su rol y atribuciones dentro de las facultades. *“Un buen participante o informante es una persona que tiene el conocimiento y experiencia que el investigador precisa, tiene habilidades de comunicación, dispone de tiempo y está dispuesto a participar en el estudio.”* (Latorre et al., 2003 p. 211) Además, a medida que íbamos avanzando en nuestras entrevistas, algunos participantes nos sugerirían quienes podrían ser interesantes y tener la disposición para aportar a nuestra investigación.

Para obtener el ingreso a las facultades, se solicitó autorización mediante carta que explicaba los motivos de la entrevista (véase Anexo 1), la confidencialidad en el resguardo de los datos y la devolución que se haría de las entrevistas para su aprobación. Vale decir que no siempre las facultades estuvieron dispuestas a admitir el ingreso, no recibiendo la investigadora respuesta, por lo que las facultades elegidas,

fueron también aquellas en las que finalmente docentes y autoridades tuvieron la disposición por compartir sus espacios.

Tabla 3 *Resumen de los participantes*

	Números	Cargo
Investigador expertos	3	Profesionales del área de formación inicial y políticas educativas de formación docente.

AREA	Profesor/a por facultad	Cargo
Gestión en la facultad	1 + 1 = 2	Coordinador de carrera Pedagogía en Historia y Geografía
Gestión del practicum	1 + 1 = 2	Coordinador de prácticas
Asignaturas de Formación de la mención	2 + 2 = 4	Profesor especialidad
Profesores de asignatura de Practica Profesional y supervisores.	3 + 3 = 6	Supervisores de práctica

Alumnos	15 + 15 = 30	Alumnos que cursan último año de carrera.
---------	--------------	---

	Número	Cargo
Profesores guías de los practicantes	6	Profesores guías de los practicantes en los establecimientos educacionales.

Total sujeto muestra: 50

6.3. Los instrumentos utilizados

Las diferentes técnicas permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar perspectivas que sobre un tema posee el investigador a partir de las opiniones de los participantes o utilizar al investigador o a los participantes como fuente de información sobre sí mismos (Latorre et al., 2003).

En el estudio de casos cualitativo, se presentan variedad de estrategias y técnicas para acceder a la investigación, la selección, como lo menciona Simons (2011) va a depender de las diferentes posibilidades que dan las estrategias e instrumentos para acercarnos a las preguntas de nuestra investigación.

Los instrumentos de menor nivel de estructuración, permiten una mayor recogida de información que tome como referencia las significaciones de los participantes.

Para la presente investigación se seleccionaron las siguientes estrategias: entrevistas individuales, grupos de discusión, y análisis de documentos, ya que pensamos, nos posibilitarían una descripción exhaustiva y densa, adecuados con los requerimientos de nuestro objetivo de estudio. Es importante agregar que durante el proceso en que se llevaron a cabo las entrevistas, fui invitada a observar algunas clases en las que pude tener contacto con alumnos y profesores en otra instancia, en algunas oportunidades tome notas, en otras no realice registro, sin embargo fueron espacios de observación e interacción importante como apoyo a los otros instrumentos.

6.3.1. La entrevista

El valor de la entrevista radica que en general *“las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones (se asume) que la persona puede reflexionar hasta cierto punto sobre sus propias acciones, o al menos se le puede inducir a hacerlo”* (Walker, 1989, como se citó en Grupo L.A.C.E, 1999).

Taylor y Bogdan (1987) expone las siguientes situaciones que harían más apropiada la utilización de las entrevistas por parte del investigador:

- Los intereses de la investigación se presentan claros y definidos.
- Hay un límite de tiempo para la realización de la investigación.

- Se recurre a la entrevista cuando no se puede acceder a un particular tipo de escenario o persona.
- El investigador desea esclarecer experiencias subjetivas.

En cuanto a la entrevista se optó por aplicar entrevistas semi-estructurada. El entrevistador/a planifica a grandes rasgos los temas sobre los que tratará las cuestiones y las preguntas. A diferencia de las muy estructuradas, este tipo de entrevistas no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación. El fin de grabar la entrevista es dar libertad al entrevistador para seguirla sin necesidad de estar tomando notas y, además, posibilita recoger toda la información del entrevistado sin olvidar nada y oírla cuantas veces sea necesario.

Las entrevistas semi estructuradas fueron hechas a expertos en el tema de las políticas docentes, coordinadores de carrera, profesores de la especialidad y práctica profesional (véase Anexo 2).

Expertos: El objetivo de la entrevista a los expertos fue conocer dimensiones de análisis, ajustar los instrumentos aplicados, y contrastar la información obtenida con el análisis de los datos. Algunas preguntas realizadas fueron: ¿Cómo, o de qué manera, la medición y los incentivos van a afectar a las facultades de educación ¿Asegura un examen de habilitación al egreso, una mejor formación docente? ¿Es la prueba una manera de regular el mercado, dada la gran presión pública que hay sobre el sistema? ¿Crees tú que el modelo de acreditación de las instituciones que tenemos, fomenta mejorar el sistema?

Coordinadores de carrera: Se pretende profundizar las dimensiones presentes en los objetivos, como la visión sobre la nueva política a implementarse, los procesos de

gestión y autorregulación de la institución a partir de la puesta en marcha del examen de habilitación docente, áreas de cambios y exigencias en la práctica pedagógica y currículum de formación. Para ello se abordaron preguntas como: ¿Qué piensas sobre la dirección que ha tomado la política de evaluación inicial docente? ¿Cómo o de qué manera, la medición han afectado o podrían afectar a las facultades de educación? ¿Qué expectativas genera la puesta en marcha del examen?

Profesionales de la especialidad: Se desea conocer si ha existido cambios efectivos en los programas, metodología, alineación con los estándares recientemente publicados. Se plantearon, entre otras, las siguientes temáticas: ¿Cómo incorporas los estándares recién publicados en el plan de trabajo que utilizas? ¿Ha existido una coordinación para alinear programas, la metodología, a los nuevos estándares? ¿Crees que la prueba Inicia es buen predictor del desempeño docente?

Supervisores de práctica de la universidad: Se persigue detectar áreas de cambios y exigencias en la práctica pedagógica y currículum de formación, además de la valoración de la política a implementarse. En relación a estos temas se realizaron preguntas tales como: ¿Hasta qué punto los estándares publicados recientemente son un instrumento de apoyo para tu trabajo? La puesta en marcha de pruebas que serán parte del futuro examen de habilitación docente ¿ha implicado cambios en tu práctica pedagógica? ¿Qué expectativas genera la puesta en marcha del examen de habilitación? ¿Piensas que la prueba ha generado preocupación en los alumnos?

Profesores tutores en centros de práctica: Se espera conocer su opinión en cuanto a la efectividad del examen. Algunas preguntas formuladas fueron: ¿Qué debilidades y fortalezas observas en los profesores principiantes de Historia y Geografía? ¿Consideras

que este examen de habilitación (prueba INICIA) sería un instrumento de mejora en la calidad de los egresados de pedagogía?

6.3.2. El grupo de discusión

Un segundo instrumento de recolección de datos es el grupo de discusión. Este tipo de entrevista no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. Es un instrumento con mucho potencial que consiste en reunir a un grupo de personas para que libremente nos cuenten sus experiencias, el investigador adopta en su realización un enfoque no directivo (Taylor y Bogdan, 1996).

Esta entrevista puede a su vez estructurarse hasta convertirse en entrevistas focalizadas de grupo en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema. Los grupos de discusión pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado, puesto que al formar parte de un grupo no se sienten intimidados, ni objetos de evaluación por un adulto, permite además tener alguna idea de los consensos, los disensos, facilita la comprobación cruzada de la coherencia de opiniones, ideas, sentimientos que expresan las personas entrevistadas (Simons, 2011).

Esta técnica se aplicó a **alumnos (as) en práctica profesional**: El objetivo fue recabar opiniones, percepciones, perspectivas, experiencias. Detectar discurso construido en torno al examen de habilitación docente: puntos de vista referentes a la posible prueba de habilitación, demandas sobre la formación inicial. Detectar áreas de cambios y exigencias en la práctica pedagógica. En el grupo de discusión participaron alumnos que cursaban su último semestre de la carrera de Pedagogía de Historia y Geografía, y que estaban realizando su práctica profesional (véase Anexo 3).

Algunas preguntas fueron: ¿qué cambios sugieren a su formación si se les pidieran sugerencias de acuerdo a su experiencia?, ¿qué piensan sobre que INICIA, sea habilitante para trabajar en el sistema público y subvencionado? ¿Se sienten

preparados? ¿Han observados cambios en cuanto al tratamiento de programas, contenidos, mención hacia la preparación de la prueba?

6.3.3. La revisión de documentos

Se realizó finalmente, revisión de diversos documentos: Se procedió al análisis de documentos oficiales, considerándose el proyecto académico, los antecedentes de acreditación de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y resultados anteriores de la prueba de habilitación docente en su período de rendición voluntaria. El análisis del contenido de los documentos se efectuó considerando la relevancia que tenían según los objetivos planteados. También se ha ido consultando comunicados de la Asociación del Colegio de Profesores y prensa escrita, puesto que al ser un tema político, es interesante conocer el manejo informativo que se hace en relación al tema. *“a menudo sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente”* (Stake, 1999, p.66).

Los contenidos relevantes, finalmente, fueron utilizados para contribuir a los hallazgos del estudio de campo, utilizándose como fuentes secundarias que apoyaron las conclusiones. Por ejemplo la opinión del profesorado y autoridades se encuentran en los informes oficiales, de autoevaluación, y nos fueron útiles como un elemento complementario y comparativo a las entrevistas realizadas.

El valor de la revisión de documentos consiste en que *“se puede analizar el documento para buscar frecuencias o contingencias (...) bastante a menudo los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente”* (Stake, 1999, p.66).

6.4. Planificación para el procedimiento de recogida de datos

En relación a los objetivos de nuestra investigación se fueron definiendo las dimensiones que debían abarcar, orientando los diferentes tópicos que se consideraron en los instrumentos diseñados.

Tabla 4 Planificación del trabajo de campo

OBJETIVOS	AMBITOS DE ORIENTACIÓN DE PREGUNTAS	INFORMACIÓN QUE RESPONDE A LAS INTERROGANTES	DIMENSIÓN
Conocer las perspectivas de los diferentes actores sobre la prueba Inicia (posible prueba de habilitación)	<ul style="list-style-type: none"> -La habilitación docente como política. - La habilitación docente como política de mejora de la formación propia. -Potencialidades y limitaciones de la habilitación. -¿Es predictor del desempeño futuro del profesional? -La evaluación como medida de presión. 	<p>Entrevista a expertos, académicos y docentes.</p> <p>Participación en Grupos de discusión con alumnos.</p>	<p>Valoración de la habilitación docente.</p> <p>Percepción sobre la política implementada.</p>
Identificar cambios en currículum, docencia y gestión pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> -Áreas que han sufrido modificaciones, porqué y para qué. -Rediseño de asignaturas. -Evaluación del perfil del egresado. -Evaluaciones de las prácticas pedagógicas. -Generación de espacios de intercambio entre profesor y alumno. -Nuevos requerimientos a partir de los estándares de formación. 	<p>Entrevista a académicos, coordinadores de carrera y docentes de universidad. Grupos de discusión con alumnos.</p>	<p>Percepción sobre cambios en ejes de la formación docente</p>
Conocer exigencias y cambios que ha implicado los resultados de la prueba en su etapa voluntaria en la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> -Políticas o procedimientos que han surgido ¿por qué y para qué? -Condiciones que han sido necesarias para adoptar dichas políticas. - Políticas o procedimientos que han sido efectivas. 	<p>Entrevistas a autoridades de la carrera, coordinadores y docentes de la universidad.</p> <p>Análisis de Informes de autoevaluación.</p> <p>Entrevistas a autoridades y encargado(a) de coordinación académica.</p>	<p>Implementación de procesos a nivel de gestión institucional.</p> <p>-La habilitación docente como instrumento de cambio Institucional.</p> <p>-La habilitación docente como instrumento de mejora en la calidad de los egresados.</p>

Los temas que surgieron de las tres entrevistas a expertos nos orientaron para la elaboración de las preguntas de las restantes entrevistas, en orden jerárquico de acuerdo a sus recurrencias, los temas fueron:

Tabla 5 Temas emergentes de la entrevistas a expertos

Temas emergentes en entrevistas a expertos
▪ Responsabilidad de las facultades sobre sus procesos de formación
▪ La prueba Inicia como prueba de Habilitación
▪ Sistema de Acreditación
▪ Prueba de Habilitación
▪ Políticas de formación inicial docente
▪ Necesidad de cambios en la formación inicial docente
▪ Respuestas de las Facultades a la prueba Inicia
▪ Barreras de ingreso a las carreras de pedagogía
▪ Investigación de las facultades conectadas al mundo escolar.
▪ Experiencia internacional en formación docente
▪ Participación de los docentes en la construcción de políticas públicas

De esta forma se fueron diseñando las entrevistas y las preguntas para los grupos de discusión, según objetivos iniciales y tomado como referencias antecedentes recabados tanto por los expertos como en la revisión bibliográfica. Ambos instrumentos (las entrevistas y el grupo de discusión) se sometieron a juicio de expertos por parte de dos docentes; un especialista en políticas docentes y otro en formación inicial. En ambos instrumentos las preguntas se redujeron de acuerdo a las propuestas iniciales y en algunos casos fueron reformuladas. Se envió junto a la carta de autorización para entrevistas, las preguntas, de manera de que el entrevistado pudiera conocerlas con antelación.

Al mismo tiempo, todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y enviadas a los participantes (anexo 4). Las entrevistas y los grupos de discusión fueron efectuadas en la misma universidad, considerando que era el contexto más adecuado. Para llevar a cabo los grupos de discusión, hubo que asistir varias veces a las clases de práctica

profesional, puesto que no siempre la asistencia de los alumnos permitía la realización de la entrevista grupal, debido al número y la representatividad esperada, sin embargo, esto mismo posibilitó tener más cercanía con los alumnos y contar con opiniones sobre temas que iban más allá de nuestras entrevistas, pero que complementaban nuestra información.

En el caso de las observaciones, atendiendo a nuestros objetivos, se realizaron anotaciones que nos parecieron útiles para el análisis posterior.

6.5. Criterios de rigor

Se debe recordar, antes que todo, que la investigación cualitativa, la realidad se construye a partir de la interpretación y significado de las acciones de las personas, pero son interpretadas a través de la visión ética, política y social del investigador, ante lo cual no puede abstenerse.

Si la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, esta información es filtrada, a la vez que interpretada y representada, por el propio investigador. Este elemento «interpretativo» que caracteriza la investigación cualitativa le confiere una gran complejidad, especialmente cuando se considera que al realizar esta práctica interpretativa podemos transformar el mundo en una serie de representaciones personales y sesgadas. (Moral, 2006, p. 148)

Según Creswell (1998) (como se citó en Sandín, 2003, p.199), la validación para los estudios de caso tienen relación con procedimientos de Triangulación (en sus múltiples formas) y la confirmación de los participantes. Sin embargo se puede utilizar como un enfoque para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos (Flick, 2004, p.244).

La triangulación es un medio para realizar análisis cruzado de la relevancia de temas o para analizar argumentos y diversas opiniones desde diversas perspectivas de manera de reforzar pruebas en las que se pueden apoyar las afirmaciones más importantes (Simons, 2011). *“La triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas”* (Flick, 2004, p. 244). Por ello *“para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto, el investigador puede utilizar cualquiera de las diversas estrategias de triangulación”* (Stake, 1999, p. 98).

En relación a los criterios alternativos frente a los tradicionales para sostener la calidad de una investigación, Lincoln y Guba (1985) adopta un sistema alternativo de criterios. Para obtener la credibilidad se requiere la presencia prolongada del investigador en el campo de estudio, lo que permite comprobar prejuicios propios o de los participantes, triangulando información, y comprobando con los mismos participantes datos e interpretaciones, durante e incluso finalizado el estudio. La transferibilidad se da cuando a partir de la obtención de descripción abundante permite establecer correspondencia entre contextos similares.

La dependencia implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar el estudio, tras la finalización de la investigación, la revisión por parte de un examinador externo facilitaría comprobar, si los procedimientos utilizados son los aceptados, finalmente la confirmabilidad se relaciona con mantener la neutralidad del investigador frente a los datos y las investigaciones (Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil, y García, 1996, p. 288).

Bajo esta perspectiva, y para cumplir con los respectivos criterios de rigor y validez se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

Credibilidad: Se realizó la Triangulación metodológica: Se utilizará instrumentos distintos sobre la misma fuente. (entrevistas, revisión de documentos), este procedimiento permite corregir y contemplar contradicciones. **Triangulación de fuentes:** se considerará el proceso de adaptación de las facultades de educación a partir de la percepción de autoridades, docentes y alumnos. Posibilitando de esta manera recoger la observación desde diversas ópticas y perspectivas, de manera de proceder posteriormente compararlas. **Triangulación dentro de los instrumentos:** se preguntarán cuestiones de un mismo asunto pero expresadas de forma diferente.

Así mismo, la investigadora estuvo involucrada durante todas las fases que contempla la investigación, con presencia prolongada en las instituciones.

Se pidió, además, el juicio de colegas expertos para validar instrumentos y validar las transcripciones a los participantes.

Transferibilidad: se aplicó una muestra intencional, a participantes claves según sus cargos, funciones y roles, estos en general, son comunes a toda facultad de educación. Con ello se pretendió lograr muestras representativas, incluyéndose en la muestra grupos hipotéticamente típicos. Se utilizaron además distintos instrumentos, que pensamos, pudieron ayudar a lograr una descripción más acabada y que se complementó.

Dependencia: se prestó atención a la especificación metodológica, como a la descripción de cada una de las etapas que comprendió la recogida de la información, así mismo se procedió a la triangulación de fuentes e instrumentos, como se explicó

anteriormente. Se cuidó además el mantener especificidades y detalles en la fase de análisis e interpretación.

