



Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile.

Introducción

La mayoría de los sistemas educativos del mundo enfrentan el desafío de mejorar su desempeño general y progresar en equidad. Para lograr este propósito, existe consenso en que no bastarían inversiones en infraestructura ni intervenciones que permanezcan únicamente a nivel macro; en cambio, resulta necesario apuntar los esfuerzos directamente a uno de los actores cruciales en el aprendizaje de los estudiantes: sus profesores. Diversos informes internacionales han respaldado esta afirmación (Barber y Mourshed 2008; Sanders y Rivers 1996), llevando tanto a investigadores como a tomadores de decisiones a poner la política docente en el centro del debate educativo.

Nuestro país no ha sido la excepción al respecto, como lo corrobora la reciente discusión sobre carrera docente, y el creciente número de investigaciones dedicadas al rol de los profesores en el sistema educativo (Arzola 2015; Ávalos 2014; Cisternas 2011, 2013; Eyzaguirre e Inostroza 2014). El propósito del presente documento es resumir los antecedentes disponibles sobre una de las dimensiones de la política docente, a saber, la formación inicial de profesores.

En este marco consideraremos tanto las dinámicas de la oferta de programas docentes, su regulación, los indicadores de calidad de tales programas, así como sus resultados de egreso. Igualmente, se incluyen antecedentes sobre la distribución de los nuevos profesores en el sistema educativo, cuyo sesgo es una de las dimensiones de la desigualdad de oportunidades educativas entre los estudiantes de nuestro país. Con esta información, se espera insumar la discusión pública sobre política docente, haciendo más accesibles los resultados que la investigación reciente ha reportado.

Como podrá apreciarse a partir de los resultados expuestos, la situación actual de la formación docente en Chile presenta un amplio margen de mejora. La responsabilidad de asumir acciones en tal sentido recae tanto en los mismos

profesores, como en la institucionalidad que regula la oferta de programas y los incentivos en el momento de la inserción laboral. En otras palabras, como han señalado diversos autores, el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el desempeño docente requiere más que medidas de presión y control, siendo urgentes tomar acciones de apoyo durante los procesos de formación, inserción y posterior ejercicio en el sistema educativo a una de las profesiones más castigadas por la desregulación de la educación superior durante los últimos veinte años (Ávalos 2014; Ruffinelli 2014).

Este documento se estructura del siguiente modo. A continuación de esta breve introducción, se presentan los resultados de distintas investigaciones sobre formación docente en Chile, abordando las dinámicas de la oferta de programas formativos, seguido por una descripción del perfil de sus postulantes, los resultados de egreso, y las características de su posterior inserción en el sistema educativo. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones en relación a futuras líneas de investigación y acción sobre política docente.

Dinámicas de la oferta docente: regulación y selección.

Una primera dimensión de la formación inicial de profesores en la que resulta necesario detenerse es en las condiciones de regulación y selección en las que opera el mercado de la oferta formativa docente. Existe consenso respecto de la importancia de atraer a postulantes destacados hacia la enseñanza, reclutando a los futuros profesores entre los estudiantes más destacados, y manteniendo la oferta de programas en estricta supervisión para asegurar su calidad (Barber y Mourshed 2008). Paradójicamente, el panorama que emerge a partir de la investigación disponible sobre el caso chileno habla más bien de desregulación en la oferta y falta de selección en los postulantes, situación drásticamente agudizada a partir de la década del 2000.

Durante los años '90, la preocupación por la formación docente dio lugar a una serie de iniciativas públicas para impulsar el mejoramiento de los programas de pedagogía. Probablemente el más emblemático fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002), que destinó recursos a las universidades a cambio de compromisos de mejora, e incluso estableció incipientes programas de becas para estudiantes destacados que ingresaran a pedagogía. Estas medidas resultaron en una mejora del perfil de los aspirantes al profesorado; sin

embargo, el programa se discontinuó antes de que tales avances fuesen consolidados (Ávalos 2014).

