
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 118

24 de octubre 2023

ISSN 1068-2341

Una Aproximación Cualitativa al Impacto de la Ley 20.903 en la Calidad de Programas de Formación Inicial Docente de la Universidad de Los Lagos

Mauricio Barra-Ranni

Universidad de Los Lagos
Chile

Gustavo Guerrero-Molina

Universidad de Los Lagos
Chile

Hugo Saavedra-Hernández

Universidad de Chile
Chile



Ignacio Soto-Silva

Universidad de Los Lagos

Núcleo Milenio en Culturas Musicales y Sonoras (CMUS)
Chile

Citación: Barra-Ranni, M., Guerrero-Molina, G., Saavedra-Hernández, H., & Soto-Silva, I. (2023). Una aproximación cualitativa al impacto de la Ley 20.903 en la calidad de programas de formación inicial docente de la Universidad de Los Lagos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7959>

Resumen: En 2016 fue publicada la Ley 20.903, que establece regulaciones a las pedagogías en Chile, tanto en formación inicial docente (FID) como en el ejercicio profesional de dichas carreras. Así, se propone caracterizar los impactos iniciales y resultados de la Ley 20.903 y las normas de la

Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos y analizar los resultados en sus niveles de calidad. El estudio constituye una profundización de un proyecto de investigación financiado por la CNA. Es un estudio de caso, en el cual se utilizó el enfoque cualitativo. Se aplicaron entrevistas a directores(as) y jefaturas de carrera, así como grupos focales a académicos(as) y estudiantes. Se concluye que la Ley 20.903 disminuiría la desregulación de las pedagogías: valorizaría la FID, mejoraría el currículo y estandarizaría la calidad. Aunque, participantes afirman que provocaría una homogeneización en la formación, por ende, relevan la necesidad de considerar el contexto territorial en el proceso formativo. Además, las nuevas exigencias de la ley derivarían en mayor burocratización en el proceso de acreditación de carreras pedagógicas y supondría un peligro para su sustentabilidad, ya que el aumento de los puntajes mínimos de ingreso perjudicaría la matrícula.

Palabras clave: formación inicial docente; políticas públicas; aseguramiento de la calidad; educación superior

A qualitative approach of the impact of the 20.903 Law on the quality of initial teaching training programs at Universidad de Los Lagos

Abstract: The 20.903 Law published in 2016 establishes regulations for teaching degree courses in Chile, both in initial teaching training (ITT) and in the teaching workplace. Thus, the study characterizes the initial impacts and results of Law 20.903 and the norms of the Comisión Nacional de Acreditación (CNA) on the teaching degree courses of Universidad de Los Lagos and analyze the results of its quality levels. The study is a deepening of the CNA research project. It is a case study, in which the qualitative approach was used. Interviews were applied to managers and majors' headmasters, as well as focus group sessions to academics and students. It was concluded that the 20.903 Law would reduce the teaching careers deregulation: it would enhance the value of ITT, improve the curriculum and standardize teaching quality. However, participants affirm that it would lead to homogenization in training, and therefore emphasize the need to consider the territorial context in the training process. Besides, the new requirements of this law would result in a greater bureaucratization in the accreditation process of pedagogy careers and their sustainability would be at risk due to the increase in the minimum entrance scores for enrollment.

Keyword: initial teacher training; public policy; quality assurance; higher education

Uma abordagem qualitativa do impacto da Lei 20.903 sobre a qualidade dos programas de formação inicial de professores na Universidade de Los Lagos

Resumo: Em 2016, foi publicada a Lei 20.903, que estabelece regulamentos para os estudos pedagógicos no Chile, tanto na formação inicial de professores (ITE) quanto na prática profissional dessas carreiras. Assim, propomos caracterizar os impactos e resultados iniciais da Lei 20.903 e as regulamentações da Comissão Nacional de Acreditação (CNA) nas carreiras docentes da Universidade de Los Lagos e analisar os resultados em seus níveis de qualidade. O estudo é uma extensão de um projeto de pesquisa financiado pela CNA. Trata-se de um estudo de caso, no qual foi utilizada uma abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas com diretores e chefes de programas de graduação, bem como grupos focais com acadêmicos e alunos. Conclui-se que a Lei 20.903 reduziria a desregulamentação das pedagogias: aumentaria o valor da FID, melhoraria o currículo e padronizaria a qualidade. Entretanto, os participantes afirmam que ela levaria a uma homogeneização do treinamento, destacando, assim, a necessidade de considerar o contexto territorial no processo de treinamento. Além disso, as novas exigências da lei levariam a uma maior burocratização no processo de credenciamento de diplomas de ensino e representariam um perigo para sua sustentabilidade, já que o aumento das pontuações mínimas de entrada seria prejudicial para a matrícula.

Palavras-chave: formação inicial de professores; políticas públicas; garantia de qualidade; ensino superior

La Formación Inicial Docente en Europa y América del Norte

La revisión de literatura que compara las experiencias internacionales en América del Norte y Europa permite observar algunas tensiones en torno a la implementación de políticas que regulan la Formación Inicial Docente. En efecto, un estudio que considera los sistemas de Educación Superior australiano, estadounidense y canadiense (Blanco, 2020) da cuenta de problemáticas transversales como rasgo común en el proceso de incorporación de saberes interculturales indígenas en la FID, la que se limita a actividades curriculares parciales (cursos y experiencias). Se evidenciaría una formación monocultural, siendo necesario avanzar en la inclusión de los saberes de los pueblos indígenas en los planes de estudio de las pedagogías e incorporar metodologías docentes para contextualizar la enseñanza a entornos sociales y culturales diversos.

Smyth y Hamel (2016) identifican situaciones comunes a los profesores canadienses de las provincias de Québec y Ontario, tales como la exigencia de un alto estándar de formación; baja retención de los nuevos docentes en los primeros cinco años de ejercicio profesional, así como lidiar con un modelo eurocéntrico que descarta el conocimiento y pedagogía indígena. Las autoras señalan que existen dificultades para diversificar a los postulantes pertenecientes a poblaciones locales subrepresentadas en tanto etnia, raza, idioma, clase, entre otros. Por su parte, para Vaillant y Manso-Ayuso (2013) la FID en Estados Unidos enfrenta retos tales como el aumento en la cobertura de la educación y la necesidad consecuente a ello de cubrir plazas de profesorado. En esta misma línea, otro estudio que toma el caso de la Unión Europea (UE) revisa un total de 504 políticas educativas emitidas entre el año 2000 y 2015, siendo solo 21 de ellas referidas a la formación del profesorado, lo que es interpretado como una baja cantidad de políticas reguladoras de la FID, por lo que al ser pocas no consideran a la diversidad de contextos educativos que componen la UE (Manso et al., 2019). Otra investigación realizó un análisis de los sistemas de acceso de las instituciones que ofertan Formación Inicial Docente en territorios europeos y escandinavos. Se comparan hallazgos con estudios de impacto realizados en Estados Unidos que dan cuenta de una relación entre notas de enseñanza media y rendimiento en las carreras pedagógicas. Se identifican características cognitivas y de personalidad menos favorables en los candidatos a carreras docentes que en los candidatos a otras carreras. Los resultados en Europa dan cuenta que, al introducir pruebas o requisitos específicos de acceso, se reducen los candidatos potenciales como los admitidos; en particular se destaca el caso de Holanda donde tras la aplicación de pruebas de acceso a partir del año 2010 se redujeron los postulantes en un 30%, mientras que en Noruega al aumentar la exigencia de notas de enseñanza media y puntajes de las pruebas de selección, se redujeron los candidatos en un 25%. Los resultados expuestos en territorio europeo son incipientes y refuerzan la necesidad de realizar estudios de alcance internacional que permitan revisar la potencial extrapolación de estos resultados (Egido, 2020).

Formación Inicial Docente en América Latina

Un desafío detectado en América Latina es mejorar la formación inicial docente en cuanto a calidad, por tanto, sería necesario identificar una serie de problemáticas. La primera tendría relación con la atracción y retención de un buen profesorado (Elacqua et al., 2018; Vaillant, 2013, 2019; Vaillant y Manso 2022), lo cual se explicaría por un nivel bajo de prestigio de la formación inicial docente, que entre diversos aspectos se manifiesta, por ejemplo, en una menor remuneración en comparación a otras profesiones en países como Brasil y Perú (Bruns y Luque, 2014; Ospina-

Tascón, 2016; Vaillant, 2012, 2013). El mermado estatus genera que sea complejo atraer a estudiantes con un perfil de ingreso que posea altas capacidades académicas. Algunas soluciones posibles se refieren a incentivos para captar a mejores postulantes, no obstante, han sido criticados, ya que podría excluir a estudiantes con vocación docente y potencial educacional, pero con dificultades académicas que tienen origen en su nivel socioeconómico y calidad escolar recibida (Bruns y Luque, 2014; OREAL-UNESCO, 2013; Vaillant, 2013)

Otro de los desafíos también identificado se relacionaría con la estructura organizativa de la formación inicial docente, existiendo países en los que desarrolla mediante el nivel universitario, tales como Chile, y en otros ocurre la existencia de institutos superiores no universitarios, entre ellos Argentina, Bolivia, Perú, Paraguay, Uruguay, Ecuador y México (Aruquipa, 2022; Batiuk y Meschengieser, 2022; Elacqua et al., 2018; Giraldo y Caro, 2022; Manrique, 2019; Vaillant, 2019). El problema radicaría en que en las instituciones terciarias no universitarias tendrían escaso desarrollo del conocimiento disciplinar, teniendo un enfoque en el aspecto pedagógico y la práctica, mientras que las universidades tendrían una deficiente vinculación con el sistema escolar y las políticas educacionales, enfocándose principalmente en la formación disciplinar (Louzano y Moriconi, 2014; Rodríguez et al., 2023; Vaillant, 2019; Vaillant y Manso, 2022; Vezub, 2020).