Neutralidad: todas las entrevistas y los grupos de discusión fueron transcritas textualmente. Así mismo, en pro de la neutralidad, en la interpretación fueron esenciales las citas textuales, siendo así mismo, los resultados contrastados con la teoría consultada. De igual manera, el proceso reflexivo constante formó parte y quedó plasmado en las diferentes etapas de la investigación, donde se ha explicitado algunas ideas preconcebidas, y los principios epistemológicos que fueron soporte y guía de nuestra investigación.

6.6. Técnicas de análisis

La mayoría de los autores que escriben sobre el análisis de datos cualitativos manifiestan que el análisis implica dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación. Aunque se emplean de manera simultánea, habitualmente su uso de forma secuenciada, implicaría iniciar con los “procedimientos administrativos”, seguir con la reducción de los datos, el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones (Gibbs, 2012).

En cuanto al modelo de análisis, diversos autores plantean modelos para el proceso de análisis, Taylor y Bogdan (1987) enuncia tres fases: de descubrimiento, de codificación y de relativización. Miles y Huberman (1994) propone las fase de recogida, reducción de datos, disposición y transformación de los datos y resultados y conclusiones, momentos que se manifiestan sin una linealidad temporal.

Siguiendo el modelo de Miles y Huberman, nuestra primera fase constó de la recogida de los datos, a partir de las entrevistas, grupos de discusión y revisión de documentos. Las entrevistas y los grupos de discusión fueron en su totalidad grabadas y

transcritas por la investigadora. En esta fase ya se podría decir, se procedió a indicios de análisis, valoraciones, reflexiones, que se vincularon a las observaciones. El investigador, al recoger los datos, *“interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla”* (Rodríguez Gómez et al., 1996, p.203).

Una vez leídas y releídos los datos, se inició la codificación, identificando líneas o párrafos, en función del contenido. Se utilizó la técnica de codificación abierta (Strauss, 1987) llevada a cabo mediante la identificación de ideas desde el mismo texto.

Estos significados fueron agrupados en unidades de significado relevantes para la investigación, y aquellos significados que al relacionarse constituían unidades de significado emergentes, fueron revisadas en diferentes tiempos para asegurarnos fueran excluyentes entre sí, así mismo, se fue buscando la saturación para aceptarlas como tal. Luego, considerando las agrupaciones de las unidades de significado, se establecieron las subcategorías, formándose las categorías. De esa forma emergieron un conjunto de categorías y subcategorías, las que a medida que avanzábamos fueron redefinidas, ampliadas y agrupadas, posibilitando de esta forma, además, un trabajo de interpretación abordable. Finalmente partir de las categorías se establecieron los ámbitos acordes con los objetivos de la presente investigación.

La selección de la información respondió a los criterios de pertinencia, considerando solo aquello relacionado con los objetivos de investigación planteado, lo que permite además integrar elementos emergentes y se consideró además el criterio de relevancia, seleccionando todo aquellos que significara información asertiva y recurrente según nuestro tema (Cisterna, 2005).

En los siguientes cuadros se presentan los ámbitos que direccionaron nuestra investigación, su definición y sus respectivas categorías y subcategorías asociadas a

ellos. Las entrevistas fueron codificadas y asociadas según rol y especialización en la facultad, así por ejemplo una unidad de significado perteneciente a PPPF1; p3, significa que el entrevistado pertenece a los profesores de práctica profesional de la facultad 1, estando la unidad de significado en la página 3 de la entrevista.

La lista final de códigos y su significado fueron los siguientes:

Tabla 6 Listado de códigos de los participantes

Participantes	Código	Significado
Investigadores expertos	EEX1 EEX2 PEX3	Investigadores nacionales expertos en políticas de formación inicial.
Coordinador de carrera	EGCF1 EGCF2	Coordinador (a) de carrera de Pedagogía de Historia y Geografía de facultad 1 y 2.
Coordinadores de prácticas	ECCF1 ECCF2	Coordinador (a) de Prácticas de Pedagogía de Historia y Geografía de facultad 1 y 2.
Asignaturas de Formación de la mención	PEEF1 PEHF1 PEHF2 PEGF2	Profesor(a) de asignatura de la especialidad de Historia y Geografía en facultad 1 y 2.
Profesores Supervisores de Practica	PPP1F1 PPP2F1 PPP3F1 PPP1F2 PPP2 F2 PPP3 F2	Profesor(a) que imparte asignatura de práctica profesional y supervisa la práctica de último año de carrera.
Profesores guías en Liceos	PGE1 PGE2 PGE3 PGE4 PGE5 PGE6	Profesor(a) guías de los practicantes en los centros de práctica.
Alumnos	GDAF1 GDAF2	Alumnos de último año de carrera que participaron en los grupos de discusión en la facultad 1 y 2.

Nuestro sistema categorial está compuesto por dos ámbitos: Significados de los actores en relación a la prueba Inicia compuestos por 6 temas. y el segundo ámbito, Efectos de la prueba Inicia y de las políticas de formación inicial sobre las facultades de formación , compuesto por 5 temas.

En el siguiente cuadro se integraron las definiciones que hemos dado a las subcategorías que componen el sistema categorial (Tabla N°7) además se muestran la

frecuencia de cada unidad de significado y la cantidad de entrevistas en las que aparecen.

Para el proceso de interpretación, expuesto en el próximo capítulo, a partir de las categorías emergentes se triangulará por estamento, y entre estamentos, triangulando todas aquellas categorías y subcategorías en todo aquello que corresponda, para finalmente retomar la discusión bibliográfica a partir de las relaciones y conclusiones encontradas.

Ámbito A: Percepción y Significados en relación a la prueba Inicia

Categorización de la información de grupos de discusión y entrevistas en ámbitos

El primer ámbito comprende el proceso de interpretación de la información que poseen los diferentes actores (alumnos, docentes y coordinadores) sobre la prueba Inicia.

Tema A.1 Percepción y valoración de los estudiantes sobre la prueba de habilitación			
Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
A.1.1 Percepción negativa ante una prueba de habilitación	Percepción negativa de los estudiantes acerca de la prueba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una prueba innecesaria ▪ Produce externalidades negativas ▪ No mide lo que debiera medir ▪ Genera presión en los egresados 	<p>8</p> <p>5</p> <p>11</p> <p>5</p>
Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
A.1.2 Aspectos positivos de la prueba	Percepción positiva de los estudiantes acerca de la prueba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una prueba necesaria 	4

Tema A.2 Propuestas de los estudiantes sobre una prueba de habilitación			
A.2.1 Propuestas que debiera considerar la prueba	Recomendaciones y sugerencias que los alumnos hacen sobre lo que debería contemplar una prueba de habilitación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que sea una práctica habilitante 	6
Tema A.3 Percepción y valoración de los docentes sobre la prueba de habilitación			
A.3.1 Como instrumento de evaluación para la habilitación	Percepción que los entrevistados tienen sobre la prueba como instrumento de selección docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actúa como barrera de ingreso a la carrera docente ▪ Genera presión e incertidumbre en los estudiantes. ▪ Puede llevar a un entrenamiento de lo que se mide. 	<p>12 unidades. 7 entrevistas.</p> <p>8 unidades. 6 entrevistas.</p> <p>3 unidades. 3 entrevistas.</p>
A.3.2 Como mecanismo que mejora la calidad de los egresados	Percepción de los entrevistados acerca si el instrumento cumple con mejorar la calidad de los egresados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No mejora la calidad de los egresados ▪ Solo asegura conocimientos mínimos 	<p>8 unidades. 8 entrevistas.</p> <p>7 unidades. 6 entrevistas.</p>
A.3.3 Como parte de la política de formación inicial docente	Percepción de los profesores sobre la prueba Inicia dentro de un marco general de políticas de formación docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representa el predominio de la medición. ▪ Evidencia la falta de políticas integrales. ▪ Refleja la poca valoración del profesorado. 	<p>7 unidades. 6 entrevistas.</p> <p>7 unidades. 6 entrevistas.</p> <p>8 unidades. 7 entrevistas.</p>
A.3.4 Como instrumento de información para la institución formadora	Percepción de la utilidad de la prueba como generadora de información para las facultades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es útil como instrumento de diagnóstico. 	9 unidades. 7 entrevistas.

Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
A.3.5 Características negativas del instrumento	Críticas al diseño del instrumento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invisibiliza el contexto del ejercicio docente. ▪ No da cuenta de la diversidad de formación. 	6 unidades. 5 entrevistas. 4 unidades. 3 entrevistas.
Tema A.4 Percepción de los docente sobre ámbitos a mejorar			
A.4.1 Propuestas que debiera considerar la prueba habilitante.	Recomendaciones y sugerencias de los profesores frente a los requisitos de ingreso a la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que se evalúe el desempeño. 	10 unidades. 9 entrevistas
Tema A.5 Valoración de la prueba según coordinadores			
A.5.1 Percepción de la prueba como parte de la política educativa	Percepción de la prueba como política de formación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve para medir y tomar decisiones. ▪ Representa una extensión del modelo económico. 	9 unidades. 4 entrevistas. 11 unidades. 4 entrevistas.
A.5.2 Como instrumento de evaluación para la habilitación	Percepción de la prueba como instrumento de evaluación docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee consecuencias negativas. ▪ No da cuenta de la diversidad. ▪ No presenta validez. ▪ Ejerce presión en los estudiantes. ▪ Actúa como selección en los futuros docentes. 	8 unidades. 2 entrevistas. 6 unidades. 3 entrevistas. 3 unidades. 3 entrevistas 3 unidades. 2 entrevistas. 7 unidades. 4 entrevistas.
A.5.3 Como instrumento para mejorar la calidad de los egresados	Percepción de la prueba como instrumento que mejora la calidad de los egresados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representa un modelo de calidad empresarial. 	5 unidades. 3 entrevistas.
Tema A.6 Propuestas de coordinadores sobre ámbitos a integrar en una prueba			
A.6.1 Propuestas que debiera considerar la prueba	Recomendaciones y sugerencias de los coordinadores sobre la prueba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tenga sólo carácter diagnóstico. 	2 unidades. 1 entrevista.

Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
A.6.2 Propuestas que debiera considerar la política docente	Recomendaciones y sugerencias de los coordinadores sobre ámbitos que debiera abordar la política docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de fortalecer la profesión docente. 	7 unidades. 4 entrevistas.

Ámbito B: Efectos de la prueba Inicia y de las políticas de formación inicial sobre las facultades de formación

Comprende cambios y exigencias que han planteado para la facultad, las políticas de formación inicial según los diversos actores entrevistados.

Tema B.1 Cambios asociados a las políticas de formación inicial según estudiantes			
Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
B.1.1 Cambios asociados a la prueba Inicia.	Cambios en la facultad que los alumnos vinculan a la prueba Inicia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de actualización de contenidos. 	5 unidades.
Tema B.2 Cambios asociados a las políticas de formación inicial docente según docentes de las facultades			
B.2.1 Estrategias y cambios implementados asociados a Inicia.	Cambios y estrategias implementadas en la facultad asociados a Inicia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remediales y actualización de contenidos. 	6 unidades. 3 entrevistas.
B.2.2 Efectos asociados a la publicación de estándares de formación docente.	Cambios que se han dado lugar en la facultad y que los docentes los asocian a la publicación de estándares de formación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de programas en base a estándares de formación. 	15 unidades. 6 entrevistas
B.2.3 Efectos de las políticas y regulaciones en la actitud de los docentes.	Impacto de las políticas y regulaciones recientes en la actitud del profesorado de la facultad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoción de reflexión en torno a la propia práctica docente. ▪ Promoción de la autonomía profesional. 	12 unidades. 5 entrevistas. 9 unidades. 4 entrevistas.

Tema B.3 Cambios asociados a las políticas de formación inicial recientes según coordinadores de carrera			
Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
B.3.1 Cambios asociados a la prueba Inicia	Cambios que asocian los coordinadores a las exigencias de Inicia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de actualización de contenidos. 	6 unidades. 2 entrevistas.
B.3.2 Cambios asociados a los convenios de desempeño	Cambios provenientes del financiamiento de proyectos de áreas que son objeto de mejoras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenios de desempeño. 	1 unidades. 1 entrevista.
B.3.4 Cambios asociados a la publicación de estándares de formación docente.	Efectos de la publicación de estándares, como causales de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajustes de planes y programas. 	4 unidades. 4 entrevistas.
Tema B.4 Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según Alumnos			
B.4.1 Exigencias en relación a la estructura curricular	Necesidad de actualización en base a debilidades detectadas en el plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de prácticas más tempranas y de mayor efectividad. 	6 unidades.
Tema B.5: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según docentes de la facultad			
B.5.1 Exigencias en relación a la estructura curricular	Necesidad de actualización en base a debilidades detectadas en el plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de evaluar la estructura curricular. ▪ Necesidad de prácticas más tempranas y de mayor efectividad. 	8 unidades. 7 entrevistas. 6 unidades. 6 entrevistas.
Tema B.6 Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según coordinadores			
B.6.1 Exigencias en relación a la estructura curricular.	Exigencias a aspectos de la estructura del currículum y su coherencia con el perfil de egreso.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debilidades en relación a los programas de estudios. 	4 unidades. 2 entrevistas.

Categorías	Definición de la categoría	Subcategorías	Unidades de significados
B.6.2 Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.	Efectivo seguimiento del desempeño académico durante la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="810 277 1061 405">▪ Necesidad de evaluación sistemática durante la carrera. <li data-bbox="810 434 1061 555">▪ Responsabilidad de la institución en relación al proceso de formación. 	<p data-bbox="1091 277 1238 342">4 unidades. 2 entrevistas.</p> <p data-bbox="1091 434 1238 499">9 unidades. 4 entrevistas.</p>

Capítulo VII.

Presentación de resultados y elaboración de conclusiones

Introducción

En este capítulo se persigue dar cuenta de los resultados, a partir de los relatos de estudiantes, profesores y coordinadores de carrera, actores principales de esta investigación.

Estos significados y percepciones, están determinados por sus historias de vida, por factores sociales, políticos y por la cultura de la institución que forman parte. Estudiantes, docentes y coordinadores, dan su opinión desde un específico contexto, pero a la vez construyen sus significados desde el espacio donde se contextualizan sus propios procesos.

Es importante señalar que los últimos años se han vivido en el país, diversas paralizaciones en rechazo al proyecto de carrera docente, proyecto que está dentro de la reforma educacional del actual gobierno de Michelle Bachelet. Petitorios de mesas de negociación y solicitudes de retiro del proyecto son algunas de las instancias que han marcado las tensiones en torno al proyecto en discusión. Las movilizaciones convocada por los profesores, han sido adheridos por la CONFECH (confederación de estudiantes de las universidades chilenas) y las organización de estudiantes secundarios.

Las observaciones, así como las significaciones, son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.

En este sentido, desde la interpretación de los significados es desde donde abordamos como se sitúan los participantes frente a las nuevas regulaciones, reflejándose en ellos, el grado de aceptación, incorporación a sus prácticas, adaptación, o resistencia a las aspiraciones de las políticas implementadas (Avalos, 2013).

Introducir, por lo tanto, el análisis de los cuestionamientos de las políticas educativas a partir de los significados de los actores, es aceptar contradicciones que prevalecen en una sociedad compleja, provocando en el campo de la educación

discrepancias institucionales y de orden particular que deben considerarse si se desea que las políticas de educación tengan congruencia con sus objetivos y sean coherentes con un modelo social democrático.

En esta primera mirada de índole descriptiva, los relatos serán abordados desde dos ámbitos; desde la percepción y significado que poseen sobre la prueba de habilitación y desde los cambios y exigencias que han implicado en programas, docencia y gestión pedagógica.

Se detalla, además, la conceptualización de cada una de las categorías y subcategorías, incorporándose con ellas algunas unidades de significado.

La descripción de cada ámbito termina con un ejercicio de triangulación por estamento, y entre estamentos, para finalmente retomar la discusión bibliográfica que será confrontada con los resultados concretos del trabajo de campo.

7.1. Percepción y Significado en relación a la prueba Inicia

7.1.1. Percepción de los estudiantes sobre la prueba Inicia

Tema A.1: Percepción y valoración de los estudiantes sobre la prueba de habilitación

Este tema abarca la percepción de los alumnos frente a la prueba Inicia, estas visiones e ideas fueron expuestas en los grupos de discusión donde participaron los alumnos de las dos facultades. Dichas percepciones fueron abordadas desde dos categorías, **las percepciones negativas ante la prueba y las percepciones positivas**, cada una con sus respectivas subcategorías.