Tanto por falta de previsión, inicialmente, como de una voluntad decidida a regular la oferta formativa docente, al mismo tiempo que se implementaba el programa FFID diversas universidades e institutos profesionales con escasa o nula selectividad y sin tradición en formación de profesores, irrumpieron con una amplia oferta de programas de pedagogía, tanto en modalidad presencial diurna como en modalidades semi-presenciales y a distancia, aprovechando el nicho de mercado que había dejado vacante el aumento de las exigencias por parte de las universidades tradicionales (Ávalos 2014; Ruffinelli 2014). De acuerdo a cifras de Cox, Meckes y Bascope (2010), entre los años 2000 y 2008 la matrícula de carreras de educación aumentó en un 200%, impulsada principalmente por programas de pedagogía básica y media en universidades privadas, donde el crecimiento acumulado en el período superó el 800%.

Este fenómeno dio lugar a una sobre-oferta docente sin precedentes. Basados en una reconstrucción histórica de la matrícula de carreras de pedagogía para el período 1970-2010, Cox y otros (2010) señalan que hasta mediados de los '90, habría existido lo que denominan un "acoplamiento suelto" entre la oferta formativa docente y las demandas del sistema educativo. Es decir, si bien carecía de regulación sistemática, la matrícula de futuros docentes en el período oscilaba en un rango aceptable, en torno a los 25 mil alumnos, cifra que el sistema educativo era relativamente capaz de absorber. Sin embargo, de manera significativa desde 1995, y dramática a partir del 2002, las carreras de pedagogía aumentaron de manera explosiva su matrícula, alcanzando los 90 mil alumnos. De esta manera, en el período post 2000 se produce una autonomización de la formación inicial docente, es decir, un completo desanclaje de su magnitud en relación con las necesidades del sistema educativo.

Cabe preguntarse qué llevó a un grupo tan grande de estudiantes a interesarse por la pedagogía, a pesar de las condiciones laborales del gremio y la poca valoración social de la docencia (García Huidobro 2011; Cf. Rodríguez y Castillo 2014). Al respecto, diversos autores han señalado que el crecimiento del sector obedece a la conjunción de baja selectividad y alternativas de financiamiento vía crédito; principales estrategias de atracción de las instituciones de educación superior (Cox et al. 2010). En este sentido, las carreras de pedagogía se convirtieron en una oportunidad única para los nuevos sectores sociales que por primera vez accedían a

la educación superior, permitiendo su ingreso a una carrera profesional menos selectiva y costosa que otras alternativas disponibles.

Esta interpretación coincide con lo presentado por Mizala y otros (2011), en relación a los factores asociados a la elección de carreras de pedagogía. De acuerdo al perfil que los autores elaboran, en comparación con los estudiantes que ingresan a otras áreas profesionales, los estudiantes de pedagogía provienen de familias con menores ingresos y padres con menor educación formal, la mayoría ha cursado su enseñanza media en establecimientos municipales, y sus trayectorias académicas previas son “menos exitosas”, es decir, con un desempeño académico inferior en términos de notas de enseñanza media, Simce y PSU.

Durante la misma década post 2000, se observa la existencia de los llamados programas de *regularización pedagógica*, cuyo funcionamiento ha permanecido bastante entre las sombras (Ruffinelli y Sepúlveda 2005; Telias y Valenzuela 2008). Se trata de programas inicialmente pensados para dar formación pedagógica a profesores en ejercicio que carecían de título en educación, ofrecidos en horarios y modalidades especiales, compatibles con el ejercicio laboral. Sin embargo, sus estudiantes no se limitaron a este grupo, sino que han resultado atractivos especialmente para estudiantes recién egresados de la enseñanza media, convirtiéndose en una vía alternativa para obtener un título universitario.