Otro dilema se vincularía con los sistemas de acreditación de la calidad en los países latinoamericanos, que serían insuficientes debido a una falta de mayor regulación, lo que generaría que las instituciones exhiban heterogéneos niveles de calidad y continúen con un funcionamiento que no persigue mejorar la formación entregada (Louzano y Moriconi, 2014; OREAL-UNESCO, 2013; Vaillant y Manso, 2022). Además, aun cuando algunos países han avanzado en procesos de calidad, estos tienen un carácter incipiente (Vezub y Cordero, 2022).

Finalmente, han sido señalados cinco desafíos para mejorar la calidad de los sistemas docentes y, particularmente, la formación del profesorado en América Latina: generar coherencia en los efectos de las reformas aplicadas entre la formación inicial, continua y la carrera docente; otorgar mayor consistencia entre la teoría que sustenta a la formación docente y las prácticas formativas; reconocer la importancia de los formadores de docentes y diseñar políticas en pos de su mejora; robustecimiento de la investigación acerca de formación docente; e introducir en la formación docente tres perspectivas: interculturalidad, género y educación inclusiva (Vezub, 2020, 2023).

Formación Inicial Docente y Ley 20.903

En Chile, los últimos 15 años las universidades emprendieron rediseños curriculares dirigidos hacia el modelo basado en competencias, bajo el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP)¹, adscritos al proyecto Tuning-Latinoamérica² (Díaz-Quezada et al., 2019; Ferrada, 2019; Ruz-Álvarez et al., 2021). El modelo basado en competencias se expresa criterios de comportamiento concretos y observables, que se considera pueden ser útiles para la formación inicial docente (Korthagen, 2004). De esta manera, proporcionaría herramientas para un desempeño adecuado en posteriores funciones profesionales en educación. Por otra parte la incorporación de formación por competencias a un plan de estudios

¹ El Programa MECESUP, iniciado en 1999 y redefinido en años posteriores, es una colaboración entre el Gobierno de Chile y el Banco Mundial para financiar instituciones de educación superior con la finalidad de mejorar la calidad de la educación terciaria (Ferrada, 2019).

² El proyecto Tuning en América Latina surge a partir de la misma iniciativa en Europa, con el propósito de perfeccionar las estructuras educativas y mejorar la cooperación en pos de la calidad, efectividad y transparencia. Entre sus líneas de acción se encontraba establecer competencias genéricas y específicas (Muñoz y Sobrero, 2006).

permitiría identificar aprendizajes fundamentales para estudiantes y realzar el valor que tiene la práctica en la formación (Gallardo et al., 2021), favoreciendo el cumplimiento del perfil de egreso (Gimeno, 2008).

También se debe mencionar que en Chile se han establecido estándares para guiar la FID, siendo divididos en pedagógicos y disciplinarios, definidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (Díaz et al., 2021). Los estándares serían útiles para identificar y evaluar los conocimientos y competencias que se esperan de los profesores y que deben entregar las instituciones que imparten carreras pedagógicas (Pizarro y Espinoza, 2016). Sin embargo, han sido criticados, exponiendo que podrían reducir la diversidad de los programas de carreras pedagógicas, homogeneizar las características de docentes (Zuzovsky y Libman, 2006) y limitar el currículo, lo que podría generar una débil coherencia con las necesidades y problemas de la realidad (Niño y Gama, 2013).

Así, la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente teniendo como foco mejorar la calidad de la FID a través de mecanismos de regulación (Donoso-Reyes y Ruffinelli-Vargas, 2020), buscaría profundizar la estandarización de la pedagogía en Chile, impactando en el ejercicio de la docencia y en las carreras pedagógicas (Sisto et al., 2022).

Las disposiciones de la ley definen mecanismos que robustecerían la FID, desde el ingreso del estudiante hasta su desempeño profesional. En primer lugar, consigna que solo las universidades y programas acreditados podrán impartir carreras pedagógicas, estableciendo un carácter obligatorio. De igual manera, implementa evaluaciones diagnósticas al iniciar la carrera y otra en el término, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END), que evalúa en función de los estándares pedagógicos y disciplinarios. Cabe señalar que, la FID deberá estar orientada a estos estándares. También, aumenta los requisitos de los puntajes de ingreso. Adicionalmente, establece un sistema de mentoría o inducción como derecho para nuevos docentes, que debe ser guiado por mentores certificados. Además, para que las carreras pedagógicas sean más atractivas incorpora reconocimiento al desarrollo a través de una mejora en los salarios y la garantía de la formación continua. Asimismo, aumenta en un 30% las horas no lectivas para docentes, es decir, dos horas a la semana. Por último, dispone una carrera docente estructurada en cinco tramos, en la cual el avance está supeditado a conocimientos, perfeccionamiento, funciones docentes fuera del aula y a la experiencia (Figuerola, 2019; Navarro et al., 2021; Ruffinelli, 2016).

A pesar de los mencionados avances que aportan a la profesión docente, las nuevas exigencias provocarían una disminución en el número de programas ofertados y en la matrícula. En este sentido, desde 2016 a 2019 la oferta de carreras de pedagogía ha disminuido un 49% (Arias y Villaroel, 2019). Adicionalmente, entre 2018 y 2020, la matrícula de estudiantes de primer año en carreras de pedagogía disminuyó un 29% (Observatorio de Formación Docente, 2021).

Aseguramiento de la Calidad de la FID y su Medición

La calidad del docente es un aspecto clave en el rendimiento académico de los estudiantes (Ros y García, 2016). De tal manera que, un docente competente podría obtener el triple de aprendizaje de sus estudiantes en comparación a uno deficiente (Hanushek y Rivkin, 2006). Por lo que resultaría necesario un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente, el cual dependería de tres componentes: regulaciones sobre ingreso, entendidas como selectividad de los programas; regulaciones sobre procesos formativos, que se refiere a un sistema de acreditación que salvaguarde las oportunidades de aprendizaje; y regulaciones sobre el egreso, el cual implica un sistema que corrobore la obtención de estándares de desempeño (Ingvarson et al., 2011, como se citó en Ruffinelli, 2013)

La FID sería fundamental en los sistemas educativos, por ende, adquiriría importancia la medición de su calidad (Rodríguez y Castillo, 2014). De tal forma, las mediciones se han tornado cada vez más importantes puesto que en el debate político surge la legitimidad y utilidad de la formación docente, y cómo su mejor preparación influiría en la efectividad de los docentes, específicamente en su capacidad para elevar el aprendizaje medible de estudiantes. Por ejemplo, a nivel internacional, la ley federal *Higher Education Act* de Estados Unidos estableció utilizar el desempeño de los egresados en los exámenes de licenciatura para evaluar a los establecimientos educacionales y la iniciativa *Teacher for a New Era*, que apoyó en el rediseño de programas a instituciones de educación superior, requirió la recopilación de información respecto del desempeño de profesores y estudiantes (Darling-Hammond, 2006). En Chile, para la evaluación de estudiantes de pedagogía hasta el 2015 existió la Prueba Inicia³ y, actualmente, desde el 2017 se aplica la END⁴ (Rodríguez y Díaz, 2021; Rodríguez y Vásquez, 2022).

Es posible encontrar estudios que correlacionan el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones diagnósticas chilenas y los años de acreditación de las instituciones o carreras. Así, algunas han concluido que no existiría mayor relación entre ambas variables (Domínguez et al., 2012; Rodríguez et al., 2019), mientras que otras definirían que sí se evidenciaría una correlación (Pedraja et al., 2012), la cual sería notoria, pero a partir de los que obtienen seis años o más de acreditación (Rodríguez y Castillo, 2014; Rodríguez y Vásquez, 2022). Por su parte, respecto de los niveles de calidad se puede identificar que, en términos de fortalezas y debilidades en la acreditación, las carreras pedagógicas destacan en los criterios de Condiciones de Operación y Perfil de Egreso, pero tienen deficiencias en la Estructura Curricular, específicamente en los aspectos de investigación educativa, plan de estudios y competencias, formación práctica y sedes (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018).