A.1.1 La categoría **percepción negativa de la prueba** está vinculada a los aspectos negativos sobre este examen de habilitación. De esta categoría surgieron cinco subcategorías: la primera, tiene relación con la percepción de que **es una prueba innecesaria**, en este sentido, los relatos de los alumnos apuntan a que si aprobaron las asignaturas del programa y si la práctica profesional fue superada con éxito, una prueba al final de la carrera, que condicione el acceso a la profesión docente, sería innecesaria.

si uno en cuatro años hizo la práctica y le fue bien, para que hacer una prueba habilitante, si ya con eso ha demostrado que uno ya lo hizo. (GDAF2, p.3)

a mí me preocupa el tema, porque en mi opinión yo encuentro que si uno estudia cuatros años para ser profesor de historia y geografía, encuentro innecesario el tema de hacer una prueba habilitante. (GDAF1, p.3)

Los alumnos sienten que el haber aprobado las asignaturas, las pruebas de conocimientos y de práctica profesional, son barreras suficientes para iniciarse en la profesión; un estudiante describe su sensación de la siguiente forma:

Que saco yo con terminar con un 70 la práctica y doy la prueba y me saco un 40, y no puedo trabajar, con que me quedo yo, con haberme sacado un siete en la práctica; mi profesor guía me evaluó bien, en el colegio me evaluaron bien, si en la prueba me inhabilitaron, yo creo que no sirve. (GD2F2, p.5)

Una segunda subcategoría asociada a los aspectos negativos, tiene relación con el hecho de **producir externalidades negativas**. Los estudiantes mencionaron el ranking que se elabora y se publica, una vez que los egresados de las distintas facultades rinden la prueba, se cita además con ello, la promoción de competencia entre facultades, alumnos y futuros docentes.

lo que me preocupa es el sesgo que se genera a partir de los buenos o malos resultados en la prueba Inicia. (GDF1, p.7)

Prácticamente todos los alumnos, independientes de la facultad, presentaron una visión negativa sobre los efectos contraproducentes que tendría la prueba tal como hoy se presenta; asociada a incentivo salariales y como requisito para trabajar en el sector público. Así, uno de los alumnos declaró:

en términos de acceso a un lugar dentro de la escuela, de tener una oportunidad laboral, ya es complejo, eso yo creo que es lo más complejo que puede tener la prueba Inicia. (GDF1, p.7)

Una tercera subcategoría agrupa las ideas que señalan que la prueba **no mide lo que debiera medir**. La mayoría de los alumnos comentan que la prueba no contempla las dimensiones que se suponen son representativas de una buena docencia, señalando además, que parte importante de ese desempeño tendría que ser evaluado en un contexto real. Fue

recurrente, en los grupos de discusión, la crítica hacia la certificación mediante una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de “lápiz y papel.”

la prueba no considera el contexto y la realidad siempre se está modificando por el contexto del curso, de los colegios donde se está trabajando. (GDAF2,p.4)

a pesar de que somos profesores de historia y geografía, hay que ser realista, no manejamos todos los conocimientos, siempre uno tiene una fortaleza, entonces una prueba que mida conocimientos y que te habilite a trabajar o ser profesor no la hallo real. (GDAF2, p. 4)

las pruebas que nos hicieron el año pasado, antes de dar la práctica, se dijo que era similar a la prueba INICIA, y los resultados de todos fueron bajos, porque uno está acostumbrado a otros tipos de pruebas más de desarrollo, a pensar ,a uno lo hacen pensar. (GDAF1, p. 6)

El tipo de prueba que se está utilizando mide habilidades de conocimientos generales, de la disciplina y conocimientos pedagógicos. Están diseñados para seleccionar a los candidatos que son mínimamente competentes en las disciplinas evaluadas a partir de los que no lo son, la prueba no está diseñada para probar las competencias relevantes para comenzar la práctica.

Las opiniones dan cuenta, además, que los alumnos perciben una distancia entre lo que se valora desde las políticas públicas y la propia valoración sobre los factores que reflejan una buena docencia.

la prueba desconoce totalmente la realidad educativa, te desconocen a ti en ese instante en el cuál estas ejerciendo. (GDF1,p.4)

Una cuarta subcategoría asociada a una percepción negativa sobre la prueba es que **genera presión en el estudiantado**. Se observa en los relatos, que la probabilidad de que sea habilitante representa una presión extra en los egresados. Esta presión ha sido alimentada por la incertidumbre y cierta improvisación con que se ha planteado la prueba Inicia, a pesar de ser voluntaria. Lo anterior se expone en los siguientes relatos:

me tiene que ir bien, yo no quiero que me quiten el derecho a ejercer. (GDFA1, p.7)

eso es el temor que uno tiene de cómo va a ser y el tema que va hacer habilitante o no. (GDFA1, p.6)

puede que un profe sepa mucho, pero por nervios puede equivocarse. (GDFA, p.6)

Las citas dan cuenta de la carga e incertidumbre que significa para los alumnos esta prueba, puesto que se asume, además, una responsabilidad personal frente a la calidad de la formación recibida.

Supongamos una prueba INICIA a fines de año, supongamos que yo doy la prueba y no me va bien, no quedo en condiciones habilitantes para poder ejercer mi profesión, cuánto tiempo tengo yo para poder dar la prueba nuevamente, eso también es importante. (GDFA1, p.6)

A.1.2 Aspectos positivos de la prueba. Como lo señalamos anteriormente, si bien la percepción positiva frente a una prueba de habilitación es minoritaria en los entrevistados, parece existir un consenso ante la idea que se necesita mejorar la calidad del profesorado, y con ello la instalación de mayores niveles de exigencias. De ella surgió la subcategoría **es una prueba necesaria**

yo considero necesario una prueba totalmente, porque considero que han personas que durante cinco años, yo soy muy crítico de eso, de mis compañeros, son pocos comprometidos con lo que están haciendo, esta carrera da mucho espacio, a pesar de que es bien rigurosa, da mucho tiempo para el leseo, para no tomarse en serio esto, entonces cualquier payaso se puede parar adelante y no le toma el peso a ser profesor. (GDAF1)

Se presentan en los relatos, una muestra de la preocupación por las falencias en la formación y el bajo compromiso con la profesión:

Me parece necesario, absolutamente, yo sé que hay profesores, más bien antiguos que se oponen a la prueba INICIA, porque es una ofensa a sus conocimientos y a sus habilidades. (GDAF2, p.6)

con el nivel de profesores que hay en Chile, y que aunque nos hagamos todos los lesos y aunque digamos no debería ser, si hay muchas falencias en los profesores, entonces si es necesario, para eso, habilitarlo o acreditarlo con esta prueba. (GDAF2, p.6)

7.1.2. Propuestas de los estudiantes sobre la prueba de habilitación

Tema A.2: Propuestas de los estudiantes sobre una prueba de habilitación

En este tema agrupamos las recomendaciones y sugerencias de los alumnos. De él surgió la categoría **propuestas que debería considerar una prueba de habilitación**, la cual contiene las propuestas de mejoras en relación a lo que debiese contemplar un examen de este tipo. De ella se vincula la subcategoría **que sea una práctica habilitante**.

A.2.1 De las **propuestas que debiera considerar una prueba de habilitación**, surge la subcategoría **que sea una práctica habilitante**. En ella se agruparon las unidades de

significado que hacen referencia a las propuestas de una evaluación habilitante que se sostenga en el desempeño de las prácticas finales.

Surgen en los alumnos las propuestas de instancias, que según sus visiones, le darían sentido a una política que persigue avanzar en el logro de mejores desempeños. La evaluación progresiva de las prácticas y su valoración como espacio de desarrollo profesional, son las opiniones que presentan una mayor frecuencia.

Podría ser una observación habilitante, como lo que tenemos, si todos hemos pasado por esto, todos debemos tener una práctica y a todos nos tienen que supervisar las prácticas, a otros no presencialmente, pero la tienen que hacer, entonces puede ser eso, una supervisión que sea habilitante. (GDF2, p.3)

al final el último espacio de selección de currículum, es la práctica educativa, ese es el lugar que se manifiesta en todo su fulgor el contenido, cuando el profesor pone en práctica lo hace en acción. (GDAF1, p.6)

En relación a las propuestas, se presentaron algunas opiniones que no tuvieron la suficiente recurrencia para ser representativas dentro del grupo de los alumnos, pero sí adquirieron cierta relevancia al ser coincidentes con opiniones de coordinadores, por ejemplo la utilización de **una entrevista** , o un **examen psicológico**.

7.1.3. Percepción de los docentes sobre la prueba Inicia

Tema A.3: Percepción y valoración de los docentes sobre la prueba de habilitación

En este tema se hace mención a la percepción que poseen profesores entrevistados frente a la prueba de habilitación. Se desprenden cinco categorías, **la prueba como instrumento de selección, la prueba como instrumento que mejora la calidad de los egresados, la prueba como parte de la política de formación inicial docente, la prueba**

como instrumento de información para la institución formadora y características negativas del instrumento.

A.3.1. La prueba como instrumento de evaluación para la habilitación, agrupa las unidades de significado que destacan que el objetivo de la prueba es operar como instrumento de selección, particularmente, según los docentes, debido a la gran oferta de egresados y la poca regulación con que opera el sistema de educación superior.

De esta categoría surgen las subcategorías, **actúa como barrera de ingreso a la carrera docente**, **genera presión e incertidumbre en los estudiantes**, y **puede llevar a un entrenamiento de los contenidos a medir**

En primer lugar de los relatos se desprenden, que dado el escenario actual y bajo el supuesto de implementarse una prueba de habilitación para ingresar a la carrera, el fin de este examen sería constituirse como un filtro obligatorio y de fácil aplicación para ejercer en el sistema público.

Inicia, puede resolver un problema, un vacío quizás y es la necesidad de generar un corte en esta chorrera de profesionales de la educación que egresan año a año. (PPP1F1, p.9)

yo no puedo permitirme aprobar a un chiquillo que tiene todas las buenas intenciones de hacer las cosas bien, que tiene todas las buenas intenciones de hacer una buena clase, toda la buena intención de generar un clima de aprendizaje de sus estudiantes, pero que no lo hace, a mí no me sirva que quiere hacerlo, a mí me sirve que lo haga, y si no es capaz de hacerlo entonces yo lo siento mucho, pero usted debiera ser capaz de dedicarse a estudiar otra cosa. (PPP1F, p.8)

pienso que sería una manera de dejar fuera a los profesores que no están capacitados. (PEGF2, p.3)

Sobre la evidencia que **genera presión e incertidumbre**, los docentes perciben en los alumnos presión por rendir en forma satisfactoria e incertidumbre frente a la situación en la que quedan de no aprobar el examen. Este hecho se deriva, en parte a que el proyecto ha sufrido varias modificaciones en su andar, no estando claro aún la forma ni la consecuencias con que operara en el sistema. Algunas de estas percepciones se resumen en las siguientes expresiones:

Hay visiones complejas, hay visiones que a veces son como ah, que lata, INICIA, y otros están como, va a ser obligatoria, me va a habilitar, y para cuantos años ?.

(PEEF1, p.3)

están ellos preocupados porque saben que la INICIA va a significar un mecanismo de ingreso al mercado laboral. (PPP1F1, p.7)

los chiquillos están empezando a resentir el hecho de su propia educación.

(PPP1F1, p.7)

La pregunta es, ¿qué pasa con aquellos que reprueban ? (PPP2F1, p.1)

La subcategoría, **puede conducir a un entrenamiento sobre lo que se mide** se compone de las percepciones que nos mencionaron que siendo una prueba con importantes consecuencias, se podría terminar preparándose para la prueba y priorizando aquellos aspectos que se evaluarán.

el profesor puede salir bien evaluado, pero como sabemos nosotros como se está transgrediendo lo parámetros de la evaluación, sabemos que muchas

escuelas se preocuparán solo de los resultados y en base a esos resultados, trabajan en función de eso. (PEHF2, p.2)

A.3.2 La prueba como mecanismo que mejora la calidad de los egresados. En esta categoría están contenidas las ideas que hacen referencia a la valoración de la prueba como instrumento que tendría impacto en la calidad de los egresados, de ella emergen dos subcategorías, la primera se relaciona con la idea que la prueba como instrumento de habilitación, **no mejora la calidad de los egresados.**

La calidad en sí, lo dudo. Un examen es un instrumento de medición del momento, no es un plan de desarrollo o de perfección docente. (PPP2F1, p.1)

una prueba al final de la carrera no asegura que se haga el proceso de mejora profesional. (PGE4, p.1)

Los entrevistados señalan que esta concepción de calidad desconoce las múltiples dimensiones que implican un buen docente. La prueba más bien apelaría a una certificación de conocimientos y habilidades.

No representa necesariamente la calidad de la educación que estamos pidiendo. (PEHF2, p.3)

No creo que esa prueba mejore la calidad de los egresados. Más bien creo que es como una especie de evaluación que certifica que uno está preparado. Pero al ser un poco artificial no me parece tan efectiva. (PGE3, p.1)

La segunda subcategoría hace referencia a que la prueba solo **asegura conocimientos mínimos.** Dichas ideas quedan expuestas en las siguientes citas:

Útil, para ver si maneja contenidos mínimos. (PPP1F2, p.1)

Lo que asegura es que tengan los conocimientos básicos y las habilidades blandas necesarias... nada más. (PPP2F1, p.1)

Los docentes manifiestan que la aprobación de un examen disciplinar al egreso, no implica necesariamente ser mejor docente. Como se menciona, es evidente que un buen profesor debe manejar los contenidos de su disciplina, sin embargo, esto representaría solo una parte de una serie de conocimientos habilidades y actitudes que el docente debe evidenciar.

Cuando hay un dominio disciplinar, esta solo lo mínimo que un profesor en la sala de clases tiene que tener. (PEGF2, p.3)

siento que en este minuto el INICIA está siendo súper contenidista, sabe esto o no sabe. (PEEF, p.1)

A.3.3 La prueba como parte de la política de formación inicial docente. Esta categoría se relaciona con el conjunto de observaciones que relacionan la prueba como parte de las políticas de gobierno implementadas en el sector. De esta categoría surgen tres subcategorías: **representa el predominio de la medición, representa la falta de políticas integrales** y una última subcategoría, **refleja la poca valoración del profesorado.**

Sobre el hecho que **evidencie el predominio de la medición**, las opiniones son críticas frente a la tendencia que impera en todo el sistema educativo, caracterizado por la cuantificación de procesos a través de pruebas de conocimientos, e incentivos y promociones en base a resultados.

Últimamente en Chile todo se ha transformado en medición, poniendo el peso en el que observa, mide y juzga restándole autonomía, independencia y naturalidad al proceso. Por otro lado, los incentivos tampoco me parecen tan adecuados ya que puede pasar que gente que no está interesada en la carrera vea una oportunidad de estudiarla ya que no debe pagarla (lo cual en Chile es un tema, debido a que la gran mayoría de las personas no puede pagarse la universidad y en ese sentido, se produciría cierta segregación. (PGE3, p.1)

Ahí yo veo que la evaluación INICIA está enmarcada por un aspecto general de que se entiende por evaluación, primaria, secundaria, universitaria versus lo que este mismo sistema posibilita de que sus estudiantes se hagan cargo de sus procesos formativos y que a su vez la universidad pueda mejorar e invertir en ello. (ECCF1, p.4)

La segunda subcategoría asocia las afirmaciones relacionadas con la percepción de que la prueba **evidencia la falta de políticas integrales**. Los entrevistados manifestaron que se invisibilizan aspectos como el salario, las oportunidades de formación y la sobrecarga laboral. La política implementada, según los docentes, no se haría cargo de los problemas estructurales que forman parte de esta crisis.

tienes dificultades que en algunos casos es mayor que otras carreras , y eso no se valora tampoco, entonces creo yo que hay que incentivar económicamente, siempre es un atrayente. (PEHF2, p.3)

niveles de empleabilidad y segundo digamos, son los porcentajes de sueldo que se están entregando en cada sector, falta de una carrera docente y el tercer elemento tiene que ver con la vocación. (PEHF2, p.3)

Aún faltan incentivos para los profesores, especialmente económicos y oportunidades reales de mejorar su formación, por ejemplo, poder realizar estudios de postgrado (magister, especializaciones, etc.) financiados completamente por el Estado. (PPP2F1, p.2)

La tercera subcategoría **refleja la poca valoración que existe en referencia al profesorado**, indicativo de la escasa importancia de los docentes en las elaboraciones de las políticas educativas y del poco reconocimiento de los mismos como profesionales.

Todo lo anterior, sumado, según algunas opiniones, a la falta de profesionalismo de los mismos docentes, que no se han sabido validar en el sistema.

Reivindicar particularmente algunas carreras de pedagogías, que están de capa caída, como en el caso de Historia que en nuestro país no se valora, valorizar el rol del profesor a nivel gobierno. (PEHF2, p.4)

no somos llamados a discutir nuestras propias políticas, solo nos enteramos cuando hay que ejecutarlas. (PPP1F2, p.2)

no existe la validación del profesor en la propia formación docente universitaria, la experiencia docente como conocimiento en la formación docente no está presente, no veo que se hagan esfuerzos por incorporarlo. (PPP3F1, p.2)

los profesores no hemos sido incapaces de validarlos en la academia y que no tenemos discurso académico, entonces, de que hablan los profes, de que los cabros chicos son desordenados, que son flojos, que se portan mal, que los papas no los pescan, que son irrespetuosos, son irresponsables que las niñitas están cada día más agresivas, más violentas, y quisiera relevarlo, con esas palabras, con ese vocabulario, entonces los profesionales de la educación no usamos un lenguaje

técnico que tenemos (...) porque no validamos un saber profesional, si somos profesionales también. (PPP1F1, p.9)

A.3.4 La prueba como instrumento de información para la institución formadora, conforma la categoría que agrupa las ideas sobre la utilidad de la prueba como herramienta para evaluar procesos de formación de las propias instituciones, entregando información útil para estudiantes, docentes, y para la propia institución. De ella se desprende la subcategoría, **como instrumento de diagnóstico**, esta hace referencia a lo útil que sería tener información relevante, particularmente durante el proceso de formación, de manera que las instituciones se comprometan con sus procesos y resultados.

El hecho de que los alumnos egresados puedan conocer sus brechas de mejora luego de la prueba es positivo y es un buen instrumento para dar información a los Centros de Formación. (PGE4, p.1)

En términos de medición creo que las políticas demuestran que hay que hacer seguimiento en esta área de formación y desarrollo profesional. Si hace falta un medición durante la formación para dirigir los esfuerzos y responsabilizar a los centros de formación pedagógica. (PGE4, p.1)

la pregunta que se debiese hacer la política educacional es que este instrumento sea un medio para, y no un fin, porque si es un medio para, las organizaciones, gobiernos, lo que haría es, vamos a hacer este instrumento, nos van a salir ciertos resultados y vamos a ser algo con eso, y las instituciones que se hagan cargo. (PEEF1, p.3)

A.3.5 Aspectos negativos del instrumento de evaluación, esta categoría representa los aspectos negativos que para los docentes entrevistados se derivan de la prueba Inicia. De

esta categoría se vincula dos subcategorías. La subcategoría **no considera la diversidad de formación**. Los relatos aluden al hecho de no considerar los diversos proyectos institucionales, la misión y visión que orienta su docencia, así como las características particulares de los alumnos que integran cada facultad.