Numerosos docentes, que son el legado de estos programas de regularización, aún permanecen ejerciendo funciones en el sistema educativo. Según las estimaciones reconocidamente conservadoras de Ruffinelli y Sepúlveda (2005), sólo la matrícula de los 16 programas catastrados en su investigación alcanzaría los 16.000 alumnos. Por otro lado, al finalizar la década recién pasada, entre un 8 y un 12% de los profesores en ejercicio habían estudiado en esta modalidad (Telias y Valenzuela 2008; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox 2009).

En cuanto a los programas regulares de formación pedagógica, su situación no resulta mucho más alentadora. De acuerdo a Mizala y otros (2011), estos programas presentan menores tasas de cambio de carrera y de especialidad que otras carreras de educación superior. Por su parte, Bellei y Valenzuela (2010) han señalado que los programas de formación docente presentan una alta eficiencia, en el sentido de que tienen una buena tasa de retención y titulación de sus estudiantes. Sin embargo, en lugar de resultar tranquilizador, estos antecedentes parecen preocupantes en un contexto en que se suele afirmar que los profesores recién egresados cuentan con

conocimientos de su especialidad muy por debajo de lo necesario para cubrir adecuadamente el currículum, según lo observado mediante las pruebas INICIA y TEDS-M (Ávalos y Matus 2010; véase *infra*).

En resumen, a pesar de que la demanda del sistema por nuevos docentes se expandió de manera significativa en el período, debido especialmente a la entrada en vigencia de la Jornada Escolar Completa (JEC), la oferta de programas y nuevos docentes superó con creces dichos requerimientos. En cambio, la expansión tuvo más que ver con la apertura desregulada de sedes y carreras de pedagogía, cuyo público objetivo han sido fundamentalmente estudiantes de primera generación en educación terciaria. Así, la descripción que Cox, Meckes y Bascopé (2010: 206) realizaron hace ya algunos años parece seguir vigente:

“Es evidente entonces que la formación de profesores experimenta presiones contradictorias: desde el sistema político una denuncia de su precariedad y esfuerzos por encontrar alternativas de mejoramiento; desde las familias de las nuevas cohortes de postulantes a la educación terciaria que son primera generación en la misma, una demanda creciente por las carreras y matrículas en educación”.

Regulación, evaluación e incentivos: respuestas desde la institucionalidad

Todos estos antecedentes han llevado a la implementación de una serie de medidas de política en busca asegurar la calidad de los programas de formación inicial docente y de contrarrestar su falta de selectividad. En términos generales, la política de acreditación de la educación superior comenzó con la creación, el año 1999, de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), encargada de ensayar un sistema de aseguramiento que fuese posteriormente escalado y establecido por ley. De este proceso derivó, posteriormente, la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que en adelante debería ocupar el rol de evaluar y certificar la calidad de los programas de pregrado. En este contexto, una de las medidas destinadas específicamente a los programas de pedagogía fue el establecimiento de la acreditación obligatoria para los programas de educación, implementada mediante la Ley N° 20.529 del año 2006.

Sin embargo, se han señalado diversas debilidades del sistema de acreditación, debido a su poca objetividad e inadecuación de sus estándares, excesivo énfasis en la evaluación de procesos por sobre resultados, y por la existencia de conflictos de interés -dado que la institución que busca ser acreditada debe a su vez contratar los

servicios de la agencia acreditadora-. Sobre todo, se ha cuestionado la debilidad de consecuencias, pues operan exclusivamente a nivel de financiamiento pero no de funcionamiento; es decir, las carreras de pedagogía no acreditadas no podrán acceder a recursos públicos, pero pueden seguir funcionando indefinidamente a pesar de la dudosa formación que entregan (Domínguez et al. 2012).

Otra medida implementada buscando establecer un estándar mínimo de calidad en los programas de pedagogía ha sido el llamado programa INICIA (2008), que considera tres componentes principales: i) la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente; ii) programas de apoyo por medio de recursos concursables destinados a proyectos de mejoramiento de las carreras; iii) evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de carreras de pedagogía, tanto disciplinarios como pedagógicos (Espinoza et al. 2014). Sin embargo, sus críticos han puesto en cuestión el énfasis dado al componente evaluativo de INICIA, considerando que el programa se redujo finalmente a la prueba (García Huidobro 2011).