Formación Inicial Docente y Territorio

La literatura se refiere a la vinculación con el medio como la tercera misión, consistente en actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento en conjunto con la sociedad (Secundo et al., 2017). Así, destacan dos enfoques: la responsabilidad social institucional de la universidad con su entorno y la transformación del conocimiento en valor económico (Tourrián-López, 2020). En Chile, la vinculación con el medio busca articular relaciones bidireccionales con actores que se encuentran fuera del ámbito universitario (Salazar-Alvarado, 2020). La bidireccionalidad implica identificar aquellos beneficios mutuos de la colaboración e intercambio de conocimiento entre la academia y su entorno (Fleet et al., 2017).

El Ministerio de Educación (MINEDUC) reconoce que para lograr una formación integral y un currículo efectivo la enseñanza entregada por el establecimiento educacional debe ser acorde al territorio y a la realidad sociocultural en la que se desarrollan los niños, niñas, jóvenes y adultos. Para ello, consigna que los establecimientos educacionales, a través de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus sellos educativos, deben construir su identidad, es decir, aquello que los caracteriza (Ministerio de Educación, 2018). En el caso de las instituciones de educación superior se

³ La Prueba Inicia fue una evaluación voluntaria, aplicada hasta 2015 a los estudiantes de pedagogía, mediante la que se monitoreaba a la FID entregada por las instituciones, con la finalidad de que se puedan corregir deficiencias detectadas (Rodríguez y Vásquez, 2022).

⁴ En Chile, con la Ley N° 20.903 de 2016, se introducen dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio del proceso de formación inicial docente realizada por la propia institución y otra al final ejecutada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), denominada END, la cual tiene como objetivo verificar la formación recibida (Rodríguez y Díaz, 2021).

construye su identidad mediante su modelo educativo, el cual entrega características diferenciadoras a la casa de estudios. Ello tiene relevancia debido a que un modelo educativo efectivo no solo tiene un impacto transformacional en el ámbito interno, sino también en el externo, es decir, en el contexto (territorio) donde se desarrolla la institución de educación superior (Molina et al., 2018).

A pesar de lo anterior, un aspecto que surge como crítica en la FID de Chile es la descontextualización del currículo (Arias-Ortega et al., 2018). Para ello, surgiría como útil incorporar el patrimonio local a la FID para mejorar los procesos formativos, toda vez que el patrimonio se considera una construcción social e histórica que genera una memoria común y sentimientos de pertenencia (Salge-Ferro, 2020). Cabe mencionar que, es la denominación de patrimonio cultural la que incorpora actividades y elementos que entregan los rasgos identitarios de una determinada sociedad (Cuenca, 2002), que permitiría comprender la historia a partir del presente, diversificar el programa (Gillate et al., 2021) y que los estudiantes obtengan las competencias necesarias (Fontal et al., 2017).

Metodología

El estudio fue desarrollado como una profundización en la Universidad de Los Lagos (ULAGOS), a partir del proyecto de investigación *Impacto del Sistema Profesional de Desarrollo Docente en los Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad en carreras de pedagogía de la macrozona Sur-Austral de Chile* patrocinado por la CNA⁵, que culminó en la publicación de un libro en la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, el cual consistía en un estudio de caso de la mencionada institución con la Universidad Austral de Chile, en las regiones de Los Lagos y Los Ríos respectivamente.

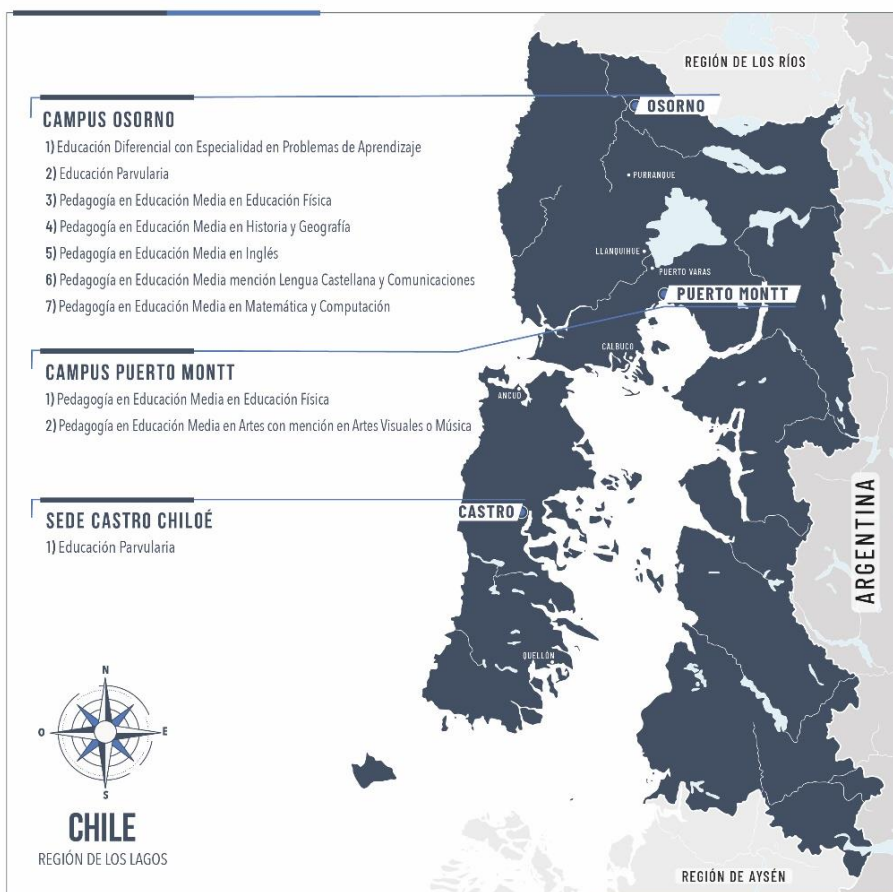
El enfoque de investigación empleado en este estudio fue el cualitativo (Tinoco-Cuenca et al., 2018) y constituyó un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999), el cual permitió caracterizar los impactos iniciales y resultados de la Ley N° 20.903 y las normas de la CNA en carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos y, a su vez, analizar los resultados de los niveles de calidad de tales carreras.

De esta manera, el contexto de estudio fueron las carreras y programas pedagógicas de la ULAGOS en sus respectivos campus y sedes: Osorno, Puerto Montt y Castro (Chiloé) (ver Figura 1). Su selección se debió a tres razones: es la única universidad estatal en la Región de Los Lagos, tiene una significativa oferta de programas de pedagogía y atiende a estudiantes de perfiles de ingresos diversos, algunos provenientes de sectores semi aislados y, en una proporción importante, pertenecientes a hogares de bajo nivel socioeconómico (Universidad de Los Lagos [ULAGOS], 2020). Además, la institución se sitúa en la Norpatagonia chilena. Así, la investigación permitiría analizar el impacto de la Ley 20.903 en una institución emplazada en territorio regional, permitiendo hacer futuras comparaciones entre las exigencias y desafíos de este tipo de institución en relación con las que se ubican en territorio central.

⁵ Organismo autónomo responsable del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile.

Figura 1

Campus y Sedes de las Carreras Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos



Nota. Elaboración propia.

Los participantes del estudio fueron seleccionados a través de un muestreo a criterio o intencional (Arrogante, 2021). Los actores que participaron fueron estudiantes, académicos(as), jefes(as) de carrera y directores(as) de departamento, lo cual permitió conocer desde diferentes perspectivas el impacto inicial y los resultados de la política pública analizada en este artículo.

Por otra parte, los criterios de inclusión fueron: representantes de centros de estudiantes de carreras, directores(as) de departamento y jefaturas de carrera, que hayan participado de procesos de acreditación institucional o de pregrado, sean pasados o en curso, así como académicos(as) que integren el núcleo de alta dedicación de las carreras pedagógicas estudiadas.

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de mayo y agosto de 2021, periodo en el cual se realizaron entrevistas semiestructuradas (Gallardo-Cerón y Duque-Castaño, 2022) a cinco directores(as) de departamento y ocho jefes(as) de carrera y grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013) a siete estudiantes y siete académicos(as).

Para analizar los datos obtenidos, fue utilizada la técnica de análisis de contenido (Guix-Oliver, 2008), que fue aplicada tanto para el análisis de las entrevistas como de los grupos focales. Para ello, se utilizó el software ATLAS.ti. De esta manera, se establecieron tres grandes categorías de análisis: identidad y vinculación territorial de las carreras pedagógicas, niveles de calidad de las carreras pedagógicas y, en último lugar, acceso y trayectoria formativa. Las categorías fueron

adaptadas a partir de la investigación previa para profundizar en los efectos e impactos iniciales de la Ley 20.903 en la comunidad ULAGOS, lo cual permitió resignificar los resultados obtenidos.

Cabe destacar que, el desarrollo de la investigación estuvo sujeto a los principios y normas establecidos en la “Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación” (Resolución Exenta N° 157, 2013).

Resultados y Discusión

Las tres principales categorías identificadas exponen las distintas percepciones, interpretaciones y significados que los actores le asignan a los elementos tratados. En la primera, los actores se refieren a la vinculación con el medio de las carreras pedagógicas y al impacto de la Ley 20.903 en el currículo. Mientras que, en la segunda se remiten a aspectos de aseguramiento de la calidad en las pedagogías, a la participación estudiantil en procesos de acreditación y a la burocratización de estos. En la última, se trata la relación de la ley con el perfil de ingreso de los estudiantes, de la END con las características territoriales donde está situada la carrera y las posibles amenazas a la sustentabilidad de los programas pedagógicos.