Se forma ranking , cosa que no estamos de acuerdo, menos si pensamos el modelo educativo de nuestra universidad, acá somos inclusivos, ingresando jóvenes con muchas falencias que con esfuerzos salen adelante, (...) no podemos realizar comparaciones con distintas universidades que apuntan a otro tipo de estudiantes, esta prueba no considera las diversas realidades que hay. (PEHF1, p.1)

cualquier tipo de prueba estandarizada en general, INICIA, SIMCE,PSU, es un ente que si o si va a ver un indicador de discriminación, porque al ser estandarizada y al no mirar el contexto, va dejar de lado muchos estudiantes o futuros docentes que no tuvieron la misma preparación. (PEEF1, p.3)

La subcategoría invisibiliza el contexto profesional está asociada a críticas que emergen sobre aspectos negativos del propio instrumento, en este sentido, se critica que un instrumento que debe medir el desempeño de un docente, no considere el evaluarlo en la práctica del ejercicio, en donde muchos elementos que condicionan esa práctica pueden estar mediados por aspectos situacionales. Queda de manifiesto la importancia que los entrevistados le dan al conocimiento del contexto, de sus estudiantes y del actuar del docente en consonancia con ese contexto, características que según los entrevistados, no son valorados en la prueba.

Tal como lo señala un docente, la crítica, además, está asociada a las pruebas estandarizadas, y el sesgo que se desprende de sus resultados.

la prueba INICIA, lo que se hace es ponerte en una situación de contexto hipotética, donde no están descrito ninguno de los factores que operan en la sala de clases, como por ejemplo la luz, si hay mucha luz, la diapositiva no se ve, o perdiste la pizarra, se te ilumina completamente o las personas que están al fondo de la sala no ven tu plumón azul, si la sala es muy alta tu voz se pierde, eso no está en la prueba INICIA. (PPP1F1, p.8)

el profesional docente se constituye en un elemento parte de un contexto, por lo tanto, todo mecanismo que venga a intentar estandarizar ciertas cosas, no en la lógica de constituir un norte, sino de homogeneización de prácticas viene a invisibilizar el contexto. (PPP1F1, p.7)

pensando en ciertos indicadores que no salen en INICIA, todo lo que tenga que ver con aspectos más bien humanos, con aspectos de formación en las personas, las relaciones interpersonales que pueden establecer entre el docente y el estudiante, los indicadores no los evalúan. (PEEF1, p.1)

7.1.4. Percepción de los docentes sobre ámbitos a considerar

Tema A.4: Percepción de los docentes sobre ámbitos a considerar

Las opiniones sobre este tema se agrupan en la categoría **propuestas que debiera considerar la prueba**, esta aborda las recomendaciones y sugerencias de los docentes sobre aspectos a evaluar. Se deriva de ella la subcategoría **evaluación de desempeño**, que alude a las opiniones que señalan que las evaluaciones tanto formativas como con consecuencias debieran realizarse en contextos reales de ejercicio profesional.

yo volvería a esta lógica de las clases públicas por ejemplo, donde te podría ir a ver cualquiera, desde un académico hasta tus papás, y tu profesor de especialidad se podía permitir hablar con tu supervisor de práctica. (PPP1F1, p.9)

no es un examen en el cual deban exponerse a una cierta cantidad de horas de clase frente a un curso, que mida su trabajo con los alumnos in situ. (PPP2F1, p.1)

en países como Finlandia para llegar a ser profesor debes pasar al menos un año trabajando con niños junto a un profesor tutor que lleva años de experiencia. (PPP2F1, p.1)

en el caso de la asignatura debería contemplar una parte teórica y una práctica. (PGE1, p.1)

7.1.5. Valoración de la prueba según coordinadores

Tema A.5: Valoración de la prueba según coordinadores

En este tema se describe la percepción que poseen los coordinadores de carrera y de prácticas sobre la prueba. De este tema surgieron tres categorías, **la prueba como parte de la política educativa, la prueba como instrumento de evaluación docente y la prueba como instrumento para mejorar la calidad de los egresados**. Cada una de estas categorías se asocia a subcategorías, las cuales se hacen referencia a continuación.

A.5.1. La prueba como parte de la política educativa, en esta categoría se agrupan las opiniones de la prueba como parte de la política educativa, de ella emergen dos subcategorías, **sirve para medir y tomar decisiones y representa una extensión del modelo económico**.

De la subcategoría, **sirve para medir y tomar decisiones**, se enfatiza la idea que forma parte de una serie de dispositivos presentes a lo largo de todo el sistema educativo, por lo tanto, pasaría a formar parte de una tendencia ya instalada de mediciones y regulaciones externas, que también forma parte ya de las evaluaciones de los profesores en ejercicio.

los países necesitan modelos para tener indicadores, para medir y tomar decisiones, y en ese contexto general se ubica la prueba Inicia. (EGCF1, p.1)

acá se ha medido para saber cómo distribuir los recursos, y esos recursos focalizarlos, y para eso el estado mide, SIMCE, PISA, PSU y así, la prueba Inicia es el SIMCE de las universidades. (EGCF1, p.1)

hoy lo que tenemos es un uso malsano de la evaluación , como instrumento, como técnica, como posibilitadora de formación para mejorar los procesos formativos, porque lo que finalmente se ha logrado esto incluye el Simce, la PSU, toda esta política de evaluación qué nombre al comienzo es finalmente que las universidades lo usan para el marketing. (ECCF1, p.2)

La segunda subcategoría se vincula con la idea que esta nueva evaluación **representa una extensión del modelo económico**, de igual forma como lo son el resto de las mediciones estandarizadas, representativas de la lógica de mercado que impera en la educación.

la prueba INICIA esta inserta en una cultura de la evaluación que es un modelo que se ha implantado acá y que viene de los más chicos, una especie permanente de esta idea gerencial. (ECCF1, p.1)

Entonces esta idea de evaluar va de la mano con esta idea de que hay que cautelar los productos y dentro de esta idea cabe de la evaluación del perfil de egreso que tiene el estudiante de pedagogía, esto desde el punto de vista de la política pública.

(ECCF1, p.1)

Como política de gobierno es una medición más dentro del sistema educativo, obedece a la lógica que ha estado presente como política desde hace 20 años

(EGCF1, p.1)

A.5.2 Como instrumento de evaluación docente. Esta categoría reúne las ideas sobre la prueba como instrumento de evaluación docente, de ellas se desglosaron cuatro subcategorías: **posee consecuencias negativas, no da cuenta de la diversidad de formación, no presenta validez y ejerce presión en los futuros docentes y actúa como instrumento de selección de los futuros docentes.**

La subcategoría **posee consecuencias negativas** se relaciona con las ideas que subyacen a una prueba con consecuencias: presión por los resultados, competencia entre instituciones y egresados, y manejo incorrecto de la información, al ser públicos sus resultados.

La prueba Inicia segrega y está generando una histeria en las facultades que forman profesores. (EGCF1, p.1)

Uno ve los resultados de las voluntariedades, los rankings que se arman de las universidades buenas y malas. (EGCF1, p.1)

Van a ver dos tipos de profesionales en el mercado, los que aprobaron la INICIA y los que no, así como existen los que tienen PSU alta y los que no, como está la idea de incluirlos a todos se produce este sesgo. (ECCF1, p.2)

En el Ministerio nunca van a reconocer que aspirar a estimular la competencia a través de esto, no lo van a decir (ECCF1, p.5)

En que se ha convertido la evaluación desde el punto de vista del docente, en un modo más de ningunearlo públicamente, otra forma más de ningunearlo públicamente, además de ser un profesional no reconocido sobre todo en las grandes ciudades, no saben , es lo último que podrías decirle a un profesor. (ECCF1, p.4)

Una tercera subcategoría es que **no da cuenta de la diversidad de formación**. Acá se enuncian las ideas de que la prueba representa un instrumento más de un grupo de test descontextualizados, no reconociendo la variada y heterogénea oferta de instituciones de formación.

además se comparan peras con manzanas, qué sentido tiene comparar la Universidad Católica con los alumnos de acá, no tiene ningún sentido lo que le aporta la Universidad Católica a sus estudiantes, es muy mínimo porque ellos son la elite en términos formativos de los colegios de Chile. (ECCF1, p.1)

no se da cuenta de los proyectos educativos específicos, de los alumnos que llegan, de la misión de las instituciones. (EGCF1, p.1)

Independiente de la buena voluntad, no está dando cuenta de la realidad específica. (EGCF1, p.1)

los modelos de medición lo que buscan en estandarizar, homogeneizar o medirnos todos con la misma vara, no dan cuenta de la diversidad. (EGCF1, p.1)

En este sentido, las instituciones tienen diferentes misiones educativas y prácticas de selección ya que los estudiantes tienen diferentes requisitos de ingreso y egreso, por ello, los resultados que se han obtenido de la prueba Inicia en su etapa voluntaria, no

proporcionan información adecuada sobre la cual evaluar la calidad de los programas de formación del profesorado.

La subcategoría, **no presenta validez**, nos habla de la idea que estas políticas no han contado con la participación necesaria de sus propios protagonistas. La tendencia a establecer "comisiones de expertos" para la discusión de las políticas públicas, favorece la poca validación que posee el colectivo frente a las políticas que se intentan implementar.

creo que finalmente se ha colapsado el tema de la prueba INICIA, en el sentido que no es una herramienta evaluativa confiable ni viable , por ejemplo en esta reunión que fui nos mostraron que los estándares no son medibles. (ECCF1, p.2)

y quiénes son los que construyen estos modelos de evaluación , los que están en las universidades tradicionales, quienes son los que desean imponer sus modelos, sus dispositivos a imagen y semejanzas , son los que construyen las pruebas. (EGCF1, p.1)

En cuanto a la subcategoría, **ejerce presión en los estudiantes**, los coordinadores, aunque reconocen cierta preocupación, vinculan una mayor presión, al momento en que se establezca la obligatoriedad de la habilitación.

si, están preocupados, porque existe el fantasma de la habilitación, y el tema de la inversión de los cuatro años, por lo tanto si. (EGCF2, p.4)

Por último, la subcategoría **actúa como instrumento de selección de los futuros docentes**, agrupa las percepciones sobre la prueba que plantean que su efecto será actuar como filtro o barrera de entrada al ejercicio docente. Las siguientes unidades de significados, recogen la anterior idea.

la beca vocación de profesor actúa como un primer filtro, porque impide que llegue puntaje más bajo 500 puntos, o sea 500 puntos no es un puntaje maravilloso, pero si es un piso en el cual tú mismo en la universidad puedes trabajar porque ya recibir durante de 400 es complejo, pasaría lo mismo con la Inicia, pero al egreso. (ECCF2, p.3)

A.5.3 Como instrumento para mejorar la calidad de los egresados, esta categoría nos habla sobre opiniones que analizan la prueba como instrumento asociado al aseguramiento de la calidad de los egresados. De ella se distingue la subcategoría, **representa un modelo de calidad empresarial**, la que asocia las ideas referentes a que la prueba busca asegurar la calidad de la formación, cautelando el producto y no enfatizando los procesos de formación.

una especie permanente de esta idea gerencial, yo creo que tiene que ver con el equívoco en la palabra calidad, porque la calidad esta introducida como una mirada de la educación como facilitadora en la producción de productos valga la redundancia. (ECCF1, p.1)

los que construyen las pruebas, la Católica, las Chile, están después en el estado, o algunas universidades públicas con un modelo empresarial, no hay una mirada humanista en los procesos evaluativos. (EGCF1, p.1)

te dicen vamos a ser esto para mejorar la educación, pero lo que queda abajo es que se somete a la educación a esta idea de la calidad del producto. (ECCF1, p.5)

Por otra parte, para los coordinadores, ninguna medida por sí sola logrará cambios que impliquen mejorar la calidad de los egresados.

querer resolver al final lo que no estuvo al principio, me parece un muy mal negocio, porque los profesores que tienen un mal capital cultural, lo va a tener siempre, tendría que haber una situación que lograra compensar el capital cultural y la cuna que en nuestro países es muy difícil. (EGCF2, p.3)

Dentro de un contexto de iniciativas en relación con la carrera docente creo que es un incentivo menor, tiene un valor menor, creo que es una forma oculta de subir el autoestima de los profesores y de tratar de despejar en el medio lo bueno de lo regular y lo regular de lo malo. (EGCF2, p.3)

7.1.6. Propuestas de los coordinadores sobre ámbitos a considerar

Tema A.6: Propuestas de coordinadores sobre ámbitos a integrar en una prueba

Este tema aborda los ámbitos que tanto coordinadores de carrera como coordinadores de prácticas creen que debiera contener o hacer mención la política de formación inicial, estas ideas se abordan desde dos categorías, **propuestas que debiera considerar la prueba y propuesta que debiera considerar la política docente.**

A.6.1 En cuanto a las **propuestas que debiera considerar la prueba**, esta categoría se vincula a las ideas que nos hablan del objetivo que debiera tener este examen, de ella se vincula la subcategoría **que tenga solo un carácter de diagnóstico.**

En este sentido, entre los coordinadores hay consenso en lo útil de implementen un sistema de evaluación y medición de la efectividad del proceso de formación durante la carrera, por lo que Inicia podría constituirse como uno de una serie de instrumentos que entreguen información para las instituciones.

Por ejemplo debería ser una información que les permitiera a las universidades mejorar su proceso formativo. (ECCF1, p.2)

si se enmarca dentro de un plan general, donde la prueba INICIA sea un complemento, bien, pero además con que , no solo evaluación. (ECCF1, p.4)

A.6.2 En cuanto a las **propuestas que debiera considerar la política docente**, esta categoría hace mención a orientaciones que debieran considerarse dentro de la política docente, de ella se vincula la subcategoría **fortalecer la profesión docente**. Los relatos en general, proponen abordar el problema de la calidad del profesorado desde una mirada más sistémica, considerando no solo requisitos de ingreso, sino, problemas en la formación inicial, continua y desarrollo profesional.

me parece bien los requisitos para entrar a pedagogía sean altos pero están también los otros aspectos y muchos estudiantes dejan de entrar no por el puntaje sino por el tema del dinero o por el desgaste que significa tener tantas horas frente a curso y tan pocas horas para pensar finalmente. (ECCF1, p.2)

hay que fortalecer la profesión docente, en este país se decidió en los años 90 que había que apostar por el alumno y no por el profesor. (EGCF1, p.3)

creo que tiene que haber más filtro pero mayor disposición a dignificar la carrera no solo en cuanto a dinero, sino a la formación, ojala todos los profesores tuvieran posgrado fueran magister o doctores en su especialidad. (ECCF2, p.5)

7.2. Efectos de la prueba Inicia sobre las facultades de educación

Ámbito B: Efectos de la prueba Inicia y de las políticas de formación inicial sobre las facultades de formación Este ámbito comprende exigencias y cambios que plantean para las facultades las políticas de formación inicial, comprende los siguientes temas.

7.2.1. Cambios asociados a políticas recientes según estudiantes

Tema B.1: Cambios asociados a las políticas de formación inicial docente según estudiantes

Este tema aborda los cambios que han experimentado las facultades producto de las recientes políticas dadas a conocer según los alumnos que participaron en los grupos de discusión, sobre este tema surgió la **categoría cambios asociados a la prueba Inicia**, de ella surge la subcategoría **talleres de actualización de contenidos**.

B.1.1 En relación a la categoría **cambios asociados a la prueba**, los alumnos de la Facultad 2 manifestaron conocer que, hasta el momento, la facultad ha ofrecido a los

Ámbito B	<i>Efectos de la prueba Inicia y de las políticas de formación inicial sobre las sobre las facultades de educación</i>
	<i>Tema B.1: Cambios asociados a las políticas de formación inicial docente según estudiantes</i>
	<i>Tema B.2: Cambios asociados a las políticas de formación inicial docente según docentes de la facultad</i>
	<i>Tema B.3: Cambios asociados a las políticas de formación inicial recientes según coordinadores de carrera</i>
	<i>Tema B.4: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según alumnos</i>
	<i>Tema B.5: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según docentes</i>
	<i>Tema B.6: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según coordinadores</i>

egresados talleres de actualización de contenidos para los egresados. Los alumnos de la Facultad 1, expresaron tener noción que alumnos de la carrera de pedagogía básica, que vienen rindiendo la prueba hace ya algunos años, habían exigido algún tipo de preparación.

imaínate con el tiempo que tenemos, en qué momento nos prepararemos para habilitarnos. Yo sé que hubo talleres de repaso para los egresados del año pasado y vieron contenidos de las tres disciplinas. (GDAF2, p.8)

7.2.2. Cambios asociados a políticas de formación según docentes

Tema B.2: Cambios asociados a las políticas de formación inicial docente según docentes de la facultad

En este tema, son los docentes quienes explican los cambios asociados a las últimas políticas de formación inicial, se distinguen las siguientes categorías, estrategias y cambios implementados asociados a Inicia, efectos asociados a la publicación de estándares de formación y efectos de las políticas en la actitud de los docentes.

B.2.1 Estrategias y cambios implementados asociados a Inicia, esta categoría asocia las opiniones de docentes que adjudican a la prueba Inicia, algunos cambios y estrategias que se han dado lugar en la facultad. En base a ello, los docentes de la facultad 2 señalan que si hubiese que relacionar algún cambio u acción implementada a la instalación de Inicia, serían la reciente propuesta de talleres de reforzamiento o cursos intensivos donde se refuerzan, contenidos y habilidades. Sobre los talleres, los docentes manifiestan que la participación ha sido baja, dado que la prueba aún es voluntaria y no está claro tampoco las indicaciones que al proyecto se le han efectuado.

Ha habido talleres, cuando están a punto de egresar, de manera de refrescar falencias, y otras habilidades, pero no ha existido gran asistencia. (PPP1F2)

la Universidad se hizo unos cursos remediales, unos intensivos, para la generación que venía siguiente, unos intensivos de dos días de geografía, un día de economía, pero con muy baja presencia de alumnos. (PEGF2, p.2)

la Universidad reaccionó de marea intensiva, de alguna manera, ósea en una semana después de los resultados empezaron a preparar los cursos intensivos y, pero no hay mucho interés de parte de los alumnos (PEGF2, p.3)

En cuanto a la facultad 1 no se hicieron mención a cambios directos asociados a la preparación del examen para la carrera consultada.

con los resultados de la prueba, nosotros no tuvimos eco de ninguna parte, nos asombramos, dijimos montón de cosas pero no pasó nada, los alumnos se asombraron harto, no se ha discutido nada. (PPP1F1, p.7)

B.2.2 Efectos asociados a la publicación de estándares de formación docente, esta categoría recoge todas aquellas opiniones que vinculan la publicación de los estándares a cambios o procesos que se inician en la facultad, ejemplo de ello es la subcategoría **evaluación de programas en base a estándares de formación**; de ella se vinculan las opiniones sobre el proceso de revisión de programas iniciado con la publicación de estándares.