Por otro lado, la prueba misma adolece de una serie de debilidades, como su orientación a conocimientos y no competencias, y especialmente el carácter voluntario de la participación tanto de instituciones como de estudiantes, lo que impide establecer generalizaciones sobre la formación docente en Chile a partir de sus resultados (Domínguez et al. 2012). Por ejemplo, Espinoza y otros (2014) señalan que el año 2008 la prueba fue rendida por el 38% de los egresados; el año 2012, en cambio, sólo un 14% de los potenciales estudiantes participó en la evaluación.

Con todo, es posible identificar algunas relaciones entre características institucionales, rendimiento en INICIA, y el desempeño futuro de los profesores. Así, Cox y otros (2010) señalan que las instituciones con admisión selectiva tienen, en promedio, mejores resultados en la evaluación de conocimientos disciplinarios, alcanzando un 55,4% de respuestas correctas contra el 43,2% de las instituciones no selectivas, en base a la prueba aplicada a profesores generalistas de Pedagogía Básica en 2008.

Por su parte, en un estudio que buscó asociar los años de acreditación de las carreras de pedagogía con el rendimiento de sus estudiantes en INICIA (2009-2010), Domínguez y otros (2012) encuentran que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los resultados en INICIA y los años de acreditación. Sin embargo, los autores califican dicha relación como “extremadamente débil” y “errática”, sobre todo tomando en cuenta que la asociación entre INICIA y la

PSU es bastante mayor. Adicionalmente, los autores reportan que las carreras con mayor acreditación no implican una mayor contribución de aprendizajes para sus estudiantes.

Los resultados de INICIA 2011 fueron analizados por Rodríguez y Castillo (2014), respaldando los patrones observados en la investigación previa. Así, las universidades del Consejo de Rectores obtienen los mejores resultados, seguidas por las universidades privadas no tradicionales y, finalmente, los institutos profesionales; por su parte, las carreras selectivas obtienen mejores resultados que las no selectivas. Un hallazgo interesante es que los autores no sólo distinguen entre instituciones por sus años de acreditación, sino también por la cantidad de áreas que se encuentran acreditadas. En este ejercicio, reportan que las instituciones complejas, es decir, las acreditadas en más de una dimensión, obtienen mejores resultados en la prueba INICIA.

La relevancia de estos resultados radica en que, como han sostenido diversos autores, a pesar de que el manejo de contenidos no es una condición suficiente, sí es una condición mínima necesaria para el desempeño adecuado de los docentes (Domínguez et al. 2012; Meckes y Bascopé 2012). De allí que no resulte extraño que, a pesar de ser un terreno aún poco explorado, se ha señalado que pruebas como INICIA ofrecen indicios del desempeño futuro de los docentes.

En este sentido, un equipo de diversos investigadores (San Martín et al. 2015) se encuentra realizando un estudio al respecto, correlacionando los resultados de la prueba INICIA con estimaciones de “efecto escuela” obtenidos a través del modelos de valor agregado (Cf. Santelices et al. 2015). Sus resultados provisionales indican que existe una asociación, aunque “moderada y no consistente”, entre los resultados de INICIA y el efecto escuela; con todo, los autores encuentran que esta asociación es mayor que la existente entre la PSU y el efecto escuela, por lo que la prueba INICIA estaría capturando atributos que son relevantes y específicos en un docente, y que la PSU es incapaz de identificar.

Otra medida emblemática entre las destinadas al mejoramiento del perfil de los futuros docentes es la Beca Vocación de Profesor (BVP), creada el año 2010 y que comenzó a operar para el ingreso 2011, apuntando a influir en la matrícula por medio de incentivos a la demanda por carreras de educación. Esta beca, carente de requisitos socioeconómicos, ofrece la posibilidad de cursar estudios gratuitos e incluso recibir un pago mensual a los estudiantes que egresen de la enseñanza media

con promedio sobre 6,0, y que obtengan un puntaje PSU sobre los 600 puntos. Una condición adicional es postular a una carrera de pedagogía como primera preferencia, de allí su componente “vocacional”.