Identidad y Vinculación Territorial de las Carreras Pedagógicas

Incipiente Definición de Modelos de Vinculación con el Medio de las Carreras Pedagógicas

En el caso de la Universidad de Los Lagos, a pesar de que se establece en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2030 (ULAGOS, 2019) el nuevo concepto de vinculación con el medio (Salazar-Alvarado, 2020), los(as) académicos(as) expresan que “la segunda área crítica que se ha destacado en estos procesos (de acreditación) tiene que ver con (...) vinculación con el medio, no porque no se haga, sino que en el entendido cómo está planteada actualmente, nosotros más hacíamos extensión” (Grupo focal, Académicos[as]). De tal forma, fue un apartado con observaciones, ya que no respondía al criterio de bidireccionalidad exigido por la CNA (CNA, 2015).

Asimismo, estudiantes señalaron que existe una falta de comprensión de la vinculación con el medio en el estamento estudiantil y académico, lo que se pudo reflejar en la discrepancia de visión que tenían del concepto en el proceso de acreditación, específicamente mencionaron que “nadie sabía o conocía lo que era la definición de vinculación con el medio. Nosotros, los estudiantes, teníamos una y los profesores tenían otra” (Grupo focal, Estudiantes). Este fenómeno también fue constatado en la investigación de Quintana et al. (2018). De esta manera, las exigencias normativas obligarían, a través de los procesos de acreditación, a tener mayor claridad de lo que implica la vinculación con el medio, entendida de manera bidireccional.

Adicionalmente, los(as) académicos(as) acusan que “la vinculación con el medio, en todas las carreras... no se logra medir los impactos que tiene la vinculación con el medio en el medio externo” (Grupo focal, Académicos[as]). De tal modo, existiría una falta de mecanismos para la evaluación del impacto que tiene la vinculación con el medio en el territorio que se sitúa la institución de educación superior, lo cual es un problema, no sólo local, sino nacional (Fleet et al., 2017).

En la misma línea, un director(a) de departamento expresa que, se evidencia la ausencia de una definición para determinar el impacto de las prácticas pedagógicas que los egresados tienen en el entorno de acuerdo con el requerimiento de la ley acerca de investigación de la realidad de aula para la mejora de la formación docente.

Yo creo que tiene que haber una definición, que hoy día no existe, del impacto que tienen las prácticas en el entorno, en los colegios, o sea, si eso es vinculación con el medio o no, o es una parte de la vinculación con el medio. Entonces, estos factores

requieren de una definición (...) más precisa y que, si son de una cosa o si son de otra, o (...) reportan para ambos lados (Entrevista 5, Director[a]).

Así también, se evidenciaría el desafío de generar formas de evaluación del impacto de la vinculación con el medio de la institución para discernir la efectiva contribución de las universidades al desarrollo del país y sus regiones.

Por otra parte, estudiantes mencionan que “estamos perdiendo (...) la importancia que tiene la educación rural (...), y creo que es algo que, por lo menos en mi carrera, nunca la visualizamos, nunca se habló” (Grupo focal, Estudiantes). Así, refrendan que la universidad debería incentivar la inserción laboral de egresados en establecimientos educacionales rurales del entorno en el cual se encuentran insertos. De manera específica, destacan la necesidad de que se incorporen como docentes en esas escuelas rurales y, a su vez, visibilizan la importancia de la función docente en dicho contexto.

Ante ello, los(as) jefes(as) de carrera plantean que los(as) estudiantes deberían recibir una FID intercultural, que les entregue las herramientas para lograr ejercer la docencia en su propio territorio y en el contexto rural (Anzano-Oto et al., 2020). Así, tales participantes expresan que “nuestros estudiantes deberían enfocarse desde el punto de vista del desarrollo de su región, de su contexto, o sea, (...) prepararlos para un mejor desarrollo desde el punto de vista de las zonas donde ellos están viviendo” (Entrevista 5, Jefatura de Carrera). Por lo tanto, se evidenciaría necesario considerar la ruralidad en el currículo de la FID, especialmente en carreras y programas situadas en regiones con una importante población que reside en zonas rurales.

Exigencias de Calidad Homogeneizadoras en el Currículo vs Necesidades Particulares del Territorio

Se podría mencionar que se identificaba algún grado de desarticulación de elementos constituyentes de los planes de estudio como el perfil de egreso y el currículo con los estándares orientadores y el Marco para la Buena Enseñanza, así como también diferencias en los tiempos de duración entre carreras pedagógicas. En ese sentido la Ley 20.903 contribuyó a establecer criterios de consistencia entre dichos elementos.

La Ley 20.903 (...) ha hecho que en las propias carreras nos hagamos cargo de los perfiles de egreso, de las mallas curriculares y que estén asociadas a estándares disciplinarios y pedagógicos (...). Entonces, (...) la Ley 20.903 intenta articular todos estos instrumentos, que estaban desagregados, con el propósito de fortalecer las propias carreras, y es lo que nos ha pasado internamente (Grupo focal, Académicos[as]).

Por su parte, los(as) directores(as) indican que “cuando esa ley se comenzó a discutir en nuestra universidad la mayoría de las carreras estaban por objetivos. (...) Las autoridades nos dijeron: ‘tienen que armonizar las carreras’ (...). Entonces, se estandarizó la forma en que se debe formar un profesional” (Entrevista 2, Director[a]). De tal manera, la ley permitió rediseños curriculares en consonancia con los estándares orientadores, además de transitar desde un currículo por objetivos hacia un modelo basado en competencias. Así, se cumple con el enfoque tradicional de la calidad, el cual la conceptualiza como el cumplimiento y logro de estándares mínimos (Harvey y Green, 1993).

Sin embargo, la calidad también es concebida como una construcción social, que podría variar según los intereses de los actores internos y externos de las instituciones (Días-Sobrinho, 2007), o bien, en función de sus valores y patrones de referencia (González y Espinoza, 2008), volviéndose relevante considerar la pertinencia de la FID con las características del territorio. Así, un jefe(a) de carrera expresa que “lo que destaco (...) es el hecho de tener algunas cosas comunes (...),

pero no que todo sea tan homogéneo” (Entrevista 7, Jefatura de Carrera). Por lo que, si bien la estandarización del currículo es necesaria, debería otorgar un espacio para incorporar un enfoque territorial, evitando una homogeneización que perjudique la coherencia de la formación docente con su entorno. En tal caso, como se ha mencionado, podría limitar el currículo (Niño y Gama, 2013) y homogeneizar las carreras y programas de pedagogía, por ende, las competencias de los docentes (Zuzovsky y Libman, 2006).

Por consiguiente, comprendiendo una imprescindible estandarización para asegurar calidad en las instituciones de educación superior, se consideraría necesario establecer un espacio para que sea posible contextualizar al entorno la carrera o programa. Ante ello una alternativa podría ser integrar el patrimonio local al currículo en la FID.

Niveles de Calidad de las Carreras Pedagógicas

Avances en Mecanismos de Calidad vs Participación Estudiantil no Vinculante

Respecto a los preceptos normativos incorporados, los(as) directores(as) señalan: “yo lo prefiero así a la desregulación que tenía el sistema universitario. Nosotros luchamos por mucho tiempo contra otras instituciones de educación superior que no tenían ninguna regulación, llámese (...), las universidades privadas (...). En cambio, nosotros estábamos limitados por los puntajes (Entrevista 3, Director[a]). Así, la Ley 20.903 estableció un marco regulatorio para el aseguramiento de la calidad de las pedagogías, permitiendo avanzar en superar la desregulación que existía en estas carreras. Por ejemplo, aumentar los requisitos de ingreso para programas de pedagogía atenuaría la competencia desigual que existía entre instituciones de educación por la captación de estudiantes, en la que un tipo de universidad exigía un puntaje de ingreso y en otras no se requería alcanzar un mínimo.

De igual manera, los mismos actores indican que la ley “ayudó a dar claridad respecto a otros que se subentendían (...). Todas aquellas indicaciones, precisiones o lecturas de la ley, han llevado a establecer ciertos procedimientos más estandarizados, que permiten a las instituciones situarse de mejor manera para enfrentar el cumplimiento de esa ley” (Entrevista 4, Director[a]). En consecuencia, mediante la definición de procedimientos estandarizados, permitió que los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior puedan ser afrontados acorde a lo que evaluaría la CNA y, de este modo, llevar a cabo un mejor cumplimiento del nuevo marco normativo.

