

## **PREPRINT: La formación Inicial Docente en Chile: una revisión sobre su implementación y logros a partir de la década de los 90**

### **PREPRINT: Initial Teaching Training in Chile: a review on its implementation and achievements since the 1990s**

### **PREPRINT: A formação inicial docente no Chile: uma revisão sobre sua implementação e conquistas a partir da década de 90**

Lady Sthefany Bastías-Bastías  
Universidad de Talca  
Talca, Chile  
lady.bastias@utalca.cl  
<http://orcid.org/0000-0002-6228-1894>

Carolina Iturra-Herrera  
Universidad de Talca  
Talca, Chile  
citurra@utalca.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-2094-1302>

**Resumen: Introducción.** En Chile, durante las últimas décadas se han generado e implementado diversas reformas y políticas educativas orientadas a mejorar la formación inicial docente, con el propósito de impactar en la calidad del sistema educativo. En este contexto, han sido varias las investigaciones que han buscado describir el resultado en la implementación de tales reformas y políticas. **Objetivo.** Realizar una revisión de la literatura científica de las políticas implementadas a la formación de profesores, con el fin de relevar los principales resultados. **Análisis.** Para ello, se efectuó una búsqueda de textos académicos publicados entre los años 2010 y 2019 presentes en las bases de datos Google Scholar, Web of Science y Scopus

que contengan los conceptos: “initial teacher training”, “educational policy” y “Chile”.

**Resultados.** Los resultados indican que las políticas promovidas por el Estado han sido implementadas por la Universidades que forman profesores. Asimismo, los resultados de la Prueba Inicia demuestra que los profesores no alcanzan los estándares de desempeño pedagógico y disciplinares esperados, cuyas debilidades son percibidas por los egresados de las carreras. **Conclusiones.** Se establece que aún persisten brechas entre la formación universitaria y las demandas del ejercicio docente, así como también las escasas relaciones entre los resultados de los procesos formativos evaluados mediante la Prueba Inicia y los mecanismos de control instaurados en la formación de profesores en Chile.

**Palabras claves:** Enseñanza superior, formación de docentes, política educacional, Chile.

**Abstract: Introduction.** In Chile, several educational reforms and policies aimed at improving initial teacher training have been generated and implemented in recent decades, with the purpose of impacting the quality of the education system. In this context, there have been several researches that have sought to describe the outcome in the implementation of such reforms and policies. **Aim.** Conduct a review of the scientific literature of the policies implemented in teacher training, in order to reemphasize the main results. **Method.** To do this, a search is carried out for academic texts published between 2010 and 2019 present in the Google Scholar, Web of Science and Scopus databases containing the concepts: "initial teacher training", "educational policy" and "Chile". **Results.** The results indicate that the policies promoted by the State have been implemented by the Universities that train teachers. In addition, the results of the Inicia Test demonstrate that teachers do not reach the expected disciplinary and pedagogical performance standards, whose

weaknesses are perceived by career graduates. **Conclusions.** It is established that gaps still persist between university training and the demands of the teaching exercise, as well as the poor relationships between the results of the training processes evaluated through Prueba Inicia (Inicia test) and the control mechanisms established in the training of teachers in Chile.

**Keywords:** Higher education, teacher training, educational policy, Chile.

**Resumo: Introdução.** No Chile, nas últimas décadas foram geradas e implementadas diversas reformas e políticas educativas orientadas a melhorar a formação inicial docente, com o propósito de impactar na qualidade do sistema educativo. Neste contexto, várias pesquisas têm procurado descrever a implementação e o resultado dessas reformas e políticas. **Objetivo.** Realize uma revisão da literatura científica sobre as políticas que você implementa para a formação de professores, a fim de revelar os principais resultados. **Metodologia.** Para isso, foi realizada uma busca de textos acadêmicos publicados entre os anos de 2010 e 2019 que constam nas bases de dados de Google Scholar, Web of Science e Scopus. Além desse critério temporal foram utilizados, para a busca, os seguintes conceitos: “initial teacher training”, “educational policy” e “Chile”. **Resultados.** Os resultados indicam que as políticas promovidas pelo Estado foram implementadas pelas universidades que treinam professores. Da mesma forma, os resultados dos Iniciados no Teste demonstram que os professores não atendem aos padrões esperados de desempenho pedagógico e disciplinar, cujas fraquezas são percebidas pelos formandos das carreiras. **Conclusão.** Estabelece-se que ainda persistem brechas entre a formação universitária e as demandas da prática docente, assim como são escassas as relações entre os resultados dos processos formativos avaliados pela “Prueba Inicia” e os mecanismos de controle instaurados na formação de professores no Chile.

**Palabras claves:** Ensino superior, formação de docentes, política educacional, Chile.

## I. Introducción

La primera entidad responsable de formar profesores en Chile nace el año 1842 con la creación de la Escuela Normal de Preceptores que prepararía a los futuros profesores de educación primaria. Por su parte, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile sería la entidad encargada de formar a los profesores secundarios durante el siglo XIX. En efecto, podemos ver que tempranamente se realiza una distinción de los organismos estatales encargados de formar a los profesores de enseñanza primaria y secundaria, condicionada en el caso de las escuelas normales por su origen social, y funcionalidad a la sociedad (Cox & Gysling, 2009). No obstante, ambas entidades ofrecían una incipiente trayectoria formativa que comenzaba con la selección de los futuros profesores, un compromiso laboral y un régimen de internado. A partir de los años sesenta la educación normal se asimila con la formación secundaria, y vive una cierta estabilización con reformas que regulan la gratuidad y funcionamiento de la educación chilena desde 1920 con la Ley de Instrucción Primaria.