Diversas evaluaciones (Alvarado, Duarte y Neilson 2012; Claro et al. 2013) indican que en sus primeros años de vigencia, la beca logró con éxito el propósito de mejorar los puntajes de ingreso a las carreras de educación; incluso, algunos autores han sostenido que dicho efecto no se podría atribuir al ingreso a las pedagogías de estudiantes con origen social más alto, sino a factores no observables asociados con “habilidades” (Claro et al. 2013)¹.

Sin embargo, los mismos autores señalan que los programas de pedagogía que han resultado más beneficiados por esta nueva camada de estudiantes becados, son precisamente aquellos que ya antes de su entrada en vigencia presentaban los mejores puntajes de ingreso. En otras palabras, los programas selectivos logran incluso mejorar el perfil de sus postulantes, pero los demás programas de formación docente continúan funcionando prácticamente sin filtros de ingreso.

Inserción de los nuevos docentes en el sistema educativo

La segmentación de mercado ha sido una constante preocupación para quienes insisten en la necesidad de regular la oferta formativa docente (Rodríguez y Castillo 2014; Ruffinelli 2014), y resulta avalada por numerosos estudios donde se identifica la distribución no aleatoria de los nuevos profesores en el sistema educativo.

En este sentido, de acuerdo a un estudio que cubre el período 2007-2010 (MINEDUC 2012), se señala que casi el 60% de los titulados de pedagogía se incorpora al sistema educacional en calidad de profesor en los años posteriores a su egreso. En concordancia con la participación de cada dependencia en el total de la matrícula, la mayoría de los nuevos docentes tienen como destino laboral a establecimientos particulares subvencionados (62%), seguidos por establecimientos del sector municipal (33%). Sin embargo, la distribución de los nuevos docentes entre

¹ Por ejemplo, los autores señalan que “sorprende el hecho de que los postulantes 2011 con puntajes mayores que 600 puntos PSU promedio tienen menor ingreso familiar y mejor rendimiento en el SIMCE que los del 2009. Esto sugiere que el aumento de puntajes PSU no se debe a que los aceptados son estudiantes de mejor situación socioeconómica, sino que son estudiantes de mejor rendimiento” (Claro et al. 2013: 51).

distintos establecimientos está lejos de ser aleatoria, presentando variaciones sistemáticas según su origen social y trayectoria educativa.

De acuerdo a Meckes y Bascope (2012), la mayoría de los profesores que ingresan al sistema subvencionado, ya sea municipal o particular, provienen de establecimientos particulares subvencionados; entre ellos, el 61% tiene padres sin educación terciaria. En cambio, los profesores que cursaron su enseñanza media en establecimientos particulares pagados tienen una menor probabilidad de ingresar al sistema subvencionado, pudiendo desempeñarse en establecimientos particulares pagados o simplemente no ingresar al sistema educativo.

Por su parte, Ortúzar y otros (2009) investigando a profesores de matemáticas en enseñanza básica, encontraron que los docentes jóvenes con especialidades en el área científico-tecnológica estarían concentrados en establecimientos del grupo socioeconómico medio y medio alto (24%, contra sólo un 5% en establecimientos de nivel bajo). Se observa una distribución similar de los profesores según diversas características de su formación, como la institución donde obtuvieron su título, y los semestres de duración de su carrera. Así, quienes cursaron estudios en universidades, en carreras con más semestres de duración, y en modalidad presencial, se concentran en establecimientos menos vulnerables, en contraposición a lo que ocurre con profesores provenientes de institutos profesionales, con menos semestres de estudio, y formados en modalidad semi-presencial y a distancia².