Se hace mención, en las citas, al trabajo que ha implicado el constatar la coherencia de los estándares con los objetivos que persiguen los programas, se menciona, al mismo tiempo, el tema de revisión de la evaluación, todo ello mediante un trabajo la mayor parte del tiempo, en solitario.

Hay que considerar que los estándares de historia y geografía fueron recientemente publicados, por lo cual los procesos de discusión en forma coordinada aún están en su fase

inicial. El trabajo que ha significado, podríamos resumir, ha sido principalmente como referente para la revisión de los programas de formación.

a mí me ha parecido que si bien puedo no estar de acuerdo con algunas cosas, los estándares vienen a ser un ordenamiento bastante claro en relación con las expectativas de los profesionales, o sea, las expectativas que se tienen desde “la sociedad” con los profesionales de la educación y más en concreto de los que van a ser profesores de historia y geografía y ciencias sociales el día de mañana. (PPP1F1, p.1)

Yo creo que para lo que han servido es fundamentalmente en el área relacionada con las competencias pedagógicas, ya que en ese sentido han sido eficientes, pues han permitido ordenarnos. (PPP1F1, p.1)

en historia , en la medida que se dieron a conocer los estándares, hemos empezado a ver hasta qué punto nuestros programas se ajustan a ello. (PPP1F2, p.1)

vemos los estándares como instrumentos que nos permite medir , y a partir de ellos veremos cómo están alineados nuestros programas y que cambios habría que ir haciendo. (PEHF1, p.1)

B.2.3 Efectos de las políticas y regulación en la actitud de los docentes. Esta categoría nos habla de los efectos de las políticas de formación en la actitud de profesorado, esta categoría agrupa los relatos de los docentes en dos subcategorías, **promoción de reflexión en torno a la propia práctica docente y la promoción de la autonomía profesional.**

En cuanto a la promoción de la reflexión, los relatos nos indican que a pesar de la crítica a la forma con que se ha llevado la discusión sobre políticas docentes y carrera docente, se reconoce en la publicación de los estándares la importancia de tener un marco

de referencia, situación que a algunos docentes le ha permitido mirar sus prácticas, adecuarlas, todo ello percibido como un proceso de reciente inmersión.

sirve para estas dos visiones por un lado tú haces una reflexión pedagógica de tu proceso en relación con tus estudiantes y por otro lado también se perfila a realizar ciertos cambios que puede significar para ellos un mejor aprendizaje o el día de mañana una habilitación. (PEEF1, p.1)

en mi caso personal ha sido, como una etapa de reflexión, como lo he hecho, como se puede mejorar y también es una evaluación a nivel escuela. (PEEF1, p.1)

repensar además como vamos, que vamos logrando y que debemos variar. (PEHF1, p.1)

Parte, yo creo, de un trabajo de reflexión propio, antes que institucional. (PPP1F1, p.1)

Los profesores, además, manifestaron reconocer una **promoción de la autonomía profesional** en el trabajo con los estándares; el carácter reciente de su publicación y discusión, sumado a la falta de coordinación al interior de las facultades ha promovido la autogestión. Los relatos nos hablan de acciones iniciadas por los propios docentes, hay una voluntariedad e iniciativa personal, basada además en la percepción de confianza frente a los recursos personales con que se cuentan.

No, nada, no hay coordinación con didáctica, ahora en forma especial con las profesoras de didáctica, yo la ayude, y consultamos, pero es absolutamente por un interés personal , o de ayuda mutua, porque trabajamos, pero yo voy , hago mi clase, y me vengo, ni una reunión de departamento, hay estándares, pero no hay reunión de departamento para ver cómo están los alumnos, como están en un ramo

con respecto a los otros, nada, aparte que me gustaría, es fundamental el trabajo en equipo, pero no hay. (PEGF2, p.2)

Entonces, dada esa experiencia, yo decidí sola, y lo comenté con el anterior coordinador de práctica, quién lo aceptó, que expusiera yo misma las relatorías, entonces yo hago el tránsito del currículum, hago el tránsito en didáctica, vemos evaluación, y como la evaluación puede evaluar habilidades, como puede relevar habilidades, como puede relevar elementos didácticos de las disciplinas, y vamos haciendo el ejercicio de ir vinculando. (PPP1F1, p.4)

yo siento al profesor de formación inicial docente, que apela a procesos personales o a conversaciones informales , yo voy donde mi otra profesora, colega, hoy mira hice esto, ahh tú también, ahh ya te resultó o no te resultó, cambiemos cursos para el próximo semestre, queda más bien en una situación más bien informal de evaluación, pero no está instaurada. (PEEF1, p.5)

7.2.3. Cambios asociados a políticas recientes según coordinadores

Tema B.3: Cambios asociados a las políticas de formación inicial recientes según coordinadores de carrera

En este tema se presentan las percepciones de coordinadores en relación a los cambios ocurridos en respuesta a las políticas de formación. De ella surgen categorías relacionadas con: **cambios asociados a inicia, cambios asociados a los convenios de desempeño, cambios asociados a procesos de acreditación y cambios asociados a la publicación de estándares de formación docente.**

B.3.1 Cambios asociados a las políticas de formación inicial recientes, esta categoría recoge todas aquellas descripciones que vinculan cambios experimentados en la facultad a raíz de la puesta en marcha de diversas políticas y medidas.

Para la subcategorías **cambios producto de la prueba Inicia**, los coordinadores de una facultad 2, comentaron el haber puesto a disposición de los alumnos, talleres o cursos de actualización, como medida única para apoyar a los estudiantes.

lo más que las universidades podemos hacer es repasar los contenidos que se han visto en los años de formación . Tal vez no con la misma profundidad, pero si tomando en consideración aquellos ejes estructurantes de las áreas temáticas que se vieron en las áreas de formación. (EGCF2, p.1)

la Universidad se hizo unos cursos remediales, unos intensivos, para la generación que venía siguiente, unos intensivos de dos días de geografía, un día de economía, pero con muy baja presencia de alumnos. (PEGF2, p.2)

Si bien solo en una facultad se ofreció para la carrera de historia y geografía instancias de apoyo, estas, por el momento, no han tenido mayor respuesta en el alumnado, observándose que podía responder a que todavía el examen tiene carácter optativo.

En cuanto a la Facultad 1, el coordinador de prácticas menciona que se podría esperar se repitiera la experiencia de un diplomado de actualización ofrecido para las carreras de pedagogía básica, que fueron las primeras en dar la prueba en forma voluntaria.

aquí lo que se le ha ofrecido con resultados y con una cobertura pequeña es una especie de diplomado de actualización, se hizo para pedagogía básica, se abordan los estándares y se aborda ciertas deficiencias que podría tener los estudiantes, se ha ofrecido a los egresados, pero la mayoría de los estudiantes cuando entran al sistema entra el sistema, están súper demandados. (ECCF1, p.1)

En relación a la segunda subcategoría **cambios asociados a convenios de desempeño**, si bien se reconocen como instancias importantes al permitir generar transformaciones en áreas prioritarias, debido a que su ejecución depende de fondos concursables, solo un coordinador hizo mención a los cambios generados gracias al otorgamiento de convenios de desempeño:

A través de un convenio de desempeño, estamos reflexionando el tipo de perfil de profesor de historia, como pensamos la pedagogía, que va a pasar con la geografía que desaparece del currículum. (EGCF1, p. 2)

Diferentes fueron las menciones hechas a los cambios inducidos por **las exigencias de la acreditación y los ajustes de los programas a los estándares**. Sobre ambos procesos, los coordinadores de las dos facultades consultadas hicieron mención a la acreditación y la publicación de estándares como causales de cambio con mayor incidencia.

De la prueba Inicia no, cuando sea obligatoria quizás hallan cambios, por el momento no hay presión, ni se me ha llamado para eso, a diferencia del proceso de acreditación, en ese tema si hay preocupación y estamos trabajando en ello. (EGCF1, p.3)

Por los temas de la acreditación entonces nos hemos tenido que hacer cargo de esto, trabajar con los estándares de formación, hacernos cargo de nuestras planificaciones, las programaciones de nuestro propio Perfil de egreso. (ECCF1, p.1)

La percepción de la importancia de los estándares, es coherente con los relatos de los docentes, son percibidos además como referentes, asociando principalmente el trabajo iniciado a los **ajustes de planes y programas**. Así mismo se advierte la importancia que

tendrían a futuro el logro de los estándares con la obtención de la acreditación. Lo anterior se advierte en las siguientes opiniones:

son tomados como referente porque en el fondo es lo que exige la autoridad, la universidad y como institución no nos podemos abstraer de la realidad, más aun en un tema tan candente como la pedagogía que está en el ojo del huracán. (ECCF2, p.1)

ajustar los programas, ajustar el trabajo de los profesores, ajustar el perfil de egreso, es todo un trabajo en el cual los estándares están presentes, es un referente. (ECCF2, p.1)

7.2.4. Exigencias de las nuevas políticas según alumnos

Tema B.4: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según alumnos:

Sobre este tema surgió en los alumnos la exigencia de tener alguna preparación extra para la prueba Inicia, si es que el examen fuese obligatorio para la habilitación.

si nos van a evaluar para habilitarnos, debería estar dentro del programa de estudio, es como estar cinco años en una carrera para que después no pueda ejercer nunca, entonces debería incluir ahora un sector específico de preparación para esta prueba, ¿cómo yo hago responsable de manera contractual que la universidad o institución se haga responsable de un proceso que ya deje de hacerlo?. (GDAF1, p.6)

7.2.5. Exigencias de las nuevas políticas según docentes

Tema B.5: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según docentes:

Este tema recoge las exigencias que según profesores de la facultad, imponen las nuevas políticas y regulaciones de formación sobre las instituciones. De ellas surgió la categoría, **exigencia en relación a la estructura curricular**.

B.5.1 Exigencias en relación a la estructura curricular. En ella se agrupan las ideas de los docentes en relación a que existe una necesidad de actualización en algunas áreas, dadas las debilidades detectadas en el plan de estudio. La percepción sobre las nuevas exigencias comprende la **necesidad de evaluar la estructura curricular** y en segundo lugar aparece como tema recurrente, la **necesidad de implementar prácticas más tempranas y de mayor efectividad**.

En base a la primera subcategoría, los docentes comentan que existe consenso en que se han venido realizando modificaciones y actualizaciones adecuadas con el perfil de egreso, particularmente por las exigencias de la acreditación o por decisiones de adecuación de la propia institución, sin embargo, se reconoce que el contexto actual de iniciativas, que aspiran a crear una mayor regulación sobre la formación docente, ha implicado repasar los contenidos de los programas, particularmente apuntando la evaluación a la falta de integración entre las asignaturas de la especialidad (historia y geografía) y las pedagógicas.

no se produce los puentes porque el especialista en currículum muchas veces es un especialista, fue profesor de educación media, tal vez con una especialidad, pero dejó de lado la especialidad y se transformó en un especialista de la formación

pedagógica y ahí dejó de lado su propia especialidad y no le da la relevancia que necesita y no hace los nexos. (PEHF2, p.1)

Otra exigencia apunta a la necesidad de desarrollar mayormente la didáctica en asignaturas disciplinarias y al interior de las prácticas. Así mismo ver si los programas están abordando las competencias y objetivos estipulados en el perfil de egreso. Al respecto se señala:

ver el tema de las prácticas, ver el tema de la didáctica en las disciplinas y con ello la integración disciplinar, ver la coherencia con el perfil de egreso. (PEHF1, p.2)

Otro tema importante es el puente en las áreas que integran el currículum y la actualización de las competencias con el perfil. (PPP1F2, p.1)

La subcategoría **necesidad de prácticas más tempranas y de mayor efectividad** contiene las referencias que docentes hacen a la necesidad de incluir en los programas prácticas de mayor duración y más eficientes desde los primeros años de la carrera.

yo pienso que una de las medidas de formación inicial que se debería tomar además de esta práctica temprana ,que se está siendo pero yo siento que todavía estamos en proceso, es la reflexión en torno a esta práctica con contenido de por medio , la instauración de las prácticas tempranas ha significado también que el estudiante pueda evaluar su propia dimensión, porque esperar cinco, cuatro años, para insertarte al contexto y decir esto no es para mí, es una pérdida de tiempo. (PEEF1, p.5)

si bien hemos avanzado en insertar las prácticas lo antes posible, no siempre los centros de prácticas funcionan, hay varios problemas paralelos a mejorar, tareas que se les asignan ,las horas en que ejecutan sus clases, la revisión de sus

planificaciones, el acompañamientos del tutor, todas ellas son procesos que se pueden ir mejorando. (PPP3F2, p.1)

La formación temprana en contextos profesionales adquiere cada vez mayor valor y consenso de su importancia en las políticas de formación, las opiniones nos hablan de la necesidad de un mayor apoyo para lograr prácticas más eficientes, de mayor duración y presencia durante la carrera. Estas prácticas, según docentes deberían conducir a la reflexión y el aprendizaje colaborativo.

necesitamos incorporar procesos de prácticas con un mayor seguimiento y una mayor reflexión con sus pares y docentes tutores, a la vez de elevar las exigencias de modo progresivo en los diversos años. (PPP3F1, p.1)

darle mayor porcentaje a la aprobación y que sea progresiva en cuanto a responsabilidades del alumno. (PPP1F2, p.2)

Como hacer más eficientes las prácticas es un gran tema, aun no resuelto y con el cuál tenemos que sentarnos a repensar. (PEHF1, p.2)

7.2.6. Exigencias de las nuevas políticas según coordinadores

Tema B.6: Exigencias que imponen las nuevas políticas sobre la calidad de la formación, según coordinadores:

Este apartado describe la exigencia que según coordinadores a implicado la puesta en marcha de las recientes políticas y regulaciones, vale señalar y como fue descrito también para el caso de los docentes, los entrevistados plantearon que los procesos de autoevaluación institucional y de acreditación, han llevado a las facultades a revisar no solo los planes de estudio, sino otras dimensiones relevantes para la formación. Sin embargo, las recientes políticas y la atención sobre las carreras de pedagogía han

impulsado a partir de la reflexión, objetivos de mejora y exigencias de rediseño. De este tema se desprenden dos categorías **exigencias en relación a la estructura curricular y efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.**

B.6.1 Exigencias en relación a la estructura curricular, en esta categoría se describen exigencias a aspectos de la estructura del currículum y su coherencia con el perfil de egreso que según coordinadores son áreas proclives a ser evaluadas. De esta categoría se vincula la subcategoría **debilidades en relación a los programas de estudios.**

Las menciones señalan, al igual que los docentes, la necesidad de articulación entre las distintas disciplinas, fortalecer la didáctica y vincular la articulación del programa de estudio con las exigencias de perfil de egreso. En lo que se refiere a la relación con las exigencias de las políticas recientes, los coordinadores valoran como ejemplo la experiencia europea, en el sentido de diseñar los programas con menos contenidos y más desarrollo de habilidades, sin embargo no es una opinión exenta de reparos.

hemos tenido que crear este contacto entre la enseñanza y la disciplina nos tenemos que hacer cargo de todo, las evaluaciones, la didáctica, conocimiento disciplinario. (ECCF1, p.3)

yo considero que nuestra malla curricular está súper concentrada, los estudiantes tienen hasta seis cursos por semestres de educación general y ámbitos disciplinarios; necesitamos menos contenido y más desarrollo de habilidades. (ECCF1, p.3)

mirar los abultados que son los programas, es decir el abultamiento, por una parte trata de abarcarlo todo, pero también atenta contra las posibilidades que tienen los alumnos de retener la información de cuatro años. (EGCF2, p.1)

B.6.2 Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, en esta categoría se asocian las ideas que mencionan la necesidad de implementar un efectivo seguimiento del desempeño académico durante la carrera, dicha percepción se relaciona con los bajos niveles de logros obtenidos en las pruebas y con la necesidad de evaluar en diferentes etapas los procesos de formación. De esta categoría surgen dos subcategorías **evaluación sistemática durante la carrera y la responsabilidad en relación al proceso de formación**.

Como ya fue señalado en otras entrevistas, aparece nuevamente el tema de la necesidad de implementar evaluaciones en las diferentes etapas de formación, generando así información relevante y oportuna, para estudiantes, docentes y la propia institución.

hay un problema con la promoción de nuestros estudiantes a raíz de las evaluaciones que se realiza, además del proceso de seguimiento habría que pensar que los procesos evaluativos que se realizan en la universidades, si comparamos unas con otras, son muy dispares, hay muy pocas universidades que tienen políticas evaluativas, lineamientos. (ECCF1P3)

se supone que es uno de los elementos que se cautelan en los procesos de acreditación pero en realidad nunca se ha tomado muy en serio hacer un seguimiento sistemático de todos los estudiantes en su progreso durante la carrera, eso se hace muy livianamente. (ECCF1, p.3)

yo creo que ya hay un tema institucional que las universidades nunca se han hecho cargo qué es el tema de los procesos de seguimiento. (ECCF1, p.3)

En referencia a la **responsabilidad en relación al proceso de formación**, las opiniones enfatizan que la responsabilidad de la calidad de la formación entregada es de las propias facultades de educación, y del estado, a través del mecanismo de la acreditación, en ningún caso, de los alumnos, como se deja entrever hoy a través del proyecto.

comprendemos que si los estudiantes salen mal evaluado en sus prácticas es responsabilidad de nosotros, queremos darle todas las posibilidades para que puedan desarrollarse. (ECCF2. P,3)

las universidades tienen responsabilidad social, por lo tanto si las universidad no tiene "calidad" entre comillas y no estamos sacando buenos "productos", obviamente las universidades se tienen que hacer responsables. (EGCF1, p.2)

hay que intervenir en el formador de formadores, las universidades están haciendo esfuerzo en diplomados, en docencia universitaria, actualizaciones, gratuitas o con costos menores. (EGCF1, p.2)

De esta forma concluimos el informe interpretativo de los resultados que ha pretendido dar espacio a los participantes de esta investigación. Las voces que hemos recuperado dieron cuenta, de cuál es el sentido y el significado en diferentes ámbitos de las políticas.