A mediados de los años setenta, la formación de profesores y el sistema educacional chileno, comienza a experimentar reformas sustanciales que acaban con la formación de profesores normalistas y se inicia el traspaso del sistema educativo hasta ese entonces estatal, a las municipalidades. Como consecuencia de estas reformas impuestas durante el gobierno autoritario que tuvo Chile desde 1973 al 1990, es posible mencionar, la baja sostenida en la matrícula en las carreras de pedagogía, el deterioro de la condición profesional del docente chileno rebajado a un profesional no-universitario; y el énfasis en la formación disciplinar técnica en

desmedro de la formación con los ideales de ilustración que fueron el motor de la formación de profesores secundarios (Ávalos, 2014; Núñez, 2007; Fardella y Sisto, 2015).

Con el retorno a la democracia en Chile a partir de los años noventa, se impulsan una serie de programas tendientes a mejorar el sistema escolar. Varias de las acciones estarán centradas en mejorar la calidad de la enseñanza, lo que llevará a impulsar propuestas para fortalecer la formación de los profesores. En consecuencia, en los últimos cinco años, las universidades que forman a los futuros docentes en Chile, vuelven a ser parte de las exigencias que ha impulsado el Estado chileno para regular la formación del profesorado. Un ejemplo actual, es la puesta en marcha de la ley que crea el Sistema de Desarrollo profesional docente, publicada el 1 de abril del año 2016.

Si bien la formación de profesores siempre ha sido objeto de reformas, ésta última en particular, sienta las bases de cambios sustanciales de cómo se ha llevado a cabo la formación de profesores en los últimos treinta años y retoma ciertos desafíos pendientes de las reformas implementadas en los años noventa. Por lo tanto, el objetivo que guiará esta revisión bibliográfica es describir los hitos más importantes para la formación inicial de los profesores en Chile y analizar con base a las investigaciones los resultados de estas políticas.

Para dar respuesta a esta pregunta se analizarán dieciocho artículos sobre la formación inicial del profesorado chileno. Del análisis de los mismos, emergen dos grandes categorías que permitieron en la primera parte de esta revisión, identificar los principales programas que fueron promotores para fortalecer la formación de profesores. A su vez, diez investigaciones en la segunda parte de este artículo, darán cuenta de las debilidades presentes en la formación del profesorado tras las políticas implementadas.

## 1.2 Método

La estrategia utilizada para la revisión de la literatura incluyó un estudio de los documentos presentes en las bases de datos de Google Scholar, Scopus y Web of Science. Se utilizaron dos criterios de selección para la búsqueda de la información. El primer criterio de carácter temporal, donde se realizó una búsqueda de artículos especializados de los últimos nueve años (2010-2019). El otro criterio de búsqueda fue de carácter conceptual en tres metabuscadores. En el caso del buscador Google scholar se utilizaron los descriptores: *formación inicial docente* y *Chile* sólo en el título. Mientras que en el buscador Scopus y Web of Science, se utilizaron los descriptores: *initial training teacher*, *education policy* y *Chile* que estuvieran presentes a la vez en el título, abstract y palabras claves. Como criterio de inclusión se utilizaron artículos, capítulos de libros o libros completos, indexados; artículos de acceso abierto, el tramo temporal definido para la búsqueda y temáticas que abordaran la educación superior chilena. A continuación, se presenta un resumen de los criterios de inclusión y exclusión para el proceso de búsqueda de la información (ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículos indexados en Scopus, Web of Science o Google scholar</li> <li>• Artículos en idioma español e inglés</li> <li>• Artículos Open Access</li> <li>• Artículos publicados desde el 2010 al 2019</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponencias, publicaciones en periódicos, tesis, testimonios, reseñas, entrevistas.</li> <li>• Referencia a otros países de Latinoamérica distintos de Chile</li> </ul>

- 
- Artículos sobre Educación Superior chilena
  - Estudio de caso de formación disciplinar de una universidad en particular
- 

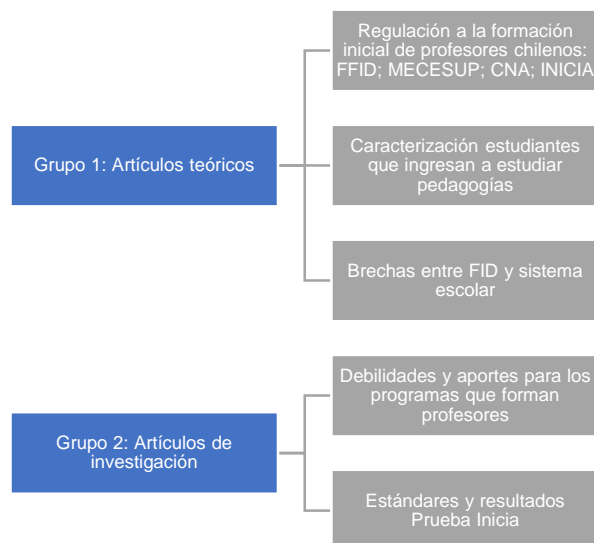
**Nota:** Elaboración propia

Cabe señalar que la caracterización definitiva del corpus que compone esta revisión, corresponde a 18 documentos publicados desde el año 2010 hasta el año 2019, indexados y de acceso abierto.

## II. Resultados

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los artículos presentes en este texto, se definen por dos grupos (ver Figura 1). El primero relacionado con los diversos artículos de carácter teórico en los que se reiteran los siguientes temas: regulaciones de programas para fortalecer la formación de profesores en Chile; caracterización de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía; y brechas entre formación del profesorado y el sistema escolar. El segundo grupo se conforman por diez artículos de investigación que aluden a debilidades identificadas por los autores en los programas que forman profesores en Chile; y el efecto de los estándares y los resultados de la prueba inicia en la formación de profesores. Respecto a este último, las investigaciones aquí presentes han tendido a evaluar el impacto de las políticas implementadas en la formación de profesores.

**Figura 1:** Categorías de análisis sobre la formación inicial docente en Chile



**Nota:** Elaboración propia.

## 2.1 Regulaciones a la formación de profesores en Chile

Los autores coinciden en mencionar al menos cuatro programas o políticas que han propiciado un mejoramiento sostenido hacia la formación de profesores en Chile. El primero es el programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID); posteriormente la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP); el rol del Consejo Nacional de Acreditación de pregrado (actual CNA); y finalmente, el diseño y aplicación en las facultades de educación del Programa Inicia.

El programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID) se sitúa en esta revisión como uno de los pilares que estructuran las mejoras respecto a *“la cuestión docente”* (Bellei, 2010) implementados por los gobiernos de la Concertación. Su anuncio se realiza en el contexto de la cuenta pública del entonces presidente de la república Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Durante ese discurso, se señala



que se priorizarán las reformas a la educación (Castro Rubilar, 2017). Este programa tuvo por objetivo “estimular procesos de cambio en una formación docente muy debilitada durante los años de dictadura, tanto en sus recursos académicos como en el número reducido y baja calidad de los interesados en ingresar a las carreras de pedagogía” (Ávalos, 2014, p.15).

Algunos autores (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Ferrada et al., 2013) coinciden en que la implementación del programa FFID que comenzó en el año 1997 y terminó el 2002, generó tres consecuencias para las 17 universidades que participaban. La primera de ellas, repercutió en la actualización de los programas de estas universidades que abarcaban aproximadamente el 80% de las matrículas de los estudiantes de las carreras de pedagogía (Cox et al., 2016; Ferrada et al., 2013; Rodríguez y Castillo, 2013; Soto-Hernández y Díaz, 2018). La segunda consecuencia también en el ámbito curricular, acusó la escasa articulación existente entre la formación pedagógica y la formación práctica recibida en los años de formación, que, hasta entonces, estaba sólo presente el último año de formación. Ese diseño formativo propiciaba aún más la desconexión entre formación inicial y la realidad escolar de los establecimientos educacionales chilenos (Cox et al., 2010; Ferrada, Villena, & Del Pino, 2018; Pavié Nova, 2012). Finalmente, la implementación de este programa significó para las universidades, robustecer sus claustros académicos, dotándolos de desarrollo profesional, lo que significó un “aumentando el grado de magíster de 27 a 45% y el grado de doctor de 13 a 23%” (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010, p. 410).

La segunda de las medidas implementadas desde el año 2000 hasta la actualidad, es el establecimiento del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Este programa fue un convenio entre el Banco Mundial y el Estado Chileno para impulsar acciones de progreso en las instituciones de educación superior en sintonía con los lineamientos del

Programa Tuning para Latinoamérica, lo que además conllevaría procesos de *accountability* (Reich, 2008). En un primer momento desde el año 1999 al 2004, los MECESUP estuvieron destinados especialmente al mejoramiento de la infraestructura universitaria, y la adquisición de recursos de apoyo para la enseñanza en las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile - CRUCH- (Ferrada et al., 2013; Reich, 2008; MINEDUC, 2019). Posteriormente el MECESUP-2 (2006 al 2008) tuvo entre sus objetivos, instaurar innovaciones académicas en las carreras de pedagogías (Cox et al., 2010). Quizás una de los cambios más importantes para las pedagogía, fue el ajuste de los programas de formación al modelo basado en competencias y el establecimiento del sistema de créditos transferibles (SCT-chile) que en el ideal, permitiría la transferencia y movilidad estudiantil dentro de Chile como en Latinoamérica (Ferrada et al., 2013; Gaete et al., 2016; Ruffinelli, 2013). En la actualidad este programa continúa vigente con el objetivo de “ayudar a las instituciones de educación terciaria a alcanzar la excelencia” (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2019).

La creación del Sistema de Acreditación de carreras de Pregrado (actual Comisión Nacional de Acreditación, CNA) surge el año 2004 y tiene por objetivo verificar y promover la calidad de la educación en Chile para las carreras de pedagogía (Ávalos, 2014; Cox et al., 2010). No obstante, a partir del año 2006, con la creación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129) este mecanismo tuvo entre sus funciones acreditar de forma obligatoria a las instituciones, así como también a los programas que formaban profesores. Esto significó comenzar a evaluar la calidad de la formación inicial entregada por las universidades de acuerdo al modelo basado en competencias o resultados de aprendizaje (Ferrada et al., 2013; Gaete et al., 2016; Ruffinelli, 2013; Soto-Hernández y Díaz Larenas, 2018). Finalmente, por medio de agencias acreditadoras privadas -cuya figura se elimina el año 2017-, se comienza a velar por

la coherencia de los proyectos formativos en las carreras de pedagogía (Cox et al., 2010; Ferrada et al., 2018).

Finalmente, el Programa Inicia es uno de las políticas más recientes. Fue creado el año 2008 y poseía tres componentes: El primero es “la definición de estándares y orientaciones curriculares para cada carrera de Pedagogía, con el fin de otorgar una base de conocimientos comunes acordes a los requerimientos del sistema educativo” (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, PEEC, 2010, p. 25). El segundo componente de esta política, implicaba la instalación de un programa de apoyo a las universidades para la innovación curricular (Cox et al., 2010; Ferrada et al., 2013; Gaete et al., 2016; Rodríguez y Castillo, 2014); mientras que el tercer componente de este programa, involucraba el diseño y aplicación de una evaluación al final de la carrera, llamada Prueba Inicia. Esta evaluación tenía por objetivos evaluar los desempeños alcanzados por los estudiantes de pedagogía en el último año de su formación (Ávalos, 2014; Gaete et al., 2016; Ruffinelli, 2013); proporcionar información del nivel de logro alcanzado por los egresados en ámbitos pedagógicos y disciplinares; y tomar decisiones con base a los resultados que permitan diseñar políticas de Estado para mejorar la formación docente (Cox et al., 2010; Pedraja-Rejas et al., 2012; Soto-Hernández y Díaz, 2018).

Respecto de esta última medida, la actual Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha robustecido las indicaciones propuestas en el Programa Inicia. En la actualidad establece puntajes para el ingreso a las pedagogías, mantiene los sistemas de acreditación y reemplaza la ex Prueba Inicia por la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) (Ley N° 20.903, 2016). La END permite conocer los desempeños alcanzados por los futuros docentes, pero al contrario de su antecesora, se aplica un año antes que los estudiantes egresen. Esta medida tiene por objetivo que las universidades establezcan mejoras en aquellos aprendizajes que no demostraron un buen desempeño (Centro de

Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2019).