En cambio, los profesores jóvenes con más del 10% de sus mallas curriculares destinadas a ramos prácticos están más presentes en establecimientos de nivel socioeconómico bajo, mientras en términos de acreditación de las carreras de pedagogía no se aprecian diferencias, si bien en los niveles socioeconómicos más altos se concentra mayor cantidad de docentes de instituciones donde una mayor proporción de programas se encuentran acreditados (Ortúzar et al. 2009).

Un panorama similar es presentado por Ruffinelli y Guerrero (2009), quienes evidencian que los profesores que se incorporan a establecimientos municipales provienen de universidades menos selectivas que los que ingresan a establecimientos de otras dependencias. Estudios posteriores indican que los establecimientos más vulnerables, sobre todo municipales, tienen mayor probabilidad de contratar

² Entre los profesores “jóvenes” (menores de 40 años y con menos de 12 años de experiencia en aula), sólo el 59% había obtenido su título en modalidad presencial diurna (Ortúzar et al. 2009).

profesores que son profesionales de “primera generación”, y con menores niveles de logro al finalizar su formación inicial según resultados de INICIA. En cambio, los profesores con mejores indicadores, es decir, provenientes de instituciones más selectivas y con mejores resultados en la prueba INICIA, se concentran en establecimientos menos vulnerables y con mejor logro académico en términos de sus resultados Simce (Meckes y Bascopé 2010, 2012).

Toledo y Valenzuela (2012) corroboran esta descripción, con datos para el período 2005-2006. De acuerdo a estos autores, en los establecimientos más vulnerables se concentran profesores hombres y con más años de experiencia, una menor proporción de los cuales cuenta con título universitario y ha realizado cursos de perfeccionamiento posteriores a su formación inicial, en relación con los docentes de establecimientos menos vulnerables.

Esta distribución de los docentes en el sistema escolar puede encontrar explicación tanto en las preferencias de los establecimientos como de los propios profesores (Meckes y Bascopé 2012). De acuerdo a los antecedentes disponibles, existe una clara tendencia a que los profesores ejerzan funciones en establecimientos similares a los de su procedencia; por ejemplo, Ruffinelli y Guerrero (2009) indican que los nuevos docentes se desempeñan en escuelas de nivel socioeconómico similar al de su establecimiento de origen, donde cursaron su educación media.

Así, podría afirmarse que si bien la mayoría de los establecimientos presentan preferencias por docentes de instituciones más selectivas y con mejores indicadores de FID, las escuelas socioeconómicamente aventajadas y con resultados académicos superiores están en mejores condiciones para atraer a dichos profesores, generando una distribución inequitativa de las oportunidades de aprendizaje entre las escuelas (Meckes y Bascopé 2010; Ortúzar et al. 2009).

Preguntas abiertas sobre FID: espacios para la investigación y la política

La revisión presentada en este documento ha tenido el doble propósito de caracterizar las políticas relacionadas con la formación inicial docente en nuestro país, así como dar cuenta de la investigación disponible al respecto. Resulta claro que han existido importantes iniciativas para mejorar y asegurar un nivel adecuado de calidad en la formación de profesores, así como avances significativos en el estudio de la formación inicial docente. Por otro lado, sin embargo, el panorama resultante de esta investigación no parece tranquilizador, poniendo en evidencia el inmenso recorrido

faltante tanto en términos del aseguramiento de la calidad de la FID, como en el conocimiento que tenemos sobre este campo de estudio. En consecuencia, al finalizar este documento destacaremos tres aspectos que parece necesario tener en cuenta para mejorar nuestra investigación y política docente.

Como pudo apreciarse a partir de la revisión de la literatura, en los últimos años se han realizado importantes avances en el conocimiento de la formación inicial docente en Chile; sin embargo, persisten todavía enormes desafíos en términos de generar investigación que permita formular medidas de intervención en el proceso de reclutar, formar e insertar docentes efectivos en el sistema educativo. Al finalizar este documento destacaremos tres aspectos que parece necesario tener en cuenta para mejorar nuestra investigación y política docente.