Por consiguiente, si bien existen mayores exigencias establecidas por la norma, propiciaría una mejor competencia entre universidades tradicionales y privadas y, a su vez, generaría que las instituciones de educación superior avancen en calidad, en particular, en mantener el perfil de egreso y plan de estudios actualizados.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, la calidad podría variar en función de los valores y referencias de los actores sociales (González y Espinoza, 2008), por lo que resulta necesario conocer la percepción de los(as) estudiantes. Si bien, existen alumnos(as) que son incorporados en los comités de autoevaluación, la participación es restringida a determinados estudiantes y la socialización es débil, lo que genera que el proceso de acreditación sea considerado por los estudiantes como un proceso distante y parte de la burocracia. Por ejemplo, un(a) estudiante expone que “a mí, mis ‘profes’ me eligieron para estar en el comité de autoevaluación de mi carrera; y lo que me gustaría a mí es (...) que se socialice más (...) los procesos de autoevaluación” (Grupo focal, Estudiantes).

Asimismo, estudiantes expresan que, al existir solicitudes ante distintas problemáticas, sus demandas no serían consideradas como objetos de mejora. Por ejemplo, indican que deberían “escucharlos y considerarlos cuando el estudiante pide algo... (...) cuando escuchas a gritos que te están pidiendo charlas con nutricionistas deportivos, algo tan simple como eso, y que te ‘tapan’ en

charlas (...) de temas que no les interesan a los estudiantes, porque no se les pregunta (Grupo focal, Estudiantes).

A nosotros nos pasó (...), y también a las otras generaciones, un caso particular con una TICS, donde nos enseñan un programa que se llama JCLIC, y esa es una plataforma de los 80, o sea, estamos hablando de ya 2020, 2019, que fue cuando tuvimos ese ramo (...). Hicimos el reclamo, pero la única solución que nos dieron era que “bueno, ustedes ya son la penúltima generación de esta malla, con la implementación de la nueva eso se soluciona” (Grupo focal, Estudiantes).

Por consiguiente, pareciera ser necesario que las instituciones de educación superior que se someten a procesos de acreditación deberían realizar mayores esfuerzos para lograr una participación vinculante y con sentido de estudiantes como un aspecto relevante de la calidad y la mejora continua.

Burocratización y Carrera Académica

A pesar de los avances anteriormente mencionados, para los(as) académicos(as) el proceso de acreditación “se ha burocratizado en extremo. Al final los esfuerzos de los equipos académicos están concentrados en redactar un informe, en buscar (...) evidencias” (Grupo focal, Académicos[as]), es decir, se generaría un exceso de concentración en los documentos solicitados por la CNA, lo cual evitaría centrarse en mejorar la calidad del proceso formativo. Cabe señalar que, ello tiene relación con el prestigio social que buscan las instituciones de educación superior (Brunner, 2008), en el cual focalizan recursos en perjuicio de otras áreas (Frank, 1999). De este modo, son las certificaciones de acreditación una de las señalizaciones de prestigio al mercado (Mause, 2009). Adicionalmente, la acreditación de carreras pedagógicas es habilitante, es decir, su no certificación implica el cierre (Ley 21.091, 2018) por lo que, están obligadas a someterse y superar el proceso.

Adicionalmente, una jefatura de carrera expresa que, si bien en ciertas carreras se considera el liderazgo y participación en procesos de acreditación para la evaluación en el aspecto de gestión de los(as) académicos(as), no está formalmente establecido en la normativa referida al proceso de calificación y jerarquización académica. De esta forma, la burocratización como tarea adicional y no reconocida en la carrera docente de la forma necesaria, podría aportar a niveles de estrés de los(as) académicos(as), el cual se ha constatado como alto en otra investigación, debido a los requerimientos de sus labores: alta competitividad, docencia, investigación, concurso a proyectos, poco descanso, etc. (Palacios y Montes, 2017).

Esto queda en la voluntad de las personas que conforman la comisión de evaluación... no es algo que está amparado (...) en el documento, porque ese documento todavía no ha sido decretado con las actualizaciones que corresponde. (...) Queda por avanzar en términos formales, porque se ha hecho, pero a voluntad (Entrevista 4, Jefatura de Carrera).

De tal modo, resultaría necesario que la responsabilidad en los procesos de acreditación que adoptan los(as) académicos(as) sea debidamente reconocida en los procesos de calificación y en su carrera académica. En caso contrario, la falta de incentivos y reconocimiento para participar y los niveles de estrés generados, podrían derivar en experiencias traumáticas en los procesos de acreditación, por lo tanto, en un desinterés por responsabilizarse de dichos procesos, debido a que insuficientes reconocimientos (Unda et al., 2016) y altas exigencias laborales vendrían a constituirse en factores psicosociales y laborales de riesgo para dichos(as) académicos(as) (Gómez-Ortiz et al., 2019).

Acceso y Trayectoria Formativa

Formación Docente en Territorios con Diversidad Cultural y Carencias Educativas y Sociales

El Informe de Caracterización Socio-Educativa de Alumnos Nuevos 2020 de la ULAGOS indica que un 85,6% proviene de la Región de Los Lagos y un 20,2% de zonas rurales. Además, existe una alta proporción (40,8%) de los estudiantes de la ULAGOS que declaran pertenecer a la etnia mapuche, esto, considerando los resultados de una encuesta del Gobierno de Chile (Observatorio Social, 2020) que indica que un 24,4% de la población de la Región de Los Lagos pertenece a un pueblo indígena, y de este porcentaje, un 97,9% pertenece a la etnia mapuche. Lo anterior da cuenta del contexto territorial de la institución y la diversidad cultural de sus estudiantes, realidad que es reconocida por uno de los(as) directores(as) entrevistados, quien advierte el riesgo de interpretar los resultados de los instrumentos de evaluación diagnóstica sin reconocer las necesidades particulares del estudiantado de la Región de Los Lagos.

A propósito de los resultados de la evaluación diagnóstica de egreso, las universidades que están ubicadas en el centro del país por decirlo de alguna manera tienen mejores resultados que nosotros. ¿Y cuáles son las aprensiones?, que caigamos en hacer *rankings*, y en quién lo hace mejor y quien tiene el mejor promedio, y no necesariamente responder a nuestro entorno significativo que es el territorio donde estamos insertos. Si nosotros pensamos que hace 10 años en la Universidad de Los Lagos, cerca del 40% de los estudiantes no era de la región, hoy día ese porcentaje es solo del 8%, es decir el 92% de los estudiantes de la Universidad de Los Lagos son del área, entonces nosotros tenemos una especie de círculo virtuoso que puede transformarse en vicioso. Porque también las realidades han cambiado, los chicos ya no van tan lejos a estudiar, sino que se quedan aquí. Hoy día nosotros tenemos casi un 38% o 39% de población que se declara de ascendencia indígena, por lo tanto, ahí también hay una necesidad que está planteada desde esa lógica (Entrevista 5, Director[a]).

En relación con los estudiantes universitarios de ascendencia indígena, distintos estudios dan cuenta de la necesidad de establecer mecanismos específicos para el apoyo durante la trayectoria formativa. Un estudio realizado con estudiantes de las carreras de pedagogía de la Universidad de Talca (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019) indaga en los factores que inciden en el ingreso y permanencia de estudiantes de origen mapuche. Se identifica una brecha en el perfil de ingreso (caracterizado por descendidos puntajes NEM, bajos recursos, procedencia de zonas rurales y colegios públicos), requiriendo estos estudiantes apoyo académico y acompañamiento socioafectivo. También analizando el caso de los estudiantes mapuches, Arias-Ortega et al. (2018) identifican factores que dificultarían la inserción a la universidad, tales como la falta de cobertura de los contenidos curriculares en las zonas rurales, debido a la dificultad de acceso territorial, disponibilidad de material didáctico e inadecuada formación de los profesores para desempeñarse en contextos de diversidad social y cultural.

Las jefaturas de carrera dan cuenta de las diferencias de capital social y cultural entre los estudiantes de la zona central y de la Norpatagonia chilena, en detrimento de estos últimos, dificultando su adecuada inserción y obtención de resultados académicos exitosos. Esto propicia que las exigencias de la Ley 20.903 operen como mecanismos de uniformización con estándares centralizados, sin sensibilidad a las características y necesidades de los estudiantes que provienen y residen en el territorio.

La ley intenta uniformizar y no atiende a las realidades territoriales. El estudiante de regiones tiene menos posibilidades de tener aprendizajes significativos permanentes y que le permitan escalar hacia el futuro. Ellos son más vulnerables desde el punto de vista del capital social y capital cultural que poseen, en cambio alguien de metrópolis o de la zona central tiene mayores posibilidades de conocer el mundo (Entrevista 2, Jefatura de Carrera).

Un análisis desarrollado por Elige Educar (2020) en torno a la educación rural en Chile, da cuenta de que este tipo de establecimientos presentan la mayoría de las veces resultados académicos más bajos que los contextos urbanos, identificándose como una de las principales variables relacionadas con este fenómeno la dificultad de atraer y retener docentes idóneos e interesados en desempeñarse en estas zonas geográficas. Provenir de un territorio rural o insular, se señala por parte de un(a) director(a), como un factor influyente en los resultados académicos obtenidos por estos alumnos.

Tenemos políticas que no reconocen las particularidades del territorio, por ejemplo, cuando tú tienes en un curso no solamente de pedagogía, que muchos de nuestros estudiantes provienen de más allá de lo urbano y provienen de ubicaciones que están a 50 o 60 kilómetros o más de centros urbanos, con todo lo que significa ello, capacidad de conexión, por lo pronto.... No somos iguales, impartir una pedagogía en zonas insulares y rurales es un desafío que hace más exigente a la enseñanza e impartir esos cursos (Entrevista 4, Director[a]).