Las medidas instauradas para el fortalecimiento de la profesión docente en Chile, es vista positivamente por los autores. No obstante, se observa con cautela la instauración cada vez más recurrente de procesos de *accountability* en la educación superior y en particular en la formación de profesores (Montecinos, 2014). Así, entre los artículos que analizan las propuestas de reformas a la FID en Chile, se indica que las propuestas aquí mencionadas no hacen más que instaurar un fuerte control sobre las facultades de educación a través de la creación de “un régimen de números derivados de exámenes y acreditaciones” (Ball, 2010 en Montecinos, 2014, p. 287).

## **2.2 Caracterización de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía**

El mecanismo de selección para ingresar a una carrera universitaria en Chile era a través de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la que desde el año 2003, fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Pavié Nova, 2012). Por medio de este mecanismo, la mayor parte de los estudiantes que ingresan a estudiar carreras de pedagogía superan escasamente el puntaje mínimo requerido por las universidades públicas (Ávalos, 2004). Es decir, las carreras que forman a los profesores chilenos, no están consideradas como una opción conveniente para aquellos estudiantes que poseen elevados puntajes en las pruebas de ingreso a la universidad, quienes optan mayoritariamente por carreras denominadas tradicionales (Ingeniería, Medicina, Derecho, etc.). A su vez, el descendido puntaje de ingreso para estudiar carreras de pedagogía, también está asociado a un nivel socioeconómico bajo que sitúa a los estudiantes que se

matriculan en los dos primeros quintiles de menores ingresos de la población chilena (Inzunza, et al., 2011; Pavié, 2012). No obstante, estudiar una carrera universitaria como educación pese a que posee escasa selectividad, significa para este segmento de la población, la posibilidad certera y estable de acceder a una movilidad social (Cox et al., 2010).

Otro de los fenómenos que a la luz de los autores permitiría caracterizar quiénes son los estudiantes que ingresan a pedagogía, se explica por la dependencia universitaria en las que se matriculan. Insunza et al., (2011) afirman que los estudiantes matriculados durante el 2008 en alguna de las carreras de pedagogía corresponden a ciento tres mil estudiantes, donde un 73,6% se concentraba en Instituciones de Educación Superior privada en la región metropolitana. Esta tendencia se replica en la distribución nacional donde los estudiantes acceden en un 68,4% a Instituciones de educación superior de carácter privada. Por su parte, se señala que en el año 2008 y sólo en el caso de la carrera de educación básica, el 84% de la matrícula se concentraba en Instituciones de educación superior con escasa o nula selectividad. Esta situación que significa una alta demanda hacia este tipo de universidades responde a que el puntaje de ingreso para estudiar pedagogía era obligatorio sólo para las Universidades estatales chilenas (Ávalos, 2004; Cox et al., 2010)

Junto con las regulaciones en términos de políticas y programas que se instalaron para fortalecer la formación inicial de profesores (1998 – 2002), se establecen múltiples incentivos. Entre ellos los autores mencionan becas dirigidas a los estudiantes con notas de excelencia y buenos resultados en la PAA, estudiantes que tuvieran experiencia en tareas pedagógicas sin estudios profesionales y licenciados de otras disciplinas afines a la educación (Ávalos, 2004; Bellei, 2010; Gaete et al., 2016). Posteriormente desde el año 2010, se crea la beca Vocación de profesor, que iba dirigida a los estudiantes que tuvieran más de 600

puntos en la PSU y que quisieran estudiar una carrera de pedagogía en una universidad estatal acreditada por al menos dos años (Rodríguez y Castillo, 2014). Atraer a los estudiantes de mayores puntajes para estudiar la carrera de pedagogía, fue uno de los temas centrales de algunas políticas descritas para mejorar la formación inicial.

La Beca Vocación de Profesor provocó un alza en los puntajes alcanzados en el año 2011, donde el 68% de los futuros profesores contaban con puntajes sobre 600 puntos en la PSU y aquellos estudiantes que poseían sobre 700 puntos PSU se triplicaron (Rodríguez y Castillo, 2014). Sin embargo, también provocó efectos no esperados que acrecentaron las brechas en la cantidad de matrícula en universidad con escasa selectividad y puntajes más bajos en detrimento de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) quienes vieron sus matrículas descendidas dada las condiciones de selectividad que debían tener para implementar la beca Vocación de profesor (Cox et al., 2010; Rodríguez y Castillo, 2014; Sotomayor y Gysling, 2011).

### **2.3 Propuestas a la política para la FID, desafíos y temas pendientes**

El establecimiento de políticas como las descritas en el apartado anterior, han contribuido a regular la condición de la formación de profesores en Chile. No obstante, es necesario mirar la implementación y los resultados de las mismas. Por consiguiente, entre los artículos revisados cuatro de ellos realizan propuestas de mejora a las políticas implementadas considerando, revisiones teóricas y experiencias internacionales.

Una de las recomendaciones establecidas por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad -PEEC- en el año 2010 fue la incorporación paulatina de la

alianza entre las Universidades y los Establecimientos Educativos, lo que se denominó en el informe como “redes de escuelas, liceos y colegios como campos de práctica profesional” (PEEC, 2010, p. 7). Esta asociación posibilitaría el fortalecimiento de la formación práctica que realizan los estudiantes de pedagogía durante su trayectoria formativa. Asimismo, los diagnósticos elaborados por agencias educativas internacionales, refuerzan la escasa existencia de la inmersión temprana de los futuros estudiantes a las escuelas y la desconexión con los programas formativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2010).