7.3. Triangulación e interpretación de resultados

En este apartado se presentan rasgos y patrones comunes, agrupamos las respuestas con mayor recurrencia por ciertas tendencias, según sean coincidentes o divergentes, de manera de ir respondiendo las preguntas centrales de la investigación. Nuestro interés partió por conocer percepciones y significados al interior de las facultades, como se vivían y experimentaban las nuevas regulaciones en un contexto de políticas basadas en la rendición de cuentas e incentivos, rescatando de esta forma las vivencias compartidas, como señala Pérez Gómez, (1995a) como manera de acercarnos a la comprensión de significados.

Los objetivos del estudio empírico fueron:

1. Conocer percepciones y significados de los diferentes actores respecto a la prueba INICIA, como parte de la nueva regulación sobre la formación inicial docente.
2. Desvelar el efecto sobre la gestión institucional, políticas de diagnóstico y estrategias o procedimientos implementados
3. Caracterizar, a partir de la perspectiva de los entrevistados, las exigencias y cambios que pudiese tener la institución, ya sea en el área de currículum, docencia y gestión pedagógica.
4. Definir un(os) modelo(s) de respuesta al programa de fortalecimiento a la formación inicial docente, que pueda ser identificado en las facultades de formación.

Podemos plantear, a partir de los resultados generados, las siguientes afirmaciones en base a la percepción y significado de alumnos, docentes y coordinadores sobre la prueba Inicia:

En cuanto a **la percepción de los alumnos:**

- En primer lugar existió un alto grado de acuerdo en que una prueba de habilitación, no sería necesaria. Los alumnos dan cuenta de las exigencias que tienen que pasar durante la carrera y sienten que les entrega un piso inicial para desenvolverse en el ejercicio de la docencia, esta es una posición que se sostiene esencialmente argumentando que durante los años de formación y a lo largo del programa, existen evaluaciones de diversos tipos que asegurarían una preparación preliminar para ingresar al mercado laboral, "preliminar", ya que los alumnos consideran que además de iniciarse como docentes, el estar en ejercicio, implica reafirmar y continuar la

formación; apreciación derivada de la "autoimagen de aprendiz", y/o la disposición al aprendizaje continuo, que forma parte tempranamente de la identidad docente.

- A su vez, en relación al modelo de prueba, en los grupos de discusión fue frecuente un cuestionamiento al diseño del instrumento y su pertinencia con los objetivos que persigue. Si bien la literatura reconoce lo complejo de abordar a través de diversos dispositivos los múltiples factores que intervienen en el ejercicio docente, y cada instrumento implica necesariamente relegar a segundo plano otros aspectos; para los alumnos, la prueba solo entrega información para seleccionar los candidatos a maestros que son al menos mínimamente competentes en las disciplinas evaluadas a partir de los que no lo son.
- Así mismo, se interpreta que esa distancia en relación a lo que se evalúa y lo que debiese ser evaluado, refleja el desconocimiento de quienes elaboran las políticas de formación con respecto a las realidades docentes.
- Podemos decir que la percepción de alumnos frente a la prueba Inicia presentó mayores aspectos negativos que positivos.
- No se apreciaron diferencias notorias entre las percepciones de Inicia en los alumnos de ambas facultades.

En cuanto a la percepción de los docentes:

- Existe un alto grado de acuerdo en manifestar que el objetivo de la prueba Inicia es actuar como instrumento de selección para ingresar al ejercicio de la docencia, por consiguiente, un examen de este tipo, no mejoraría ni la calidad de la formación, ni la de sus egresados. Representaría un instrumento más de medición, dentro del sistema de evaluaciones a que se ve sometido el docente.

- Se observó que las opiniones de los profesores sobrepasan el cuestionamiento del instrumento como tal, la crítica se dirigió hacia la conducción de las políticas, enfatizando el aumento de las evaluaciones, con poca consulta, y escasa atención a la situación del colectivo, evidenciándose con ello, que existe un descontento que supera la coyuntura del examen.
- Existe una alta coincidencia, con los alumnos y entre el profesorado, sobre la presión que genera este nuevo dispositivo. Presión para los alumnos, y para las instituciones de formación. Se presenta un alto grado de acuerdo, en cuanto a que es un problema común al que se viene enfrentando el profesorado, dado el aumento de políticas de control e incentivos instaladas durante la última década.
- Las críticas al instrumento en cuanto a que no mejora la calidad, fue planteada por la mitad de los entrevistados, esta apreciación responde a dos argumentos mencionados; el primero, que no logra el instrumento evidenciar la complejidad de lo que se quiere medir, es decir desconoce las múltiples dimensiones del trabajo docente, el segundo argumento, es que asegura solo el conocimiento de contenidos disciplinares y pedagógicos, siendo lo mínimo que se le puede pedir a un alumno que egresa.
- Se hace mención además, a la poca fiabilidad al analizar los resultados, ya que no se considera las diferentes misiones educativas, prácticas para atraer a los alumnos o requisitos de ingreso, entre otros aspectos mencionados.
- En cuanto a la prueba como instrumento de diagnóstico que entregue información sobre los procesos de formación, fue la única subcategoría que le asignan una utilidad a la prueba.

Esta propuesta coincide con el informe de autoevaluación de ambas facultades, donde se señala lo importante que es para las instituciones contar con mediciones de logros durante el proceso de formación, identificándose como una debilidad a mejorar, en

cuanto a medir la efectividad del proceso aprendizaje (Informe de Autoevaluación Facultad 1, 2014).

- Si bien en ambas facultades los docentes están de acuerdo en la necesidad de instalar exigencias que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje, y que se instalen normativas que regulen la oferta de carreras, se percibe mayor consenso en los argumentos expuestos en la facultad con mayores años de existencia. Emerge un discurso común construido, quizás, por un mayor conocimiento y adscripción al proyecto formativo, o por una mayor cohesión, dado los años de permanencia en la facultad.

En cuanto a la percepción de los coordinadores:

- La prueba representa un dispositivo más dentro de una serie de regulaciones establecidas. En caso de aprobarse, lo más probable es que no mejoraría la calidad de los egresados; su función por tanto sería transformarse en barrera de entrada al ejercicio de la profesión.
- Se mencionó la idea de un dispositivo con un alto grado de consecuencias negativas derivadas de su instalación, estas ideas fueron coincidentes en los tres estamentos, representando un alto grado de acuerdo.

En relación a las propuestas de alumnos, profesores y coordinadores sobre ámbitos que debiera considerar una posible prueba habilitante:

- Existió entre alumnos y docentes un alto grado de posicionamiento en proponer una práctica progresiva de mayor peso académico.
- En cuanto a las propuestas de los coordinadores, son escépticos en visualizar la posibilidad de que se haga real una prueba de habilitación, debido quizás, a que manejan una visión más acabada de detalles de implementación dentro de una

dimensión más política o puntos de vista derivados de reuniones en el ministerio y encuentros con otros actores del sistema; como colegio de profesores y coordinadores de otras universidades, otorgándole, por lo tanto, una mayor cercanía con la tensión política que ello representaría.

- Se sugirió, de parte de los coordinadores, trasladar el examen a su objetivo inicial, de diagnóstico, situando su utilidad como instrumento de evaluación que genere información durante el proceso de formación. Esperan además que los procesos de acreditación, con estas nuevas políticas de mayor exigencia, vayan en la línea de resguardar el monitoreo de los logros y competencias durante el transcurso de los programas de formación.
- Apuestan finalmente, a la necesidad de fortalecer la carrera docente como parte de los temas que debiera abordarse en las políticas que están en discusión. Esta postura fue representativa de ambas facultades.

En relación a los cambios asociados a las políticas de formación y regulaciones según alumnos, docentes y coordinadores:

- Según los entrevistados las políticas de formación reciente y/o regulaciones con mayor impacto fueron los estándares pedagógicos, la acreditación y la prueba inicial, en orden de recurrencia.
- Los tres estamentos de la facultad 2, alumnos, docentes y coordinadores, mencionaron la existencia de un taller de preparación para egresados de la carrera.
- En cuantos al impacto de los estándares, docentes y coordinadores de ambas facultades coincidieron en asociar los cambios a la revisión metodológica, evaluación, y búsqueda de la alineación de los programas con competencias abordadas por los estándares.

- En cuanto a la acreditación, los coordinadores en su mayoría hicieron mención a la revisión de programas y el perfil de egreso, aéreas en donde en las que el cumplimiento de los estándares y las evaluaciones de los procesos de formación forman parte.
- Los docentes de ambas facultades manifestaron que la publicación de los estándares y posterior socialización de los mismos, promocionó espacios de reflexión, favoreciendo el desarrollo de recursos tanto personales como de los profesores en su conjunto.
- Los hallazgos y las valoraciones en torno a este tema, no presentaron diferencias significativas entre facultades, ni entre docentes y coordinadores, a excepción del taller de preparación para Inicia y la mención de la coordinación de la facultad 1 sobre los convenios de desempeño, sin embargo dado su carácter de fondo concursable, su realización obviamente depende de la adjudicación de dichos fondos.

En relación a las exigencias a la calidad de la formación que se ofrece en base a las nuevas políticas:

- Las áreas que representaron tener una mayor exigencia fue la estructura curricular y demanda de elementos que midan la efectividad del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Los alumnos y docentes son coincidentes en presentar las prácticas como un área que debe ser mejor organizada, de manera cumpla con una mayor efectividad.
- La mayor parte de los docentes, coinciden con los coordinadores en que las exigencias van dirigidas en relación a la estructura curricular; se nombra particularmente la revisión de programas en cuanto a las competencias, articulación de las tres disciplinas a través de la didáctica y la coherencia con el perfil de egreso.
- Los coordinadores plantearon la necesidad de una evaluación sistemática durante la carrera dentro de un contexto de seguimiento de la efectividad de los procesos de

formación, lo cual tiene directa vinculación con las necesidades que implicaría una prueba de diagnóstico, la acreditación y el cumplimiento de los estándares.

- Los coordinadores manifestaron acuerdo en que la responsabilidad institucional emergió con fuerza como exigencia a raíz de estas nuevas políticas, aspecto coincidente con el informe de autoevaluación institucional, donde se menciona la necesidad de fortalecer la efectividad del proceso aprendizaje, proceso que se relaciona con asumir la responsabilidad institucional ante las exigencias requeridas durante la formación (Informe de Autoevaluación Facultad 1, 2014).
- En relación a los temas donde se plantean exigencias, se presentaron más consensos que disensos en ambas facultades.

7.4. Conclusiones a partir de los resultados de la investigación

Ya en la etapa final de la investigación consideramos importante retomar las preguntas y objetivos iniciales, interrogantes que en su momento fueron motivadas por una coyuntura tensionada por demandas ciudadanas que ciertamente traspasaron el ámbito de la educación; movilizaciones y paros que marcaron un hito en cuanto a procesos sociales e históricos en nuestro país, y que representó el inicio de un poderoso movimiento de actores sociales. Retomaremos, por lo tanto, junto a los hallazgos y relaciones descritas, la discusión bibliográfica; esta se analizará en referencia a los resultados, de manera de ir presentando las principales conclusiones en torno a los objetivos planteados al inicio de la presente investigación.

En primer lugar y como marco general de esta tesis, podemos establecer que para comprender las características y finalidades de las políticas implementadas en las últimas décadas en Chile, debemos situarlas dentro de un marco global de corrientes de políticas. El proyecto de reformas en cuestión, de regulación, incentivo y control chileno, se

enmarca dentro de un ámbito más amplio de influencias, cuyos propósitos de aseguramiento de calidad y de rendición de cuentas responden a ideas y políticas de corte neoliberal (Zeichner, 2010).

7.4.1. Conclusiones sobre el contexto de las políticas de formación inicial docente implementadas en Chile y la sujeción a las racionalidades de poder

Ubicamos el análisis dentro de un contexto, en el que particularmente el caso chileno, siguiendo una lógica de mercado, se destaca por llevar a una situación extrema las políticas de privatización, conformándose como un sistema no homologable a la mayoría de los modelos educacionales de la OCDE, y como un caso atípico en la evidencia comparada sobre sistemas y políticas que promueven la educación privada (Bellei, 2015). En relación a las políticas de formación inicial docente aplicadas, Chile, quizás en mayor medida que el resto de los países de Latinoamérica, dada la transversalidad con que ha operado en todos los sectores económicos el modelo neoliberal, se adscribe al marco que caracteriza las políticas de la última década “control y norma”, ejes de regulación del modelo educativo. (Rivas, 2009)

Es importante señalar, en este sentido, que han sido diversos los obstáculos que se han mantenido en Chile desde la llegada de la democracia, los gobiernos de la concertación han administrado el modelo heredado, acorde con las tendencias internacionales, sin las regulaciones que un mercado requiere, y donde el sentido de negocio, ideológico o material se ha presentado sobre lo académico (Monckerber, 2007). Por ello, planteamos, que no es extraño que la medida investigada, una probable prueba de habilitación, no sea la más correcta según las deficiencias expuestas, pero representaría una solución consecuente con el camino elegido por el país. Puesto que pensar en reformas más profundas, después de casi tres décadas de la vuelta a la democracia y con una alternancia

de partidos en el poder político, los cambios parecen ser difíciles de concretar en un corto plazo. (Gutiérrez, 2013).

El paradigma economicista que ha caracterizado las políticas públicas, utiliza un lenguaje y una lógica económica transversal, donde destacan argumentaciones ideológicas partidistas en la defensa técnica de esos temas. En este sentido, es dentro de este marco político e ideológico, donde se situó el análisis del impacto de las recientes políticas que operan como procesos que regulan los programas de formación, e intentan implantar criterios de calidad. De ahí que, dicho marco, ha incidido en la autonomía de las instituciones, en la forma en que se llevan a cabo los modelos de formación, y en la visión con que los mismos docentes se plantean ante las nuevas regulaciones.

7.4.2. Conclusiones sobre las percepciones sobre la prueba Inicia; cuando lo que se atiende y entiende no calza

Como fue descrito durante el desarrollo de esta investigación, la prueba Inicia y las políticas educativas recientes, se han instalado a través de una serie de mecanismos de regulación cuyo objeto es mejorar la calidad y el control del rendimiento, todo ello, a través de un estado que evalúa, financia y controla resultados (Brasdlasky, 2006).

Es en este contexto que alumnos, docentes y coordinadores, entregaron sus percepciones de un proyecto de ley que plantea, previa modificación inicial, que la aplicación de una prueba obligatoria de conocimientos para egresados de carreras de educación, puede mejorar la calidad de los programas de formación y la de los nuevos profesores. Para los entrevistados, a partir de los diferentes ámbitos investigados, se pudo establecer que la instalación de un examen obligatorio de habilitación, dentro del proyecto de ley para mejorar la calidad de la formación, generó un alto rechazo, presentándose el énfasis de estas diferencias en los intereses, fines y valores de la política.

En este sentido, la muestra de los relatos evidenció que existe una contradicción entre lo planteado y la percepción de alumnos, docentes, y coordinadores de las facultades. El instrumento es cuestionado en términos de lo que mide y su pertinencia con su objetivo, el cual fue interpretado de diferentes maneras: como barrera de ingreso a la carrera docente, como mecanismo de selección para medir y tomar decisiones, y como una evaluación más dentro del sistema. Se sostiene que la prueba, desde un punto de vista técnico, no está diseñada para medir una variedad de propósitos y ha tenido poca claridad de lo que persigue medir, por lo tanto, desde un punto de vista técnico, la prueba Inicia debe definir con claridad el objeto de su medición (Espinoza, Castillo y Alzamora, 2014).

Las significaciones que los propios actores hicieron de la política, se interpretan indistintamente, a distancia de los objetivos iniciales, y lejos de lo proyectado por los discursos oficiales. Esta distancia, se basa en la poca conexión que existe entre las políticas y las propias realidades de los docentes. “Dirigir desde la distancia”, es la lectura que se hace sobre los responsables políticos, los que están demasiado alejados del campo de la educación para ser evaluadores eficaces de las competencias de un maestro (Portelli, 2005). Las políticas se perciben como impuestas, carentes de debates y de consulta, reconociéndose la necesidad de participación en las discusiones, más aún cuando hay consenso en establecer transformaciones al sistema. A los docentes se los considera como gestores, ejecutores, o integrantes de las reformas, pero excluidos de la participación en los procesos de formulación de políticas. (Vaillant, 2004)

Lo señalado sería indicativo, del poco reconocimiento de los mismos como profesionales; incapaces de participar de la elaboración de sus propias políticas, y mal preparados para conducir sus instancias de evaluación. Esta práctica discursiva también sería aplicable a nivel de formación y en la injerencia que poseen los propios docentes en los cambios curriculares o pedagógicos (Palamidessi, 2003).

En relación a las categorías que se desprenden de la utilidad de la prueba, se concluye que es un instrumento que no mide aquello que debe medir, y está diseñado solo para seleccionar los candidatos a profesores que son mínimamente competentes en las disciplinas evaluadas a partir de los que no lo son. “La prueba solo mide conocimientos específicos en algunas áreas, a pesar del hecho de que los docentes no solo transmiten el conocimiento del contenido, sino que actúan como mediadores en su construcción” (Avalos, 2015, p 210). El cuestionamiento del instrumento abarca: el tipo de pregunta, las razones por las cuales se implementa, y el hecho de que no da cuenta de la diversidad de formación. Estos cuestionamientos resultaron similares con los hallazgos de estudios aplicados en América del Norte, a futuros docentes en su primer año de programa de pruebas de habilitación, donde estos se presentaron reacios a aceptar su aplicación, principalmente por las críticas en relación del propósito del instrumento, contenido y forma (Childs, Ross y Jaciw, 2002).