En materia de inclusión de estudiantes de perfiles diversos en las universidades, se ha propuesto superar el foco en las deficiencias de dichos estudiantes y centrarse en lograr un compromiso con la transformación cultural y de los procedimientos institucionales para alcanzar la inclusión del estudiantado. De esta manera, se identifica a los estudiantes “no tradicionales”, para quienes la transición a la vida universitaria no es un proceso “natural”, enfrentándose a un contexto institucional que no valida sus conocimientos y valores. Estos estudiantes presentan dificultades para identificarse con modelos del mundo académico; regularmente provienen de familias de bajos ingresos y es esperable que pertenezcan a la primera generación familiar que cursa estudios en educación superior (Rendón, 2002). La caracterización de estudiantes “no tradicionales”, se condice con las opiniones acerca del capital cultural y social señalado por los(as) directores(as) y jefaturas de carrera, así como la opinión de los estudiantes, quienes cuestionan la efectividad de los mecanismos de inserción y acompañamiento:

Pero quizás también era porque en primer año no le tomaban el peso. Cuesta mucho el cambio de chip de estudiante de enseñanza media a estudiante universitario, por eso también la deserción tan alta en primer año. Yo creo que en primer año debería ser el acompañamiento en todo lo que pueda parecer básico, explicarlo y darle fuerza a primer año para no perder a los estudiantes. De eso depende los que lleguen a último año (Grupo focal, Estudiantes).

Carácter Estandarizador de la Evaluación Nacional Diagnóstica

En el caso de estudio, si bien los entrevistados reconocen que la END permite establecer una base mínima para la evaluación de contenidos de los estudiantes de pedagogía, se identifica también que el instrumento estandariza resultados, no considerando las necesidades formativas del perfil de los estudiantes del territorio, ni tampoco a las características y demandas del entorno en el que se emplaza la ULAGOS.

También yo tengo algunas aprensiones con las evaluaciones diagnósticas (...). Establecer una base mínima de desarrollo está muy bien, y darle cierta

estandarización a ciertos procesos creo que también aporta, pero hoy día nos encontramos con circunstancias como, por ejemplo, que cuando se tiene que acreditar una carrera, nosotros que somos parte de una zona marginal, (...) tenemos una realidad territorial distinta. (...) Entonces ahí entramos en conflicto... muchas veces vienen a observarnos cómo se hace en su universidad (de los pares evaluadores) y no cómo se hace en la universidad en que nos encontramos trabajando, entonces esos elementos deberían perfeccionarse (Entrevista 5, Director[a]).

Además, existen participantes que indican que “no podemos pretender que es un sello preminente de calidad esa evaluación, pero es un antecedente que hay que incorporar” (Entrevista 1, Director[a]). De este modo, en la ULAGOS se consideraría a la END como un precedente, mas no como un reflejo exacto de la calidad de la FID, por ende, no constituiría un aspecto central de análisis para medir la calidad de sus procesos de docencia y formación.

Sumado a lo anterior, una jefatura de carrera menciona que “los estudiantes rinden la prueba, nos llegan los resultados (...) a veces no tan oportunos (...). Creo que también ahí hay algo que mejorar, porque muchas veces el llegar oportunamente genera que todos los mecanismos que podamos ocupar para apoyar a estos estudiantes antes que se vayan, puedan darse” (Entrevista 5, Jefatura de Carrera). Así, los resultados de la END entregados de forma tardía limitarían las acciones que se pueden realizar para subsanar las deficiencias formativas de los estudiantes.

Por consiguiente, se evidenciaría necesario la reducción en los tiempos de entrega de los resultados de los estudiantes en la END para que la prueba pueda cumplir de forma efectiva su propósito diagnóstico, remedial y retroalimentador en la FID, para que esta política sea útil para la mejora de la calidad formativa. Adicionalmente, considerando que efectuar investigaciones y recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes permitiría retroalimentar la política pública según el enfoque basado en evidencia (Jocelyn y Cartwright, 2018), los resultados adquieren mayor relevancia, debido a que podrían aportar a mejorar la formación de docentes a nivel nacional.

Amenazas a la Sustentabilidad de las Carreras Pedagógicas Asociada al Aumento del Puntaje de Matrícula

Una de las estrategias para la mejora de la calidad de la FID que se desprende de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente es el aumento gradual de la exigencia de los puntajes de ingreso a las carreras pedagógicas. Los efectos de esta iniciativa son problematizados por algunos autores como Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022), los que a través de un estudio estadístico plantean que el puntaje de ingreso a las pedagogías no ha variado significativamente tras la implementación de estas medidas, así como también evalúan la insuficiencia de la gratuidad como incentivo para el estudio de las carreras pedagógicas, posiblemente asociado a una baja valoración social del ejercicio docente.

A nivel nacional, la evidencia demuestra que la matrícula de primer año de las carreras pedagógicas ha disminuido durante el período 2005-2020, en promedio, un 4% anual (Elige Educar, 2021). La Ley 20.903, que entra en vigencia en el año 2016, exige a las carreras de pedagogía cumplir con requisitos de selectividad de puntaje; posterior a su entrada en vigencia, la caída de la matrícula del primer año para el período 2018-2020 es de un 29% (Observatorio de Formación Docente, 2021).

El aumento en la exigencia de los puntajes de ingreso es abordado por parte de los(as) directores(as) entrevistados como una problemática que enfrentan los programas pedagógicos de la ULAGOS, y que en un futuro podría poner en riesgo su sustentabilidad.

Bueno nosotros hemos hecho algunas simulaciones que son lapidarias. Si fuesen 550 puntos hoy día, nosotros bajaríamos, perderíamos, cerca del 60% de los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas. Entonces hay un margen importante que están en ese tramo, los 500 y 550, que son un poco más de la mitad que hoy estudian con nosotros (...) si vemos dificultades para traer estudiantes de pedagogía, puede haber también ciertas garantías para que puedan estudiar, sino simplemente nos vamos a quedar sin alumnos, o con muy pocos, y si son muy pocos hacen insostenible económicamente incluso las mismas carreras (Entrevista 5, Director[a]).

Cabe destacar que las consecuencias del aumento del puntaje mínimo de ingreso serían mayores para la ULAGOS frente a instituciones de educación superior de la zona centro de Chile, ya que los(as) directores(as) señalan que “en general las universidades que estamos en los extremos, tanto norte como sur, tenemos más dificultades para atraer a buenos estudiantes de pedagogía” (Entrevista 5, Director[a]), siendo más complejo para universidades regionales de zonas aisladas captar matrícula de estudiantes con puntajes superiores en la prueba de selección. Además, el mayor impacto negativo para universidades de fuera de la Región Metropolitana también ha sido identificado en otros estudios (Arias y Villaroel, 2019).

Los efectos de la mencionada exigencia se profundizan debido a que los estudiantes de la universidad obtienen bajos puntajes de ingreso, lo cual se relaciona, de acuerdo con la opinión de los entrevistados, a las comentadas condiciones de vulnerabilidad del territorio, planteándose que además de los mecanismos ya implementados para abordar esta compleja realidad, es necesario continuar desarrollando instancias para el acceso y apoyo de los estudiantes.

Nuestros estudiantes son de su mayoría de Osorno y sus alrededores, en Puerto Montt son de ahí y de sus alrededores, me refiero a territorio insular, y son alumnos que provienen principalmente del sistema escolar municipalizado, y los puntajes en esos establecimientos no son muy altos. Por lo tanto, que a los estudiantes se les exija 550 puntos o más para ingresar... puedo decir que nuestros estudiantes vienen de situaciones muy vulnerables, tanto es así que nuestra universidad tuvo que invertir muchos recursos para que los estudiantes continúen en clases virtuales desde donde estén (Entrevista 3, Director[a]).

Tal como se ha expuesto, las características de vulnerabilidad del estudiantado requieren de mecanismos de apoyo especializado, además de posibles adecuaciones curriculares y otros ajustes al proceso formativo. De tal modo, se necesitaría de un esfuerzo institucional mayor para formar un docente idóneo, el cual ingresa con diversas deficiencias causadas por las carencias existentes en el entorno y territorio en el que ha vivido. Todo lo anterior, demanda una mayor cantidad de recursos para la implementación de los programas, siendo una exigencia administrativa no reconocida al diferenciar las instituciones situadas en regiones en relación con las que se emplazan en territorio central.

Conclusiones

Según la opinión de todos los agentes entrevistados (estudiantes, académicos[as], jefaturas de carrera y directores[as] de departamento), la creación de un marco normativo permitió disminuir con la desregulación que existía en las carreras pedagógicas. De esta manera, la ley valorizaría la docencia al aumentar salarios, horas no lectivas y asegurar formación continua. Asimismo, mejoraría la competencia por la captación de estudiantes entre los distintos tipos de instituciones de educación superior existentes en Chile. Adicionalmente, mejoraría la calidad de los programas de FID al

impulsar el tránsito desde currículos basados en objetivos hacia la formación por competencias, a la vez que son ajustados de forma sistemática a los estándares orientadores y al Marco para la Buena Enseñanza. Así, la ley permite articular las carreras de pedagogía con instrumentos a nivel nacional, provocando una estandarización de la calidad de la FID.