En este sentido, Gaete et al. (2016) advierte que aún existe consenso entre investigadores y expertos sobre esta brecha, que pese a las reformas instauradas aún persiste. Se indica también, que la relación entre formación inicial y establecimientos escolares es uno de los puntos relevantes a abordar en los procesos de innovación curricular de las carreras de pedagogía y así evitar la desconexión entre la formación universitaria y el quehacer profesional (Gaete et al., 2016; Montecinos, 2014). De este modo, la asociación entre ambas instituciones podría propiciar una especie de trayectoria profesional donde se generen aprendizajes desde las primeras inmersiones en el contexto escolar (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Gaete et al., 2016) y posibilitaría que los docentes destacados de los establecimientos, nutrieran los programas formativos de las universidades (Montecinos, 2014). Por otra parte, el rol de los docentes en ejercicio, es relevado por los autores como actores claves concedores del ejercicio de la docencia y también como posibles articuladores entre el acompañamiento de profesores noveles en su inserción en las aulas escolares (Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010; Gaete et al., 2016; Montecinos, 2014).

## 2.4 Debilidades y aportes para los programas de formación inicial

Entre las consecuencias de la escasa conexión que existe entre la formación inicial y el ejercicio profesional de los docentes, cinco investigaciones han analizado desde la formación en servicio, las debilidades de la formación recibida por los estudiantes que egresaron entre el 2008 y el 2011 (Ferrada et al., 2013, 2018; Gaete et al., 2016; Ruffinelli, 2013; Soto-Hernández & Díaz, 2018). Mientras que otras dos investigaciones, dan cuenta de las percepciones de estas políticas educativas desde la mirada de los directores de los establecimientos chilenos (Weinstein et al., 2018; Weinstein et al., 2019). A continuación, se describirán los objetivos, metodologías y principales resultados de cada una de los artículos de investigaciones.

Una de los estudios desarrollado por Ruffinelli (2013), tuvo por objetivo conocer la percepción de la formación recibida por 890 estudiantes egresadas de la carrera de pedagogía entre los años 2008 al 2011, y que tenían al menos tres años de ejercicio profesional. La metodología utilizada fue un estudio comparativo de tipo cuantitativo, a través de la aplicación de una encuesta online a estudiantes egresados de las carreras de pedagogía Básica de distintas IES. Los resultados de esta investigación, reflejan que existen distintas debilidades percibidas por los estudiantes egresados de universidades selectivas respecto de aquellos estudiantes que egresaron de universidades con escasa o nula selección. Las debilidades señaladas por los estudiantes de IES selectivas son: “escasa formación en ámbitos pedagógicos como trabajo con padres y familias, manejo conductual de sus estudiantes, manejo en diversidad en el aula y; debilidad en ámbitos disciplinares como la formación de las ciencias naturales” (Ruffinelli, 2013, p. 158). En tanto, las IES con nula o baja selectividad indican tener debilidades en la formación didáctica de las asignaturas de lenguaje y matemática, y escasa formación sobre el sistema educacional chileno (Gaete et al., 2016; Ruffinelli, 2013).



Las debilidades percibidas por los docentes son sólo el inicio de otras debilidades producidas durante la trayectoria formativa. Si se analizan los resultados de los aprendizajes que lideran estos docentes en las evaluaciones estandarizadas como SIMCE o la Prueba Inicia, es posible establecer que los resultados en estas mediciones distan de la buena percepción que los estudiantes indican tener respecto a su formación inicial en las áreas pedagógicas y disciplinares (Ruffinelli, 2013; MINEDUC, 2019; CPEIP, 2019). Esta evidencia podría ser reflejo del análisis superficial y poco crítico que realizan los docentes noveles sobre su proceso de formación (Ferrada et al., 2013; Ruffinelli, 2013).

Soto-Hernández y Díaz Larenas (2018) analizan la percepción de egresados de una universidad de la región del Biobío sobre su experiencia en la formación inicial. Este estudio de tipo cuantitativo, utilizó una encuesta elaborada *ad hoc*, que se aplicó a 115 profesores que habían egresado de la Universidad de Concepción, que analizaba tres temáticas: la primera relacionada con la satisfacción de la formación recibida; la segunda sobre las brechas con los estándares pedagógicos para la formación de profesores; y una tercera que tenía por objetivo caracterizar las oportunidades laborales (Soto-Hernández y Díaz, 2018). Los resultados expresan que los altos niveles de satisfacción se asocian a la formación disciplinar y teórica. Por consiguiente, los egresados “evalúan de manera sobresaliente este ámbito: un 25% califica la formación disciplinar con nota 7.0, mientras que un 43%, evalúa con un 6.0” destacando la formación disciplinar por sobre los otros ámbitos” (Soto-Hernández y Díaz, 2018, p. 204). Las áreas que obtienen menores porcentajes son aquellas relacionadas con el sistema educacional chileno, políticas vigentes y la profesión docente. Finalmente el estudio identifica que “tres de cada diez encuestados considera que su formación inicial no los preparó para atender la diversidad en el aula (...) ni conocen cómo se genera y transforma la cultura escolar” (Soto-Hernández y Díaz Larenas, 2018, p. 213). Considerando los resultados anteriores se propone introducir estas temáticas descendidas en los procesos de

innovación curricular en los programas que forman profesores. Una de las propuestas implementadas por esta casa de estudios, significó añadir competencias docentes en el ámbito del dominio de la comunicación oral en todas las carreras de pedagogía e instauraron un eje práctico de trabajo formativo en aspectos de evaluación y estrategias de aprendizaje por medio de un proceso de supervisión (Soto-Hernández y Díaz Larenas, 2018).

Una tercera investigación realizada por Gaete et al. (2016) cuyo objetivo era conocer las áreas que no se abordaban de manera suficiente en los programas de la FID. La metodología empleada en este estudio fue de tipo cualitativa y participaron en un grupo focal 70 profesores de enseñanza básica representantes de siete escuelas distribuidas en la zona norte, centro y sur de Chile. Los resultados del estudio, indicaron la carencia del desarrollo de habilidades en el dominio de grupo tales como: la atención a la diversidad; el control disciplinar, la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje; y finalmente una escasa formación en evaluación para el aprendizaje (Gaete et al., 2016).