En cuanto a la percepción de la prueba como dispositivo con un alto grado de consecuencias negativas, se advirtió mediante efectos no siempre explícitos; sin embargo el sustento ideológico y conceptual del modelo quedó de manifiesto cuando se expresaron consecuencias concretas de su aplicación: presión, competencia, ranking, sesgo, son conceptos que presentan una importante connotación negativa al señalar las consecuencias que aparecen de la combinación de mecanismos de mercado y soluciones de política gerencialistas (Verger 2013).

Investigadores han ahondado en los sentimientos de stress, de ansiedad, frustración, y excesiva sobrecarga de los profesores principiantes como parte de la efectos negativos de los exámenes de habilitación y/ o certificación, bajo rendimiento y con estados de acreditación menor. (Meckes, Taut, Bascopé, Valencia y Manzi, 2012)

En consecuencia y considerando la forma de implementarla.

Los rendimientos que de ella se extraen y el valor simbólico asociado a sus resultados, la evaluación INICIA destaca más por la variedad y magnitud de debilidades que ha evidenciado durante su implementación que por las fortalezas que posee. Tales debilidades se asocian tanto a su diseño técnico y procedimental, como a los impactos y consecuencias prácticas. (Espinoza, Castillo y Alzamora, 2014, p.68)

Las críticas al instrumento que se presentaron en los relatos, llevo, además, a que se propusieran algunas dimensiones que deberían ser consideradas. Antes de desarrollar las propuestas, es importante señalar que los docentes y futuros profesores se representaron como profesionales que conocen y manejan su espacio profesional, por lo que sienten que este conocimiento no solo los certifica para invalidar un instrumento de evaluación, sino también para proponer sugerencias que debería tener un posible examen habilitador.

A pesar que es *“una profesión que echa de menos el reconocimiento social y un mayor respeto por su trabajo desde la esfera pública”* (Avalos, 2014, p.225), profesores y profesoras creen que la visión reduccionista de la labor docente es distorsionada por definiciones externas que tienden a reducir la complejidad de su labor (Avalos y Sotomayor, 2012) . De ahí que, y bajo esta premisa, solo las habilidades medibles puedan evaluarse con este instrumento, por lo tanto, todas las demás cualidades que posee un buen maestro no son consideradas, no porque sean menos relevantes, sino porque una prueba de lápiz y papel no puede evaluarlos (Portelli, Solomon, Barret y Mujawamariya, 2005).

Los entrevistados pusieron de relieve una dimensión de la enseñanza que, como se ha dicho, no puede ser evaluada mediante una prueba escrita. Tanto alumnos como docentes y coordinadores, presentaron una alta aprobación a una evaluación del desempeño inserta en una serie de prácticas en contextos profesionales. En este sentido, y en sintonía

con los resultados, si bien, los estudios concuerdan que existen variadas consideraciones acerca de las competencias docentes fundamentales a evaluar, en cuanto a la forma, existe consenso en que es en la práctica donde la planeación se pone a prueba, donde el docente muestra su capacidad de enfrentar imprevistos, donde su atención por el aprendizaje de sus alumnos se hará o no visible, y donde el verdadero oficio de ser docente se evidencia (Schmelkes, 2014).

Sabemos que el enfoque con que se evalúa al docente depende de la concepción teórica y de su propósito, así cada modelo implicará considerar algunas dimensiones y dejar fuera otras, sin embargo, en términos operativos una evaluación debiera considerar aspectos sustanciales de la actividad docente, utilizando diversos instrumentos, de manera de poder triangular la información y retroalimentar la práctica de manera efectiva (Marcelo y Vallaint, 2011).

Se traduce por lo tanto, a partir de las propuestas de alumnos, docentes y coordinadores, dos concepciones diferentes de la excelencia que emergen a la hora de evaluar: una basada en una norma uniforme y común, y otra basada en la flexibilidad y la capacidad de adaptabilidad del docente para afrontar con efectividad diversos contextos y situaciones (Portelli, Solomon, Barret y Mujawamariya, 2005).

7.4.3. Conclusiones en relación a los efectos asociados a las políticas de formación y regulaciones según alumnos, docentes y coordinadores

En cuanto a las disposiciones para asegurar la calidad, Chile, siguiendo la línea de EEUU e Inglaterra, ha implementado, a través de diferentes instrumentos, un mayor control sobre la formación docente. Es importante decir que muchos de los efectos y objetivos de las políticas han sido transversales, sin embargo, en base a los relatos, se intentó realizar una delimitación lo más claramente posible.

En primer lugar, los participantes de esta investigación mencionaron particularmente tres políticas o regulaciones de diverso impacto: la prueba Inicia, las publicaciones de estándares orientadores para Pedagogía en Historia y Geografía y la acreditación de la carrera.

En relación a la prueba Inicia, los alumnos de una de las facultades consultadas hicieron mención a la creación de talleres de preparación para la prueba ofrecida a los egresados. En este sentido, se corrobora, como se analizó en las consecuencias de la prueba, que uno de los impactos de la habilitación sobre las instituciones es la preparación de los exámenes.

El análisis diferenciado, y los resultados que aportan los estudios revisados, permitió asociar mayormente la preparación de la prueba Inicia a la facultad con menos años de existencia, menor generación de egresados y que está en proceso de posicionarse en el mercado. En la facultad con más años de existencia, acreditación y posicionada en base a cierto prestigio, no se mencionaron cambios asociados a la prueba Inicia planteados desde la institución hacia la carrera en particular, haciéndose solo referencia a la existencia de un diplomado, que indirectamente lo vincularon a una preparación para pedagogía básica.

Lo anterior parece responder y dar cuenta de la relevancia que representa la gran publicidad mediática que ha surgido a partir de los resultados, y el ranking que se publica año tras año, representando *“el modo de regulación actual a través del mercado que el Estado parece ahora querer acentuar, fomentando la competencia en base a un ranking a partir de Inicia, totalmente inhibitorio del diálogo y la cooperación que se requiere”* (García Huidobro, 2011, p.20).

En cuanto a los estándares, los docentes, a pesar de algunas críticas, reconocen tener mayoritariamente una valoración positiva. Mencionaron que su impacto fue mayor

que la acreditación y la prueba Inicia, a diferencia de los coordinadores donde ambas políticas presentaron la misma recurrencia.

Estos hallazgos son similares a los resultados de un estudio exploratorio realizado a 27 instituciones distribuidas geográficamente en 9 de las 15 regiones del país, en ellas, académicos y jefes de carrera de Pedagogía en Educación Básica, confirman que la acreditación y los estándares para egresados (en orden de relevancia) fueron las dos iniciativas públicas que presentaron mayor incidencia en los cambios realizados en las carreras, no existiendo diferencias relevantes según se tratase de instituciones privadas o públicas (Meckes, Aylwin, Bascopé, Hurtado y Orellana, 2015). En cuanto a las medidas atribuibles a la influencia de las políticas, presentó una alta recurrencia la revisión o ajuste de programas, visto como un proceso que adquirió mayor importancia desde la publicación de los estándares de formación. Respecto a procesos más específicos impulsados por las políticas, se señaló la revisión metodológica, el examen de instrumentos de evaluación, y la alineación de las competencias con los programas.

Los aspectos mencionados coinciden con la información levantada en recientes estudios en nuestro país, donde se muestra que los estándares han influido en los procesos de efectividad de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, afectando el currículum, la evaluación, y el diseño del perfil de egreso; originando, además, medidas específicas como la creación de actividades destinadas a preparar la Prueba Inicia (Meckes et al., 2015).

Sobre la acreditación, para los coordinadores abarcó variadas dimensiones: revisión de programas, revisión del perfil de egreso, el cumplimiento de los estándares, y el monitoreo de los procesos de formación. Los informes institucionales de acreditación, reafirman la relevancia de este proceso, confirmándose que entre los objetivos de mejora para la efectividad de la formación, está la necesidad de disponer de información

actualizada de la garantía del proceso de enseñanza, en conjunto con estandarizar los criterios de exigencia y evaluación de las actividades curriculares impartidas (Informe de Autoevaluación Facultad 1, 2014).

Vinculado a los cambios, una alta mención en los docentes de ambas facultades, presentaron las ideas que señalaron la promoción de la reflexión en torno a la práctica y la autogestión como proceso derivado de la instalación y exigencias de las nuevas políticas, en especial, tras la publicación de los estándares y debido a la participación en el informe de autoevaluación, como parte de la acreditación.

Podemos plantear que la redefinición de las políticas a partir de la reflexión personal y las conversaciones informales con colegas, permitió crear significados propios y compartidos. La mayoría, acuerda que la acreditación y la publicación de estándares persiguen mejorar los procesos de formación, condicionando de esta manera, una disposición favorable que ha posibilitado reflexionar sobre la propia práctica docente y autogestionar nuevas formas metodológicas, fundadas tanto por el compromiso con los alumnos, como por la confianza de sus propios recursos.

La constatación anterior está en línea con la importancia dada a la acreditación como proceso que ha instalado una cultura de evaluación permanente, hecho que ha posibilitado generar una cultura de reflexión conducente al mejoramiento de la formación (Meckes et al., 2015).

7.4.4. Conclusiones en relación a las exigencias a la calidad de la formación que se ofrece en base a las nuevas políticas

Como fue señalado, las políticas educativas en Chile han navegado desde la desregulación y la privatización, al control y el incentivo en búsqueda de mejorar la calidad. En cuanto a los instrumentos regulatorios de formación inicial, se han establecido estándares de formación y pruebas de habilitación, las que junto a la ley de acreditación

obligatoria de las carreras de pedagogía, ha implicado que el estado tenga un mayor control sobre la evaluación de los programas de formación.

Las instituciones, por su parte, intentan hacerse partícipes de estas políticas. De esta forma, la incidencia de estas políticas en la institución, va a depender de si cumple a o no con los criterios vigentes y / o está dispuesta a someterse a las evaluaciones.

Las universidades parecen tener distintas expectativas frente a los procesos, se encuentran algunas más y otras menos preparadas, algunas muestran mayor entusiasmo en participar y otras participan exclusivamente en aquellos procesos que impactan más en el acceso de recursos y contribuyen a su imagen pública y publicidad. (Zapata y Tejeda, 2009, p.62)

Las exigencias que los entrevistados perciben, estuvo de acuerdo con la importancia que ellos le asignan en el presente o en un futuro cercano a las políticas, así por ejemplo, las exigencias para obtener la acreditación son importantes, generando presión sobre la institución, a su vez los estándares se esperan que operen fundamentalmente mediante los procesos de acreditación, por ende se percibe cierta urgencia en su instalación.

Los alumnos de ambas facultades manifestaron en su mayoría estar de acuerdo con la formación entregada, y sienten que el programa es adecuado a las necesidades que van a enfrentar como futuros docentes. Sin embargo esto no impidió que plantearan algunas exigencias en relación a las políticas recientes. Particularmente y asociada a la prueba Inicia, los alumnos exigen talleres de preparación, si es que el examen se hiciese habilitante. Además, y en cuanto a las exigencias al interior del curriculum, estas hacen referencia a una mayor organización y presencia de las prácticas durante toda la carrera, requerimiento fundado principalmente en el valor otorgado a las mismas. En esta visión, los estándares han reforzado su importancia.

En cuanto a docentes de la facultad y coordinadores, mayoritariamente señalan creer que los requerimientos están asociados a la necesidad de revisión y ajuste de planes de estudio y estructura curricular, articulándose en dirección a metas mínimas comunes que debe lograr un egresado, según los estándares de formación. Existió también un alto grado de acuerdo en la necesidad de integrar las áreas disciplinarias, fortaleciendo la didáctica.

Como se mencionó anteriormente, los estándares fueron entregados después de construirse la prueba Inicia, por lo que los programas no han podido aún ajustarse ni realizar la vinculación necesaria, el sentimiento, al interior de las facultades es que no fueron discutidos ni construidos de manera participativa. Por ello, para algunos especialistas esto no solo ha implicado un cuestionamiento de la legitimidad del instrumento, sino que también en una falta de acuerdo para determinar los estándares que debería incluir esta evaluación (García-Huidobro, 2010).

Para los coordinadores también resultaron relevantes las exigencias en relación a la estructura curricular; los cuatro coordinadores entrevistados, de ambas facultades, apuntaron a tres aspectos sobre los cuáles se debe repensar: la recarga de contenidos que presentan los programas, la articulación del programa de estudio (iniciado con procesos de acreditación y autoevaluaciones anteriores), y la manera de lograr vínculos pertinentes con las exigencias de perfil de egreso. Estas áreas, si bien pueden responder más directamente a los objetivos particulares de los estándares y la acreditación, no escapan del diagnóstico y balance efectuado sobre las debilidades que presenta la formación inicial. Pensemos que ya el año 2006, la Comisión de Formación Inicial Docente y del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, plantea que existe acuerdo en una serie de debilidades que presenta la formación inicial de profesores. Entre otros aspectos, se mencionan: la inadecuación y falta de actualización del currículo, la poca articulación entre las disciplinas

y la pedagogía al interior de las facultades que redundan en una insuficiente formación en las disciplinas y sus didácticas, la falta de experiencia escolar de los formadores, y escasa relación con el sistema escolar, la escasa investigación acerca de temas pedagógicos e insuficientes habilidades de ingreso de los estudiantes de pedagogía. (Aylwin y Peña ,2007).

En síntesis, se esperaría a futuro que el sistema de habilitación docente esté vinculado con el logro de estándares mínimos de desempeño, de ahí la importancia que reviste para docentes y coordinadores la adecuación y el conocimiento de ellos.

En cuanto a la acreditación, como se menciona en la ley N° 20.129, 2007, las carreras y programas actualmente vigentes deberán someterse al proceso de acreditación en un plazo no superior a dos años, aquellas que no se presenten o no logren ser acreditadas, no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados por el Estado, o contar con su garantía para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos.

Sin embargo, el escenario actual de las escuelas de educación es que apesar de estar acreditadas, solo algunas alcanzan el máximo período de acreditación. Domínguez, Bascope, Meckes y San Martín (2012), plantean que la debilidad del proceso radica en el hecho de que la finalidad no es el logro de aprendizajes. Además, los conflictos de intereses que existen al ser la universidad quien paga a la agencia por el servicio de acreditación, hacen perder confiabilidad al proceso. Así mismo, se advierte la necesidad de una delimitación más clara en cuanto a los criterios que distingue los años otorgados por la acreditación.

Según Avalos (2015) estos instrumentos o regulaciones no han llegado a afectar el funcionamiento de las instituciones, particularmente de aquellas privadas que no tienen entre sus objetivos recibir alguna ayuda estatal, y se siguen manteniendo en el mercado

ofreciendo mínimos requisitos de ingreso, y acceso a créditos para la realización de los estudios.

Finalmente, un tema que aparece en la presente investigación, es la exigencia de generar mayor responsabilidad institucional frente a los procesos de formación. En este sentido, la tendencia internacional establece que la formación inicial se asegura con evaluaciones formativas durante el proceso de formación, con dispositivos que poseen consecuencias para las instituciones que van más allá del financiamiento y con un fuerte apoyo a los alumnos que ingresan al ejercicio de la docencia (Gutiérrez, 2011).

7.4.5. Sobre la definición de un modelo de respuesta de las instituciones formadoras

Estudios recientes en Chile, dieron cuenta que las reacciones de las facultades varían de acuerdo a resultados de las pruebas Inicia anteriores y su estado de acreditación, así se desprende que la presión sobre los estudiantes eran más fuertes en las instituciones de bajo rendimiento y con estados de acreditación menor. (Meckes, Taut, Bascopé, Valencia y Manzi, 2012) En cuanto a las consecuencias en las instituciones, la preparación para el examen ha sido mencionada en varios estudios que describen el impacto para las entidades de formación. El hecho que los resultados sean públicos, y sobre ellos se conforme un ranking, ejerce presión en las escuelas de formación, llevando a preparar exámenes, alinear programas, implementar normas más exigentes de ingreso u ofrecer talleres de preparación, *“mientras la prueba privilegia solo un área de las competencias necesarias en la preparación de un profesor, las instituciones tendrán un fuerte incentivo para centrar su currículum formativo en ese aspecto, reduciendo la calidad de la preparación ofrecida”* (Gutierrez, 2011, p.37).

Así mismo, en países donde se establecen sanciones a partir de rangos de aprobación para las instituciones, o se otorga financiamiento estatal dependiendo de los

puntajes alcanzados, el entrenamiento y la presión por los resultados ha sido mayor (Flippo y Riccards, 2000).

Los pocos estudios que existen en Chile sobre el impacto de las instituciones frente a la prueba Inicia, han identificado que se presentan mayores cambios en las facultades con bajos resultados y acreditaciones mínimas, estos cambios hacen referencia a talleres de repaso y sesiones de ensayos de pruebas (Meckes et al., 2012).

Por otro lado, el logro de buenos resultados en el examen se podría plantear como un desafío que las instituciones podrían alcanzar mediante diferentes formas: agregando valor a la formación, seleccionando o colocando barreras más exigentes a los estudiantes que ingresan a pedagogía, mejorando la calidad de la formación profesional, o preparando a los estudiantes para el examen. En cuanto al impacto en las instituciones, se ha corroborado con otros estudios que ha estimulado a algunas en el entrenamiento para el examen, concentrándose tiempo y recursos destinados a la preparación del mismo, situación que enfatiza indirectamente la estandarización de la enseñanza, y va en contra de la diversidad de la profesión docente (Portelli, Solomon, Barret y Mujawamariya, 2005; Avalos, 2015). En este sentido, frente a la pregunta hecha a los estudiantes de Pedagogía básica en las pruebas inicia 2010, ¿Su Institución preparó para el examen? cerca de un 70% de los estudiantes reconocieron haber recibido preparación de parte de la institución. (Lacerna, Manzi y Meckes, 2011).