Un primer problema con que se enfrentan los investigadores es la falta de datos para realizar tales investigaciones. Probablemente, la formación de profesores es uno de los terrenos de la investigación educativa menos cubiertos por los datos oficiales. El problema de la falta de representatividad es endémico: por ejemplo, el carácter voluntario de la prueba INICIA hace que no puedan realizarse generalizaciones en término de instituciones ni de estudiantes; por otro lado, la información sobre evaluación docente se encuentra disponible únicamente para profesores que se desempeñan en la educación municipal, no existiendo información comparable en las demás dependencias administrativas. En este contexto, sin embargo, muchas veces se tiende a extrapolar hallazgos obtenidos con muestras pequeñas, no representativas, con el consiguiente riesgo que implica utilizar esta información como guía para las políticas públicas.

En segundo lugar, resulta de suma importancia analizar la situación de los docentes, y evaluar las intervenciones destinadas a mejorar su selección, formación e inserción, tomando en cuenta el estado de otras medidas de política educativa que pudiesen estar operando al mismo tiempo, afectando sus resultados, ya sea reforzándolos o aminorándolos.

Un ejemplo del primer escenario es la implementación de la Ley nº 20.501 sobre Calidad y Equidad en la Educación, que establece la selección por concurso público de los directores municipales (“directores ADP”). Estudios recientes muestran que el avance de estos nombramientos ha sido desigual, quedando rezagados los establecimientos más vulnerables y que ofrecen educación básica (Agencia de Calidad de la Educación 2015; Centro de Políticas Públicas UC 2014). Esto muestra

un resultado similar al que se observa en la distribución de las características docentes entre distintos tipos de establecimientos, por lo que sería esperable que las características de docentes y directores se reforzaran en producir la desventaja de oportunidades educativas de los establecimientos vulnerables.

Por otro lado, una estrategia que se ha mostrado exitosa para atraer a estudiantes “talentosos” a la docencia, a saber, la Beca Vocación de Profesor (Alvarado et al. 2012; Claro et al. 2013), que tras su implementación logró modificar significativamente el perfil de los estudiantes de pedagogía, puede ver afectada su influencia por la entrada en vigencia de la gratuidad en la educación superior. En efecto, resulta esperable que aquellos estudiantes de buen desempeño que optaron por postular a carreras de pedagogía incentivados por el beneficio económico que significaba la beca, pudiesen variar su decisión en el escenario en que pudiesen seguir *cualquier* carrera universitaria sin costo. Por ende, con la entrada en vigencia de la gratuidad, sería necesario formular nuevos mecanismos de atracción hacia las pedagogías, probablemente basados en incentivos de largo plazo y el mejoramiento de la carrera docente (García Huidobro 2011).

Un tercer aspecto a enfatizar es la necesidad de fortalecer la articulación de las políticas de formación inicial docente con los programas de formación de capital humano avanzado, en el entendido que son los beneficiarios de éstos últimos programas los llamados a implementar mejoras en las carreras de pedagogía a nivel nacional. Las becas que Conicyt destina a profesionales de la educación son un claro ejemplo al respecto; en este sentido, sería esperable que la asignación de becas a disciplinas que observan la educación en cuanto objeto, como la economía y las ciencias sociales, se mantengan en equilibrio con la selección de programas propiamente pedagógicos, es decir, de aquellas especialidades que pueden influir directamente en la *práctica docente*. Para que nuestro país avance decididamente en calidad docente, es necesario fortalecer las capacidades prácticas de los docentes, en términos de didáctica, currículum, evaluación, etc. Como bien señala Ruffinelli (2014), la presión y los incentivos, aunque estén basados en estándares, serán incapaces de movilizar hacia la mejora si no se cuenta con las competencias necesarias para fortalecer la práctica docente.