Ferrada et al. (2013) desarrolló una investigación cuyo énfasis era conocer las necesidades de formación curricular de profesores en ejercicio en contextos de alta vulnerabilidad con más de 23 años de experiencia. La metodología incluía un diseño cualitativo de casos múltiples, en seis establecimientos educacionales públicos situados en comunas demográfica y culturalmente diversas. Los resultados indican incluir un eje de desempeños en contextos culturalmente diversos: lo que implica conocer la urbanidad marginal, la ruralidad, la indigeneidad, el trabajo en red y trabajo con las familias. Mientras que el segundo eje a trabajar, implica incluir en la FID de los docentes, un diseño de una trayectoria de prácticas progresivas que sean flexibles e incorporen saberes de otras áreas que permitan desarrollar herramientas para el contexto donde se desenvuelvan los estudiantes (Ferrada et al., 2013).

Una quinta investigación dirigida por [Ferrada et al. \(2018\)](#) aborda la presencia de temáticas asociadas a políticas educativas en la carrera de Pedagogía en Educación básica de la región del Biobío. Para tal fin, el estudio se constituye bajo el paradigma participativo asumiendo *la investigación dialógica-kishu kimkelay ta che* (p. 263). La muestra de la investigación está compuesta por cinco casos de estudio. Los tres primeros casos corresponden a una universidad privada y otra pública pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - CRUCH-, y una Universidad privada no perteneciente al CRUCH. El cuarto caso corresponde a escuelas públicas de la región del Biobío con un índice de vulnerabilidad (IVE) superior al 80%. El quinto caso corresponde a los Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación básica ([Ferrada et al., 2018](#)). Entre los resultados que aportan a la discusión sobre las debilidades de los programas formativos, se distingue el énfasis en el conocimiento del marco regulatorio en torno a las políticas educativas, vale decir, los estándares que regulan la formación del profesorado en esta temática descansa en cuatro competencias que se agrupan en “conocimiento del marco regulatorio nacional, una con su ajuste al trabajo escolar, y la otra refiere a la crítica de la política curricular nacional” ([Ferrada et al., 2018, p. 273](#)) Por el contrario, las competencias que demandan los profesores en ejercicio no se restringen sólo a la aplicación de normativas y conocimiento del marco regulatorio, sino que manifiestan una alta necesidad en tener incidencia en la participación en creación y discusión de las políticas educativas. En palabras de los docentes, la experiencia que les provee trabajar en dependencias municipales con altos niveles de vulnerabilidad les permite orientar y discutir de mejor manera la viabilidad de las políticas para el sector educacional ([Ferrada et al., 2018](#)).

Finalmente, las investigaciones liderada por [Weinstein et al. \(2018, 2019\)](#) tienen por propósito dar a conocer la opinión de los directores sobre la aplicación de políticas educativas tales como: Ley de inclusión, Ley de Carrera docente, y Ley

de Nueva Educación Pública diseñadas e implementadas bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet en el periodo 2014 al 2017. El diseño metodológico de las investigaciones es cuantitativa, y utilizan una encuesta denominada *La voz de los Directores* cuyo público objetivo son los directores de escuela de todo el país (Weinstein et al., 2018, 2019). Así, desde el año 2013 al 2018 se aplicó a un promedio de 585 directores de escuelas públicas y subvencionadas. Los resultados de los estudios liderados por Weinstein et al. (2018, 2019) establecen convergencia entre la opinión de los directores de las distintas dependencias, quienes concuerdan que uno de los mayores obstáculos para mejorar la calidad de la educación chilena, recae en la formación inicial docente y sitúan como urgente que éste sea la principal medida para lograrlo (Weinstein et al., 2018, 2019). Por esta razón la ley 20.903 que creó el sistema de Desarrollo profesional Docente -más conocida como Ley de Carrera Docente- cuenta con el apoyo de los directores, quienes ven positivamente que se instauren requisitos progresivos para el ingreso de los futuros docentes en las Instituciones de Educación Superior. A su vez, les parece acertado que esta ley asegure mejoras en las remuneraciones de los profesores y resguarde tiempos de trabajo no lectivos. Un 56% los directores de establecimientos públicos y 51% de directores de establecimientos particulares subvencionados, concuerdan en sentirse con menor capacidad profesional para implementar medidas de la formación en servicio tales como: “implementar la inducción de docentes nuevos”, “atraer y contratar nuevos docentes a raíz del aumento de las horas no lectivas” y “diseñar nuevos planes de desarrollo profesional docente adecuados a las necesidades de los docentes” (Weinstein et al., 2019, p. 25).

## 2.5 Estándares y resultados de la Prueba Inicia

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la política que creó el Programa Inicia estaba conformada por tres componentes: Estándares; la Prueba Inicia o evaluación al final del proceso formativo y; un programa de apoyo a las IES para la innovación curricular. Algunas opiniones emanadas desde la creación de la política educativa ven en estos mecanismos de control, una oportunidad de realizar reformas basadas en evidencia a través de datos concretos (Sotomayor y Gysling, 2011). Es decir, contar con información científica del nivel de desempeño alcanzado por los docentes al terminar su trayectoria formativa por medio de una evaluación estandarizada, sería un mecanismo eficaz y concreto a la hora de tomar decisiones y realizar ajustes (Joyce & Cartwright, 2018). Ahora bien, hay investigadores que consideran que estos mecanismos son el reflejo del impacto de las políticas neoliberales heredadas del periodo de gobierno autoritario en Chile (Ávalos, 2014; Montecinos, 2014) las que luego de cada reforma, intentan que la educación superior ingrese al proceso de rendición de cuentas y de la que ya los sistemas escolares chilenos.