Si bien esta investigación fue sobre el impacto en dos facultades, los resultados en cuanto a modelos de respuestas coinciden con estudios donde el tamaño muestral ha sido mayor, en este sentido, la facultad con menos años de existencia es quién responde con una mayor presión institucional representada de variadas formas e iniciativas. Sin embargo, se observa que dichas iniciativas, hasta el momento, han actuado poco coordinadas. Según la autopercepción de los entrevistados, existe una creencia que las

medidas responden mayormente a la voluntad de acreditarse, y cumplir con la reglamentación, en vez de llevar a cabo una revisión profunda de los procesos, lo que necesariamente, según las opiniones, conlleva, entre otras condiciones, la participación que requiere tener la implementación de procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la formación que se ofrece.

7.4.6. Comentarios finales

Las conversaciones en encuentros formales, informales, y observaciones en encuentros suspendidos, dieron cuenta de la realidad de las políticas y la subjetividad con que son interpretadas. Las señaladas implicancias de las políticas de formación inicial, han generado tensiones en las instituciones y en los propios involucrados, así, alumnos y docentes resienten esta presión a partir de las críticas al sistema, y a un instrumento que en particular oprime los referentes propios de su identidad. Sin embargo, y a pesar de que las orientaciones de las políticas han afectado su autonomía y estatus, los docentes, en su mayoría guiados por su compromiso, siguen creyendo en sus recursos y en la importancia de su rol en la sociedad, siendo capaces, con frases, acciones y prácticas, hacerse parte desde un espacio reinterpretado. Esto da cuenta que, atender a la necesidad de trabajar sobre la profesionalización de los docentes frente a las actuales políticas y sus demandas, es aceptar las propias contradicciones y tensiones implícitas en la búsqueda de dicha profesionalidad. El desacuerdo con la prueba de habilitación representa la tensión contra la racionalidad política del docente como profesional, construido principalmente en base a las demandas actuales de una sociedad basada en el mercado.

7.5. Las limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones que se presentó a medida que se avanzaba en la investigación, fue la amplitud que adquirieron algunos de los objetivos planteados, lo que creo dificultad en alcanzar un análisis más detallado en relación a los mismos.

En este sentido, una dificultad fue ahondar mayormente en los cambios experimentados al interior de cada facultad, de manera de poder identificar y contrastar con mayor profundidad efectos de las políticas en la docencia, curriculum, y gestión pedagógica.

Así mismo, entrar en las motivaciones que llevan a los docentes, a redefinir de acuerdo a sus propios significados las políticas docentes en sus espacios de trabajo, fue un tema que emerge y aunque se escapa a los objetivos de la investigación, pudiese ser posteriormente abordado.

7.6. Las principales contribuciones y futuras vías de investigación

Es una investigación que aporta la visión de los propios involucrados. Este estudio implicó reconstruir las prácticas de significación de los protagonistas. Investiga la implantación de políticas educativas, acreditaciones, y reconfiguración de las instituciones frente a los procesos de evaluación, explorado, desde la subjetividad de los propios agentes que participan, y desde la diversidad de las instituciones que conforman.

Da información de cómo responden las instituciones a las actuales políticas; cambios y exigencias, pudiendo aportar información en la construcción de las mismas y en los procesos de autoevaluación de las universidades. Esta investigación podría ser ampliada a futuro, considerando cada una de los temas que emergieron, profundizando en

aquellos objetivos que no se alcanzaron a abordar con mayor profundidad, más aún cuando las evidencias han sido coincidentes con otros estudios, nacionales y extranjeros.

Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (10-12 de junio de 2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Conferencia llevada a cabo en Brasilia, Brasil.

Alexander, R. (10 March 2010). The Perils of Policy Success, amnesia and collateral damage in systemic educational reform University of Cambridge, UK. Miegunyah Distinguished Visiting Fellowship Program 2010 Public lecture.

Anderson, G. (2014). Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. En M. Poggi (coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.

Angulo, G. (2001). *De Jomtien a Dakar: Diez años de ayuda a la Educación para Todos*. Barcelona, España: Intermón-Oxfam.

Araya, J., & Baldes, T. (2013). Programa de educadores Líderes con vocación pedagógica temprana de la Universidad de Santiago de Chile. Ponencia llevada a cabo en la III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. En *Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.

Avalos, B. (23-25 de agosto de 2000). Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago, Chile.

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

---. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile: IESALC.

---. (2013). *¿Héroes o villanos?: La profesión docente en Chile*". Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

---. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Avalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, 51(1), 77-95. doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74.

Avalos, B., Del Solar, S., Guerra, L., Ossandon L., Radic J. e Ibañez N. (agosto de 2009). Conversación con académicos de formación inicial Prueba INICIA: Análisis Crítico y Contrapropuestas de Políticas. *Docencia*, (38), 80-96.

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Aylwin, P., y Peña, P. (2007). La certificación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. Pensamiento Educativo*, 41(2), 13-35.

Badlasky, C., y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(2e), 01-26. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf> (Consultado el 27 junio 2015).

Ball, S. (1998). Big policies/small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.

---. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Recupérate from <http://www.curriculosemfronteiras.org/>

---. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. Londres: Mckinsey & Co.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM ediciones.

Bellei, C. y Berner, H. (2011). ¿Revolución o reforma? Anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional. *Revista de Ciencia Política*, 49(2), 67-96.

Beltrán, F. (2000). *Hacer Pública la escuela*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Bloque Social por la Educación (2006). *Propuestas del Bloque Social a las Organizaciones Sociales y la Ciudadanía para mejorar la Educación Chilena*. Recuperado de http://www.foro-latino.org/info_flape/doc_info_12-03-07/prop_bloque_social_2006.pdf

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, (83-84), 77-82.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina (Versión preliminar del artículo). *Revista Mexicana de investigación educativa*, 64(3), 3-35.

Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., y Wyckoff J. (Spring 2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *Future Child*. 17(1), 45-68.

Brunner, J. (2007). Mitos y realidades en la educación. Presentación de base llevada a cabo en la Conferencia sobre mitos y realidades de la educación, Fundación Chile. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2007/03/mitos_y_realida_1.html

Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. Presupuesto y Gasto Público 67/2012: 000-000. Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos: Instituto de Estudios Fiscales.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know (Cap IV)*. Paris, Francia: UNESCO: International institute for Educational Planning.

---. (2005). La búsqueda de la Igualdad a través de la política educativa: alcances y límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación (REICE)*, 3(2). 1-14.

Castel, M. (26-28 de marzo de 1998). ¿Hacia el estado red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. *Sociedad y reforma del estado*. Ponencia llevada a cabo en el Seminario organizado por el Ministerio de Administracao Federal e Reforma Do Estado, Sao Paulo, República Federativa do Brasil. Recuperado de <http://raceadm3.nuca.ie.ufrj.br/buscarace/Docs/mcastells1.pdf>

Childs, R., Ross, M. & Jaciw, A. (2002). Initial Teacher Certification Testing: Preservice Teachers' Experiences and Perceptions. *Canadian journal of education*, 27(4), 455–475.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1). 61-71.

Comisión Nacional de Acreditación. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>

---. (2008). *Normas y procedimientos acreditación de pregrado*.

---. (2010). *Memoria. Aseguramiento de Calidad en la Educación Superior: Cuatro años de CNA- Chile*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/MEMORIA.pdf>

---. (2015). *Índice Matrícula pregrado-postgrado, años 2005-2015*. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.as

Coba, E. (marzo de 2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *CEE Participación Educativa*, 16, 31-38.

Colegio de profesores de Chile. (2012). *Declaración pública al Magisterio, Autoridades y Opinión Pública*, Directorio Nacional- Secretaria General, Santiago de Chile.

Colom, A. J., & Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona, España: Ariel.

Contreras, J. (1997). *La Autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.

Coraggio, J. (28-30 de junio de 1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?. *O Banco Mundial e as Politicas de Educação no*

Brasil. Ponencia llevada a cabo en el Seminario organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, Brasil.

Cornejo, R., González, J., y Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires, Argentina: E-Book- Flape.

Cox, C.(1997). *La Reforma de la Educación Chilena*. Editorial Preal, Santiago de Chile

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.

---. (2013). *Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Universidad Católica Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE, Universidad de Chile Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Cox, C., y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

Darling-Hammond, L.(2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.

Puelles, M. (1987). *Política y administración educativas*. Madrid, España: UNED.

---. (2006). *Problemas actuales de la política educativa*. Madrid, España: Morata.

Di Gropello E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista CEPAL*, (68), 153-170.

Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., y San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía Básica con más años de acreditación?. *Estudios Públicos*, 128, 1-59.

Eirín, R., García, M., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio Exploratorio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 2-15.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 17-50). Barcelona, España: Octaedro.

Espinoza, O. (septiembre-diciembre 2014). La Investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas. *EccoS Revista Científica*, 34.

Espinoza, O., Castillo, D. y Alzamora, M. (2014). Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile. En H. Monarca (Coord.), *Los Sistemas de Evaluación en Educación en la Región Iberoamericana: Un Análisis Comparado*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Universia.

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia*, 340, 19- 40. Recuperado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html

EURYDICE. (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, España: Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

---. (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid, España: Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

EURYDICE. (2012). *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012*. Bruselas, Bélgica: Eurydice.

Fernandez Perez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid, España: Escuela Española.

Fernández, J. (1999). *Manual de política y legislación educativa*. Madrid, España: Síntesis.

- Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia*, 340, 59-65. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada, España: GEU.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flippo, R. F., & Riccards, M. P. (2000). Initial teacher certification testing in Massachusetts: A case of the tail wagging the dog. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 34–37.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- . (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Gentili, P., Suarez, D., Stubrin, F., y Gindin, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educ. Soc.[online]*, 25(89), 1251-1274. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Grindle, M. (1980). *Politics and policy implementation in the third world*. Edited by Merilee S. Grindle. Princeton University Press.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N.K. Dezin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). U.S.A.: Thousand Oaks: Sage.
- Gutiérrez, G. (2012). *Análisis de la propuesta de implementación de una prueba de conocimientos obligatoria para egresados de carreras de educación*. (Tesis de Magíster en Políticas Públicas). Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- Guzmán, C. (2013). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Haddad, W. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework*. Paris, Francia: International Institute for Educational Planning. Recuperate from http://www.unesco.org/education/pdf/11_200.pdf.

Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago, Chile: Santillana.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: aspirations and actualities*. London, UK: Falmer.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hernández, H. (2008). Politics y policies en la Educación Chilena. Recuperado de sites.google.com/site/miguecald/PoliticsypoliciesenlaEducacinChilena.doc

Hobsbawm, Eric, J. (abril 2000). *Pequeño mundo global*. Entrevista hecha por Antonio Polito. *Memoria*, 134, 511.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.

---. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, A. Estebaranz, F. Imbernón, et al. (Eds.), *La función docente* (pp. 27-167). Madrid, España: Síntesis Educación.

---. (2010). Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO. Colección FODIP, Barcelona, España.

---. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona, España: Octaedro.

Ingvanson, L. (2013a). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, 38, 22-77. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>

Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E., & Mckinsey, P. (2006). Teacher education accreditation: A review of national and international trends and practices. *Teacher Education*, (1). Recuperate from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=teacher_education

INICIA. (2014). Evaluación INICIA. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=79 Internacional de la Educacion

Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Recuperado de <http://www.opech.cl>

Lacerna, P., Manzi, J., y Meckes, L. (2011). Inicia: de evaluación diagnóstica a evaluación con consecuencias. Seminario Internacional Medición Educacional y Responsabilización, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, España: Experiencia.

Little, A. (2008). *EFA Politics, Policies and Progress* (Project Report). Falmer, UK.: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).

Loh, J., & Hu, G. W. (2014). Subdued by the system: Neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, (41), 13-21.

López, F. y Salas, H. (2009). La Investigación Cualitativa en Administración. *Cinta Moebio*, (35), 128-145. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/35/lopez.html

Manso, J., y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 165-184.

Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En *Unicef, Ecos de la Revolución Pinguina* (pp. 285-308). Santiago, Chile: Salesianos.

Marcelo, C., y Vaillan, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Nancea, S. A. de Ediciones.

Marcelo, C. (ed.) (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martinet, M., Raymond, D., y Gauthier C. (2004). *Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales*. Québec: Ministerio de Educación de Québec.

Mayan M. J. (2001) *Una Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Alberta, Canadá: Qual Institute Press.

McKinsey & Company. (2007). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey&Company.

Meckes, L., Taut, S., Bascopé, M., Valencia, E., & Manzi, J. (2012). INICIA and the responses of teacher education institutions to increased accountability in Chile. *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, Centro en Investigación Avanzada de la Universidad de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Santiago, Chile.

Meckes, L. (2014) *Estándares y Formación Docente Inicial en UNESCO/OREALC (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Estrategia Regional sobre Docentes*, OREALC, UNESCO, Santiago

Meckes, L., Aylwin, P., Bascope, M., Hurtado, C., y Orellana, R. (2015). *Impacto de la acreditación y de los estándares para egresados de pedagogía en el mejoramiento de la formación de docentes en Chile*. Notas para educación n° 20. CEPPE.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministerio de Educación. (2011). Resultados INICIA 2010 [En línea]. Santiago, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOSINICIA2011.pdf>

Ministerio de Educación (2012). *Estándares Orientaciones para los Egresados de las Carreras de Pedagogía*. [En línea]. Santiago, Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4650&id_portal=41&id_contenido=24753

- Ministerio de Educación. (2002). Ley N° 18.961. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE* (Publicada en el Diario Oficial de 10 de marzo de 1990). En *Apéndice de la Constitución Política de la República de Chile* (pp. 611-647). Santiago, Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Monckerber, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago, Chile: Random House Mondadori.
- Montecinos, C. y Walker, H. (2005). Habilitación y certificación para los profesores en Chile. *Calidad en la Educación*, 23, 125-141.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.
- Moreno, M. (mayo 2009). Políticas Públicas y Agenda de Gobierno. *Curso Planificación y Gestión Estratégica para las Políticas Públicas ILPES-AECID*. Santa Cruz, Bolivia.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nef, J. (2010). *Revista Enfoques Educativos*, 2(2). Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. (2006). *Observatorio Chileno De Políticas Educativas. ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?* Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc5.pdf>.
- OECD. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . (2013). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- . (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: Organization for economic Cooperation and Development.
- Ohmae, K. (1995). *The Next Global Stage, Challenges and Oportunitites in Our Borderless World*, Warton School Publishing, 2005. Edición para America Latina: Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2005.

Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>

---. (2012) Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar. *Revista Docencia*, (47), 4-19.

Olivia, M., y Nef, J. (2011). *La medición en educación: ¿Qué pasa con la calidad y contenidos?* Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/02/27/la-medicion-en-educacion-%C2%BFque-pasa-con-la-calidad-y-contenidos/>

Ozga, J. & Lingard, B. (2007). The Emergence of a global education Policy Field. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.) *The Routledge Reader in Education Policy and Politics* London: Routledge.

Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*. Santiago, Chile: PREAL.

Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid-España: Morata.

----- (1995a). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Edits.), *Compre Las Políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Picazo, M (2013). *Las Políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.

Portelli, J. P., Solomon, R. P., Mujawamariya, D., & Ontario. (2003). *A critical analysis of the Ontario Teacher Qualifying Test: Teacher candidates' perspectives: preliminary report*. Toronto, Canadá: Ontario Ministry of Education. Recupérate from http://home.oise.utoronto.ca/jportelli/OTQT_report.pdf.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación.: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. 13 (22) Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822362005000100005&ln=es&nr m=iso

Rivas, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de reflexión socioeducativa*, 36-43.

Robalino, M. (julio 2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo*, (1).

Rodríguez Gómez, Gregorio, J., Flores, G. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Romero Morante, J., y Gómez, L. (septiembre 2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), 1-25.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª. ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Santiago, P., & Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices. OECD-Mexico Workshop Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms.

Schwartzman, S. (2011). La Institucionalización de las políticas docentes en América Latina. UNESCO.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.

Sotomayor, C. y Gysling, J. (diciembre 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.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata. S.L.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., y Gastélum, C. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tardif, M (2013). Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional / Gary L. Anderson ... [et.al.] ; coordinado por Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tedesco, J. (2008). Calidad de la educación y políticas educativas. *Saber (e) Educar. Porto*, (13), 15-29.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004). La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades. En Carnoy, M. et al., *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Tello, C. (2011). Epistemología de la política educativa y Justicia social en América Latina. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (Especial).
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- . (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. , Argentina: IPPE - Siglo XXI.
- Torres, RM. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia . Documento de trabajo elaborado a solicitud de

la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo". Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999

Torres, R.M. (2011). Incidir en la educación. Recuperado de <http://polis.revues.org/4640>

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona, España: Octaedro.

---. (2004). Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

---. (mayo- agosto 2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340.

Vásquez, L. (2016). La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Vol. 1, Núm. 1, 123-149.

Vega Gil, L. (2006). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336.

Verger, A., y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje de todos. *Educ. Soc.*, 32(117), 911-932.

Verger, A., & Kosar, H. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction in Global managerial education reforms and Teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts . *Education International*. Edited by Antoni Verger, Hülya Altinyelken Mireille de Koning

Verger, A. (enero-abril 2013) Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.

Dockrell, W y Hamilton, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid, España: Narcea.

Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid, España: Morata.

Weinstein. (2014). Paula Louzano (Brasil), Lorena Meckes (Chile) Gloria Calvo (Colombia), Silvia Schmelkes (México), Francisco Esquivel (Costa Rica) y José Weinstein (Chile). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO Office in Santiago

Whitty, G., Power, S., y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.

Winkler, D. y Gershberg, A. (2000). *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina* (Documento 17). Santiago, Chile: PREAL.

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, U.K.: SAGE.

---. (2003). *Applications of case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Zapata, G., y Tejada, I. (2009). Informe nacional Chile educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad. *Proyecto ALFA Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

Zipora, L. (2009). Teacher licensing examinations—True progress or an illusion?. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 7–15. Recuperate from www.elsevier.com/stueduc.

Anexos (en CD)

Anexo 1 Carta ingreso a facultades

Anexo 2 Guión entrevistas a expertos, coordinadores, profesores

Anexo 3 Guión grupos de discusión

Anexo 4 Transcripciones entrevistas