Sin embargo, los actores de la comunidad universitaria advierten que podría generar una homogeneización en la enseñanza, por lo que, se requeriría otorgar una mayor relevancia a la docencia contextualizada al territorio, específicamente en zonas rurales, con la finalidad de mejorar la educación en establecimientos que se sitúan en territorios marginados (Lupton y Thrupp, 2013).

Cabe mencionar que en las carreras pedagógicas de la ULAGOS, previo a la entrada en vigencia de la Ley 20.903, existiría un déficit en la vinculación con el medio, debido a una comprensión distinta del concepto entre actores y una ausencia de un modelo de evaluación de impacto, el cual fue evidenciado en los procesos de acreditación a los que se han sometido. Tal resultado, también se evidencia en anteriores investigaciones (Quintana et al., 2018). De este modo, las carreras y la institución no aprovecharían de manera óptima la oportunidad de contribuir al desarrollo local del territorio. En tal sentido, la ley propicia un mejoramiento en las funciones de la universidad y sus carreras, específicamente en la articulación con su entorno.

Adicionalmente, como la Ley 20.903 establecería claramente exigencias y procedimientos, facilitaría cumplir con sus propios requerimientos en los procesos de acreditación de carreras y programas de pedagogía. Sin embargo, se ha destacado un exceso de burocratización en el proceso, lo que deriva en abandonar otras áreas y quitar el foco del mejoramiento de la calidad, priorizando el aseguramiento procedimental. Sumado a ello, en la institución no se establece de manera adecuada mecanismos formales en la carrera académica para el reconocimiento de la participación en procesos de acreditación, lo que genera una mayor carga académica y estrés, pudiendo derivar en menos académicos interesados por participar. Por otra parte, si bien existen estudiantes que participan en procesos de acreditación, es una cantidad menor y el proceso no sería socializado de la forma adecuada, constatándose la percepción de que el procedimiento es parte de la burocracia. Sumado a ello, se evidenciaría una falta de incorporación de peticiones de los estudiantes en materia de calidad formativa, puesto que el foco del proceso se centraría en cumplir el protocolo de la CNA.

De igual manera, el incremento de los puntajes de ingreso podría excluir a una significativa cantidad de estudiantes y presionar a las carreras que tendrían problemas para sostenerse por falta de financiamiento, lo cual colocaría en riesgo su continuidad, pudiendo generarse un posible cierre de programas pedagógicos. Por su parte, debido a las descritas características de vulnerabilidad en el territorio, los más afectados serían los jóvenes que pertenecen a familias de menores ingresos, ya que los resultados de un estudiante en la prueba de acceso a la educación terciaria están estrechamente ligados a sus condiciones socioeconómicas (Lapierre et al., 2019).

Por otro lado, no se observa articulación entre la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y las necesidades formativas de acuerdo con el perfil de ingreso de los estudiantes y los requerimientos del territorio. De este modo, los instrumentos de diagnósticos podrían generar evaluaciones no alineadas con las competencias requeridas por los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos del territorio, debido a su homogeneidad y a no considerar las diferencias en el perfil de ingreso. Por ejemplo, en la ULAGOS existe una alta presencia de estudiantes de la etnia mapuche, zonas insulares, rurales y de la Región de Los Lagos. Por ello, se tornaría relevante la existencia de investigaciones que consideren los resultados de la END, con la finalidad de retroalimentar la política pública y adaptar la FID en Chile.

En el estudio de caso no sería posible observar la relación entre resultados obtenidos en la END y calidad medida según años de acreditación obtenidos, porque existiría una desarticulación entre el proceso de aplicación de la prueba con los análisis autoevaluativos de las carreras, debido a una lenta entrega de resultados del CPEIP. Además, ello limitaría la posibilidad de realizar acciones

remediales oportunas. De tal modo, no se identificaría la END como un mecanismo legitimado por la comunidad académica para evaluar niveles de calidad.

Por último, se considera necesario realizar investigaciones referidas a los impactos de esta política para mejorar la calidad de la FID en Chile en otras entidades que forman profesores en territorios como la Región Metropolitana⁶ y/o otras instituciones que reciben estudiantes con un perfil de ingreso distinto para establecer comparaciones que permitan, eventualmente, nuevos hallazgos.

Referencias

- Anzano-Oto, S., Vázquez-Toledo, S., y Liesa-Orús, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio. Valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, (37), 43–56.
<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Arias, P., y Villaroel, T. (2019). *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente*. Acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/12/Radiografa-a-las-carreras-de-Pedagogia-y-propuestas-para-maximizar-el-impacto-de-la-Ley-de-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44(e16454), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Arrogante, O. (2021). Técnicas de muestreo y cálculo del tamaño muestral. Cómo y cuántos participantes debo seleccionar para mi investigación. *Enfermería Intensiva*, 33(1), 44-47.
<https://doi.org/10.1016/j.enfi.2021.03.004>
- Aruquipa, E., Davezies, W., y Vargas, M. (2022). Competencias investigativas en la formación de maestros en Bolivia. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(25), 75-97.
<https://doi.org/10.56469/rcti.vol20n25.701>
- Bastías-Bastías, L. S., y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Batiuk, V., y Meschengieser, C. (2022). *La formación inicial de docentes de primera infancia*. Análisis Comparativos de Políticas Educativas, UNESCO.
<https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/publicaciones/la-formacion-inicial-de-docentes-de-primera-infancia>
- Blanco, L. (2020). Contribuciones, limitaciones y regularidades en el proceso de formación inicial docente de perspectiva intercultural. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(3), 1-18.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2306>
- Brunner, J. J. (2008). *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales 1967-2007*. [Tesis doctoral, Universidad de Leiden].
https://www.researchgate.net/publication/308098030_Educacion_Superior_en_Chile_Instituciones_Mercados_y_Politicas_Gubernamentales_1967-2007.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.

⁶ En la Región Metropolitana se sitúa la capital del país: Santiago de Chile y tiene el mayor número de habitantes en comparación con otras regiones, equivalente a un 40,47% de la población total (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

- <https://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/1ac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015). *Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Días-Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En B. Sanyal y J. Tres (Eds.), *Informe: La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (págs. 282–295). Mundiprensa. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7538/18_282-295.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, D., Samuel, M., y Rodríguez, F. (2021). Conocimiento especializado sobre gráficos estadísticos de futuras maestras de educación infantil. *Formación Universitaria*, 14(5), 29–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500029>
- Díaz-Quezada, V., Poblete-Letelier, Á., y Gallardo-González, M. (2019). Rediseño curricular por competencias. Experiencia en la formación inicial universitaria en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 72–91. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.341>
- 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://doi.org/10.38178/cep.vi128.293>
- Donoso-Reyes, F., y Ruffinelli-Vargas, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad? La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125–147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 197–211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Elige Educar. (2020). *Informe 3. Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ee-anaxxlisis-y-proyeccioxn-de-la-dotacion-docente-actualizacion-sept2020.pdf>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e39), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>

- Figueroa, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103–119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/cuadernos/Cuaderno%206.pdf>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de primaria: Del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79–95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Frank, R. (27 de septiembre de 1999). *Higher education. The ultimate winner-take-all market?* Forum Futures. Exploring the Future of Higher Education, Aspen, Colorado, United States.
- Gallardo, C., Caurcel, M., y Rodríguez, A. (2021). Valoración y evaluación por parte de pedagogos en formación respecto de las competencias específicas del grado de pedagogía de la Universidad de Granada. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 197–213. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200197>
- Gallardo-Cerón, B. N. y Duque-Castaño, D. S. (2022). Semilleros de investigación como espacio de reconocimiento de personas con altas capacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1–22. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4962>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/educar_por_competencias.pdf
- Giraldo, D., y Caro, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, (37), 53-79. <https://doi.org/10.14482/zp.37.378.129>
- Gómez-Ortiz, V., Perilla-Toro, L. E., y Hermosa, A. M. (2019). Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.rspu>
- González, L., y Espinoza, O. (2008). Calidad en la Educación Superior. Conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248–276. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- Guix-Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos. ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26–30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009#:~:text=La%20t%C3%A9cnica%20de%20grupos%20focales%20es%20un%20espacio%20de%20opini%C3%B3n,explicaciones%20para%20obtener%20datos%20cualitativos.
- Hanushek, E., y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. En E. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education*, (pp. 1052–1078). [https://doi.org/10.1016/s1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/10.1016/s1574-0692(06)02018-6)
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. <https://www.ine.gov.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones->