Sobre los diversos programas instaurados en la formación inicial de profesores, Montecinos (2014) realiza un estudio que analiza de manera crítica la implementación de los mecanismos definidos para el fortalecimiento de la formación de profesores (Prueba Inicia, Estándares orientadores para la formación inicial, entre otros). En ella, desarrolla cuatro estudios diferentes con la participación de cinco universidades regionales que comprenden 13 carreras de pedagogía (Montecinos, 2014). En el caso de los dos primeros estudios tenían por objetivo conocer la percepción de los beneficios y obstáculos de los establecimientos que colaboran con la formación de profesores. La metodología fue de carácter cuantitativa que utilizó una encuesta a 91 centros educativos, de los cuales 172 directivos respondieron. Los resultados indicaron que, entre los beneficios

percibidos, las escuelas esperan de las universidades que la práctica de los estudiantes, les permita ampliar el capital humano, mejorar los aprendizajes, y favorecer la actualización profesional de los docentes en ejercicio (Montecinos, 2014). Por otro lado, los obstáculos están asociados principalmente al rol de las Universidades. Sobre ella se revela que los estudiantes no poseen competencias pedagógicas o disciplinarias suficientes, que las tareas de la práctica son poco atingentes a la cultura escolar y que existe una escasa supervisión a estos estudiantes (Montecinos, 2014). El tercer estudio utiliza una encuesta online auto aplicada a 56 supervisores de práctica de trece carreras de pedagogía. Los datos del estudio sugieren que en general, hay una escasa disposición por parte de los profesores que reciben estudiantes en práctica por aceptar nuevas metodologías de enseñanza. El cuarto estudio, distingue las percepciones de los docentes en ejercicio en su rol como mentores que reciben estudiantes en práctica. Los resultados de la investigación, señalan que los académicos de las universidades no comprenden que el diseño de una planificación que ellos aprueban dista de las respuestas reales de los estudiantes (Montecinos, 2014).

A su vez, la investigación de Rodríguez y Castillo, tuvo por objetivo describir los resultados de la Prueba Inicia en los docentes egresados de las distintas universidades Chilenas y, verificar el desempeño de las Instituciones de educación superior que ofrecen carreras de pedagogía (Rodríguez y Castillo, 2014). Este estudio utilizó los resultados de la Prueba Inicia de la cohorte de 3.219 estudiantes que egresaban del año 2011. El análisis de los datos es de tipo descriptivo. Sobre los resultados de la Prueba Inicia, las investigaciones revisadas plantean que los resultados de Inicia en el año 2011 señalan que “alrededor del 60% del profesorado evaluado en la Prueba Inicia 2011 carecería de las competencias básicas para ejercer la labor docente en el sistema escolar chileno” (Rodríguez y Castillo, 2014, p.11). Los resultados también indican que se entre los resultados de la prueba Inicia y los años de acreditación de las carreras de pedagogía “se encuentran moderadas

correlaciones, cuyos índices, siendo significativos, no superan un rho de 0.3 para cada una de las pruebas y en la totalidad del sistema de Educación Superior” (Rodríguez y Castillo, 2014, p. 17).

Por otra parte, Domínguez et al. (2012) realizaron una investigación que tenía por objetivo conocer la coherencia entre la acreditación implementada por la CNA y la Prueba Inicia entre los años 2009 y 2010 para las carreras de pedagogía básica. La metodología utilizada en este estudio contempló el análisis de los puntajes de las cohortes 2009 y 2010 de los estudiantes que rindieron la Prueba Inicia y los resultados de la acreditación realizada por las agencias acreditadoras (Domínguez et al., 2012). Los resultados reflejan que existe una correlación positiva pero baja “entre inicia y los años de acreditación, que va entre 0,12 y 0.23” (Domínguez et al., 2012, p.23) y asume que el puntaje de ingreso de los estudiantes en la PSU pronostica más cercanamente el logro de los estudiantes en la Prueba Inicia que los años de acreditación de la carrera (Domínguez et al., 2012; Rufinelli, 2013)

Finalmente, la investigación de Pedraja-Rejas et al., (2012) pretendió conocer el valor agregado de las Instituciones de Educación Superior en la formación de profesores. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa que analizó los resultados obtenidos en la Prueba Inicia del año 2010 y la relación con los años de acreditación de la CNA. Pedraja-Rejas et al., (2012) afirma que existe relación entre el puntaje promedio de la Prueba Inicia obtenido por los egresados de pedagogía, y los años de acreditación de las universidades. En consecuencia “los años de acreditación explica en un 56,7% los resultados de la Prueba Inicia” (Pedraja-Rejas et al., 2012, p.21), lo que podría explicar que los años de acreditación de la institución podría influir positivamente en la formación de profesores.

### III. Conclusiones:

El análisis de los artículos seleccionados, permitió identificar tres grandes temas que se reiteran en los artículos de carácter teóricos revisados. El primero de ellos, refleja la importancia de los programas dirigidos a la formación de profesores chilenos. De ellos, cuatro son los programas que fueron reiteradamente nombrados: el Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente, la creación del Programa de Mejoramiento de la calidad y Equidad en la educación superior -Mecesup-, la creación del Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado (Actual CNA) y el programa Inicia. Al respecto podemos establecer que las políticas emanadas desde el Estado han cumplido con la etapa de instauración en las Universidades que forman profesores.

El segundo tema que se desprende de la revisión, alude al tipo de estudiantado que se ingresa a estudiar pedagogía. Así, quienes ingresan a carreras de educación, poseen puntajes mínimos establecidos para el ingreso y, provienen de los dos quintiles de menores ingresos de la población chilena ([Ávalos, 2004](#); [Inzunza et al., 2011](#)). Esta situación genera a priori un gran desafío para las IES porque deben entregar una formación a estudiantes que ya poseen brechas significativas respecto a los otros profesionales. A su vez, las reflexiones teóricas dejan entrever un efecto no deseado de estas políticas. El primer efecto es el descenso en la matrícula en Universidades selectivas ya que, aquellos estudiantes que no logran los puntajes mínimos exigidos, optan por matricularse en Universidades con escasa o nula selectividad. Esta acción incrementa las brechas de calidad en la formación de los profesores que egresan de Instituciones de Educación Superior selectivas versus aquellas Universidades con escasa o nula selectividad ([Inzunza et al., 2011](#)).