En definitiva, la formación inicial docente en nuestro país se encuentra en un punto de inflexión, en el que resulta necesario tomar decisiones que permitan dar un salto cualitativo en la calidad de nuestro sistema educativo. Para ello, parece

indispensable fortalecer nuestro conocimiento empírico sobre la situación y el desempeño de los docentes en ejercicio y aquellos aún en formación, pensar de manera integral las políticas educativas, de tal manera que las diferentes iniciativas y reformas se refuercen en la dirección esperada, y tomar medidas de mediano y largo plazo que permitan contar con la siguiente generación de formadores de docentes para los programas de FID. Sólo así estaremos en condiciones de dar los pasos necesarios hacia una mayor calidad y equidad en la educación de todos los estudiantes de nuestro país.

Bibliografía

Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. & Ortega, M. (2012?) “La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes”, Mineduc-PNUD

Arzola, M. (2015) “Evidencia y recomendaciones para la modernización de la normativa docente”, Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo.

Ávalos, B. (2014) “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”, Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.

Ávalos, B. y Matus, C. (2010) La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M, Santiago, Ministerio de Educación.

Ayala, P. (2014) “Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente?”, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, nº 51 (12): 119-134.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, McKinsey & Company, traducción y edición de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Centro de Estudios Mineduc (2012) “Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente de los titulados de pedagogía 2007-2010”.

Centro de Estudios Mineduc (2015) “Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014”, 17 pp.

Cisternas, Tatiana (2013) "Contextos, contingencia e intereses en el proceso de investigar la formación docente. Un estudio de casos", *Calidad en la Educación*, n° 38: 116-146

Claro, F., Bennett, M., Paredes, R., Wilson, T. (2013) "Incentivos para estudiar pedagogía: El caso de la Beca Vocación de Profesor", *Estudios Públicos*, 131: 37-59.

Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010) "La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 200: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas", *Revista Pensamiento Educativo*, vols. 46-47: 205-245.

Díaz, C., Solar, M. I., Soto, V., y Conejeros, M. (2015) "Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios", *Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, n° 15 (28): 229-246.

Domínguez, M., Meckes, L., Bascopé, M., & San Martín, E. (2012) "¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía con más años de acreditación?", *Estudios Públicos* 128, 1-59.

Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. (2014) "Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile", en Monarca, H., & Valle, J. (coord.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*, GIPES-UAM.

Eyzaguirre, S. & Inostroza, D. (2014) "Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente", *Puntos de Referencia* 379, Centro de Estudios Públicos.

García-Huidobro, J. E. (2011) "La política docente hoy y la formación de profesores", *Docencia* n° 43: 12-22.

Gómez, H. (2015) "Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile", *Estudios Pedagógicos* XLI, n° 1: 311-322.

Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., y Cisternas, T. (2015) "Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica", *Cuadernos de Educación*, n° 66: 1-20

Meckes, L., Bascopé, M. (2010) "Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica", CEPPE

Meckes, L., & Bascopé, M. (2012) "Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System", *EPAA*, vol. 20, n° 30, 1-27.

Hirmas, C. y Cortés, I. (2015) “Estado del arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos”, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 117 pp.

Ortúzar, M., Flores, C., Milesi, C., Cox, C. (2009) “Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos”. Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas UC.

Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014) “Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile”, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 14, nº 2: 1-25.

Ruffinelli, A. (2014) “Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile”, Cuadernos de Educación, nº 16: 1-15.

Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009) “Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica”, Calidad en la Educación, nº 31: 19-44.

Ruffinelli, A. y Sepúlveda, L. (2005) Sistematización de la Oferta de Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica de las Instituciones de Educación Superior Chilenas. Santiago: CIDE, Universidad Alberto Hurtado, CPEIP.

Sanders, W. y Rivers, J. (1996) “Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement”, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

San Martín, E., Rivero, R., Bascopé, M., Hurtado, C. (2015) “¿Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente?”, Resultados preliminares del proyecto FONIDE Nº F721265

Valenzuela, J. P., y Sevilla, A. (2013) “La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro”, inédito.