- y-anuarios/2017/publicaci%C3%B3n-de-resultados/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf?sfvrsn=1b2dfb06_6
- Joyce, K., y 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>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E., y García G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En Centro Interuniversitaria de Desarrollo CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf#page=15>.
- Ley 21.091 sobre Educación Superior (29 de mayo de 2018).
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Louzano, P., y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En OREAL/UNESCO Santiago (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 9-51). OREAL/UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Lupton, R., y Thrupp, M. (2013). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: Evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39(4), 769-788. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.683771>
- Manrique, L. (2019). La práctica pre-profesional en la formación docente inicial desde las políticas docentes en Perú. *Revista Inter Ação*, 44(3), 539-556. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.61808>
- Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 15-33.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Mause, K. (2009). Too much competition in higher education? Some conceptual remarks on the excessive-signaling hypothesis. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(5), 1107-1133.
<https://doi.org/10.1111/j.1536-7150.2009.00663.x>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. División de Educación General.
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 151-164.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200012&lng=es&nrm=iso
- Muñoz, A., & Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: Análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, (24), 249-271.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n24.278>
- Navarro, M., Förster, C. Méndez, I., y Meckes, L. (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas? *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.11>

- Niño, L., y Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación. ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163–176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- Observatorio de Formación Docente. (2021). *Deserción en carreras de pedagogía en Chile*. Informe OFD N° 9. https://www.observatoriodocente.cl/?langSite=es&page=view_informe
- Observatorio Social. (2020). *Pueblos Indígenas casen en pandemia 2020*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>
- Ortiz-Velosa, E. M., y Arias-Ortega, K. E. (2019). Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>
- OREAL-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Ospina-Tascón, V. (2016). El docente del nivel inicial: Retos para la formación profesional y continua. *Educación y Humanismo*, 18(30), 108-123. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>
- Palacios, M. E., y Montes, V. (2017). Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 49–53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100049>
- Pedraja, L. M., Aráneda, C., Rodríguez, E. R., y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente. Evidencia empírica en las universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15–26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Pizarro, P., y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 152-167. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C., y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción*, (86), 450–480. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338182>
- Rendón, L. I. (2002). Community College Puente: A Validating model of Education. *Educational Policy*, 16(4), 642–667. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004010>
- Resolución Exenta N° 157 de 2013 [Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT]. Establece Principios y Normas Obligatorias para Investigadores de Proyectos de CONICYT. 24 de enero de 2013.
- Rodríguez, C., y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente. Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–25. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200014
- Rodríguez, J., Urrutia, M., Cortez, M., y Boari, S. (2023). Ciencias de la computación en la escuela secundaria. Una revisión sistemática de la formación docente inicial en Argentina. *Electronic Journal of SADIO*, 22(1), 133-148. <https://publicaciones.sadio.org.ar/index.php/EJS/article/view/472>
- Rodríguez, F., y Díaz, D. (2021). Análisis de resultados de profesores de matemática en los contenidos estadísticos y probabilísticos de la evaluación nacional diagnóstica. *Revista Paradigma*, 42(e1), 142–164. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p142-164.id1021>
- Rodríguez, F., y Vásquez, C. (2022). ¿Qué factores inciden en la formación inicial del profesorado de educación básica en Chile? Una aproximación desde la Evaluación Nacional Diagnóstica.

- Boletim online de Educação Matemática*, 10(19), 81–94.
<https://doi.org/10.5965/2357724X10192022081>
- Rodríguez, F., Vásquez, C., y Rojas, F. (2019). Formación inicial docente en profesores de matemática. Una mirada desde la evaluación nacional diagnóstica. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 141–153. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200141>
- Ros, A., y García, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania*, (50), 101–119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039916>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile. La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117–154.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruz-Álvarez, M., Hernández-Cortina, A., y Avendaño, M. (2021). Implementación de un diseño curricular basado en competencias sobre seguridad y calidad asistencial. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(3), 1–17. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3961>
- Salazar-Alvarado, D. (2020). La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile. El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), 1-19. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0017>
- Salge-Ferro, M. (2020). La construcción social de las manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial bogotano. Una búsqueda mediante la prensa local (1810-1948). *Territorios*, (42), 1-26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7247>
- Secundo, G., Perez, S. E., Martinaitis, Ž., y Leitner, K. H. (2017). An intellectual capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 123(1), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.12.013>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Smyth, E. y Hamel, T. (2016). A história da formação inicial de professores no Canadá: Quebec e Ontário. *Educação & Formação*, 1(1), 88-109. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i1.1606>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tinoco-Cuenca, N., Cajas-Palacios, M., y Santos-Jiménez, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En C. Escudero y L. Cortez (2018), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (pp. 42-56). Editorial UTMACH.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodosCualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Touriñán-López, J. M. (2020). La ‘tercera misión’ de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos Educativos*, (26), 41–81. <https://doi.org/10.18172/con.4446>
- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H., y Juárez, A. (2016). Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(2), 67-74.
<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.04.004>
- Universidad de Los Lagos. (2019). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional ULAGOS 2030*.
http://pedi.ulagos.cl/wp-content/uploads/2020/08/pedi2030_13agosto.pdf

- Universidad de Los Lagos. (2020). *Caracterización socio-educativa alumnos nuevos 2020*.
http://dai.ulagos.cl/caracterizacion/caracterizacion_psu_2020.pdf
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706009>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina. Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185–206.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y sesaños. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vaillant, D., y Manso-Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), 125-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540007.pdf>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina. En M. Oroño y M. Sarni (Eds.), *Formación preprofesional docente de prácticas y políticas universitarias* (pp. 11-33). Ediciones Universitarias - Universidad de la República de Uruguay.
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: Entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios*, 10(1), 76-86.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262023000100076&script=sci_abstract
- Vezub, L., y Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259-290.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Zuzovsky, R., y Libman, Z. (2006). Standards of teaching and teaching tests. Is this the right way to go? *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.006>

Sobre los Autores

Mauricio Barra-Ranni

Universidad de Los Lagos

mauricio.barra@ulagos.cl

Administrador Público (2006). Magíster en Ciencias Sociales mención Estudios de Procesos y Desarrollo de las Sociedades Regionales (2014). Dr. © Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como académico asociado en el Departamento de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Los Lagos de Chile, por lo que ejerce funciones de docencia en el Magíster Gobierno y Gestión de Políticas Públicas y en la carrera Ciencias Políticas y Administrativas. Asesor de instituciones de educación superior en procesos de aseguramiento y acreditación de la calidad. Secretario Ejecutivo de la Prorectoría de la Universidad de Los Lagos. Fue investigador principal del proyecto “Impacto del Sistema Profesional de Desarrollo Docente en los Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad en carreras de pedagogía de la macrozona Sur-Austral de Chile” correspondiente a la serie “Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior” de la Comisión Nacional de Acreditación. Además, participa como investigador en el proyecto “Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades

chilenas. Resultados de tres décadas de aprendizaje nacional” financiado por la Red de Universidades miembros del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3433-7352>

Gustavo Guerrero-Molina

Universidad de Los Lagos

gustavoignacio.guerrero2@alumnos.ulagos.cl

Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas (2022). Administrador Público (2023).

Magíster © Gobierno y Gestión de Políticas Públicas de la Universidad de Los Lagos (2023).

Beneficiario de Beca para Alumnos Destacados ULagos para financiamiento total de programa

de magíster (2023). Actualmente se desempeña como ayudante de investigación, ayudante en

docencia en Metodología de la Investigación en Ciencias Políticas y Administrativas y Gestor de

Acompañamiento en la Educación Superior en la Universidad de Los Lagos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-5834>

Hugo Saavedra-Hernández

Universidad de Chile

hugo.saavedra@uchile.cl

Licenciado en Psicología (2010). Máster en Métodos para la Investigación Social (2021).

Actualmente es Profesional de la Dirección Académica de la Facultad de Artes de la Universidad

de Chile y profesor invitado del Magíster en Gobierno y Gestión de Políticas Públicas de la

Universidad de Los Lagos. Analista de Calidad de la Vicerrectoría de Aseguramiento de la

Calidad de la Universidad UNIACC (2016-2019), docente de la Facultad de Educación de la

Universidad Mayor (2015-2019), coordinador de medición de impacto de los programas de

acompañamiento académico de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor (2014-2015).

Integrante del comité ejecutivo de acreditación de la Escuela de Psicología de la Universidad de

Valparaíso para pregrado y posgrado (2010-2012). Ha realizado consultoría para instituciones de

educación superior como el Instituto IPLACEX (2020) y para carreras de pregrado de la

Universidad Diego Portales (2017-2018).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-7430>

Ignacio Soto-Silva

Universidad de Los Lagos y Núcleo Milenio en Culturas Musicales y Sonoras

ignacio.soto@ulagos.cl

Doctor en Musicología por la Universidad de Valladolid y la Universidad Complutense de

Madrid. Su línea de investigación se relaciona con el estudio desde un enfoque dialógico y

cualitativo de las dinámicas de construcción identitaria en contextos urbanos, la composición

musical en el aula y las relaciones entre música e interculturalidad. Es miembro del grupo de

estudio en Música y Danza de América Latina y el Caribe del International Council for

Traditions of Music and Dance (ICTMD). Actualmente es académico del Departamento de

Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos e investigador principal del Núcleo

Milenio en Culturas Musicales y Sonoras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8241-292X>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 118

24 de octubre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