Una tercera temática, señala la escasa relación entre la formación recibida por los profesores y el ejercicio profesional. Los resultados de las investigaciones, apuntan que esta articulación está pendiente. No obstante, en la actualidad, hay otros mecanismos que han intentado lograr esta conexión. Ejemplo de ello es la publicación de la Ley de la Nueva Educación Pública (Ley 20.040) que desmunicipalizará los establecimientos públicos y los traspasará a los Nuevos Servicios Locales, y el compromiso de bidireccionalidad entre escuelas y universidades que establece la CNA como criterio para la acreditación.

Finalmente, los análisis de esta revisión en base a las investigaciones, indican que aún persisten debilidades en los programas que forman profesores. En general los estudios coinciden en relevar los conocimientos y saberes emanados desde el ejercicio profesional como un insumo valioso a considerar para la formación Inicial. Entre las sugerencias los profesores en ejercicio indican que, los procesos de innovación curricular que realizan las facultades de educación, debería contemplar saberes pedagógicos como: el trabajo en diversidad, el desarrollo de habilidades reflexivas que ayuden a los futuros profesores a flexibilizar el quehacer profesional en las aulas chilenas y la evaluación para el aprendizaje (Ferrada et al., 2013).

De los resultados que establecen grados de relación entre las variables como Inicia, PSU o años de acreditación, llama la atención la débil correlación existente entre el resultado de la CNA y los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba Inicia. Al respecto la discusión indica que el puntaje de ingreso, es el mecanismo que predice con mayor certeza el logro de los desempeños en la Prueba Inicia. Estos resultados nos llevan a reflexionar en torno a la pertinencia del tipo de evaluación que se aplica para medir los desempeños en los futuros profesores y a los criterios utilizados por la CNA. Frente a esta situación, pareciera ser pertinente observar los instrumentos de tipo cualitativo que utilizan los países europeos, o

norteamericanos para el ingreso a la docencia. Allí, predominan entrevistas semiestructuradas, intenciones de investigación, y desarrollo de habilidades pedagógicas transversales a través de la escritura y simulación de clases (Pérez Granados, 2015).

Finalmente es necesario indicar que la Prueba Inicia terminó de aplicarse el año 2015, y desde el año 2016 se aplica la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). La END ha evaluado tres cohortes de estudiantes. Dado el contexto reciente de esta evaluación, aún no existen investigaciones científicas sobre este proceso, y sólo contamos con información entregada por informes gubernamentales que señalan que 91,1% de los estudiantes matriculados en el penúltimo año de la carrera rindió la evaluación el 2018 y que respecto a la evaluación anterior -2017- los puntajes subieron un 38% (CPEIP, 2019).

## Referencias

- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile [Initial Teacher Training in Chile]*. (May).  
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>
- Bellei, C. (2010). El Talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los '90 hacia los docentes en Chile. In S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía Política de las reformas educativas en América Latina* (CIDE-

PREAL, p. 18). Santiago, Chile.

Castro Rubilar, J. I. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12–21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>

Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 5. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a06.pdf>

Cox, C., y Gysling, J. (2009). La formación del profesorado en Chile 1842-1987. In *Ediciones Universidad Diego Portales* (1ª). Santiago: 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. *Revista Pensamiento Educativo*, 46–47, 205–245. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/468/public/468-1034-1-PB.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), (2019). Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica. <https://www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>

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. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100105/rev128\\_MDominguez-MBascopé-LMeckes-ESanMartin.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100105/rev128_MDominguez-MBascopé-LMeckes-ESanMartin.pdf)

- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68–79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Ferrada, D., Turra, O., y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642–661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Ferrada, D., Villena, A., y Del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254–279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Gaete, A., Gómez, V., y Bascopé, M. (2016). *¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?* Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Inzunza, J., Assael, J., y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267–292. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012)
- Joyce, K. E., & Cartwright, N. (2018). Meeting our standards for educational justice: Doing our best with the evidence. *Theory and Research in Education*, 16(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1477878518756565>
- FALTA AUTOR. Ley N° 20903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril 2016. <http://bcn.cl/2f72c>

MINEDUC (2019). Programa MECESUP.

[http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892)

Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el panel de expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(ESPECIAL), 285–301.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art17.pdf>

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164.

<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). Política de educación y formación: Los docentes son importantes. In *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (PEEC). (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago, Chile.

[http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_26/pdf/instrumento26.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_26/pdf/instrumento26.pdf)

Pavié Nova, A. (2012). Caracterización de la Formación Inicial Docente en Chile. *Revista Lider*, 20(July), 199–219.

[http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/20/\[LIDERVOL20A%C3%B1o14-2012- ISSN-0717-0165\]8.-CaracterizaciondelaformacioninicialdocenteenChile.pdf](http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/20/[LIDERVOL20A%C3%B1o14-2012- ISSN-0717-0165]8.-CaracterizaciondelaformacioninicialdocenteenChile.pdf)

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., y Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente:

Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formacion Universitaria*, 5(4), 15–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: Conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educacion*, 26(3), 591–609. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44448](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44448)

Reich, R. (2008). Programa mecesup2. diez años de implementación. *Seminario CNED Políticas de Educación Superior: Explorando Horizontes, Riesgos y Posibilidades*, 127–133. <https://www.cned.cl/seminario/politicas-de-educacion-superior-explorando-horizontes-riesgos-y-posibilidades-ano-2008>

Rodríguez, C., y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits en las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2), 1–25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a13v14n2.pdf>

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad En La Educación*, (39), 118. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>

Soto-Hernández, V., y Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>

Sotomayor, C., y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad En La Educación*, (35), 91. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.97>

Weinstein, J., Muñoz, G., y Rivero, R. (2018). Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(16), 5–27. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>

Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., y Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(2), 13–39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>

Preprint Preprint Preprint