



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?

ALFREDO GAETE
VIVIANA GÓMEZ
MARTÍN BASCOPE
Campus Villarrica



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 11 / N° 86 / mayo 2016
ISSN 0718-9745

TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?

¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?

ALFREDO GAETE
VIVIANA GÓMEZ
MARTÍN BASCOPE
Campus Villarrica¹

Introducción²

Durante las últimas décadas se han diseñado e implementado en nuestro país diversas políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente (FID) (Ávalos, 2010, 2014; Ávalos y Aylwin, 2007; Centro de Políticas Públicas, 2012; Cox, 2003; Cox, Meckes y Bascope, 2010, 2014; García-Huidobro, 2011; Mineduc, 2005; OCDE, 2004; Unesco, 2004). Algunas de estas políticas, como por ejemplo la Beca Vocación de Profesor, han buscado contribuir a dicha mejora por medio de la atracción de estudiantes con puntajes PSU más altos a las carreras de pedagogía. Otras, como por ejemplo la creación de la Prueba Inicia, han intentado (aunque sin éxito ni consenso hasta ahora) abrir el camino para un sistema de habilitación profesional. Finalmente, están también aquellas que se han dirigido a mejorar el proceso formativo propiamente tal, como es por ejemplo el caso del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), implementado a fines de los años noventa, el cual permitió, entre otras cosas, la instauración de prácticas progresivas en varias instituciones formadoras³.

De estos tres cursos de acción, que según algunos representan los tres ejes desde los cuales ha de robustecerse la calidad de la FID (ingreso a las pedagogías, proceso formativo y habilitación profesional⁴), el segundo es quizá el más fundamental, toda vez que ni los mejores postulantes ni los mejores egresados podrán convertirse en buenos profesores si no pasan por un proceso formativo adecuado⁵. Aparte del ya mencionado Programa FFID, otras políticas que han abierto la posibilidad de acciones encauzadas a mejorar dicho proceso han sido los proyectos Mecesup, el Sistema de Acreditación de Carreras y, dentro del Programa Inicia, la elaboración de estándares orientadores para la FID y la implementación de convenios de desempeño. Sin negar que algunas de estas medidas pueden haber tenido un impacto positivo sobre la FID (véase, por ejemplo, Ávalos, 2014; Boerr, 2013; Ruffinelli, 2013), está claro que aún queda mucho por hacer. De hecho, la investigación muestra que los programas de formación siguen sin alcanzar el nivel deseado (Ávalos, 2014; Ávalos y Matus, 2010; Centro de

1 Además de los autores, dos colaboradores fundamentales en este trabajo fueron Felipe Pino y Loreto Castro.

2 El estudio aquí reportado se realizó en el marco del proyecto FONDECYT N°11121589 (*Hacia la formación de profesores de excelencia en Chile: ¿Qué se debe saber para enseñar?*), financiado por CONICYT. El borrador de este documento fue presentado en un seminario realizado el 15 de marzo de 2016, en el que participaron como panelistas el diputado Romilio Gutiérrez y Jaime Veas, jefe del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Moderó la actividad Paz Medeiros, directora de Contenidos de Elige Educar.

3 Para un análisis en detalle sobre el proceso de prácticas progresivas, véase Boerr, 2013.

4 Véase Ingvarson et al, 2011.

5 Negar esto sería caer en el mito de que para enseñar (bien) basta con ser inteligente, o con estar bien preparado en las materias a enseñar. Se trata por cierto de una idea bastante difundida, pero absolutamente falsa (véase, por ejemplo, Berliner, 2000, 2014). Es precisamente porque esta idea es falsa que la enseñanza se ha profesionalizado en casi todo el mundo.

Políticas Públicas, 2012; Cabezas y Claro, 2011; Gaete, 2015; Latorre, 2006; Manzi et al, 2011; Pedraja-Rejas, 2012; Ruffinelli, 2013; para algunos análisis de las políticas implementadas véase, por ejemplo, Ávalos, 2010, 2014; Cox, Meckes y Bascope, 2010, 2014; Gaete, 2015; García-Huidobro, 2011; OCDE, 2004).

Uno de los aspectos a corregir sobre el que hay amplio consenso entre investigadores y expertos es la enorme brecha que existe entre las instituciones formadoras de profesores y el sistema escolar (véase, por ejemplo, Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, 2006; Correa et al, 2013; Cox, Meckes y Bascope, 2010; García-Huidobro, 2011; Latorre, 2006; Mineduc, 2005; Montecinos et al, 2010; OCDE, 2004; Ruffinelli, 2013). Las prácticas progresivas representan un avance evidente en este sentido, pero los cambios curriculares efectuados en los programas de formación han ocurrido bastante al margen de las demandas que los docentes en servicio hacen a la FID y, en buena medida por eso mismo, de las necesidades de las escuelas (Latorre, 2006). Esto ha perpetuado la desconexión entre el mundo académico y los desafíos que la realidad escolar impone a nuestros profesores. De hecho, la investigación de que disponemos hasta la fecha sobre cuáles son esos desafíos es bastante escasa, tal como se verá en breve.

En este artículo se presentan los resultados de un estudio cuyo propósito fue justamente arrojar luces sobre las áreas que, a juicio de profesores de enseñanza básica de distintas escuelas de nuestro país, no se abordan o se abordan de manera insuficiente o inadecuada en los programas de FID. La idea de base fue avanzar en la comprensión de lo que nuestros docentes le piden a tales programas a partir de las problemáticas que enfrentan efectivamente en su ejercicio profesional, disminuyendo así la distancia entre medio académico y medio escolar. En virtud de los resultados de este y otros estudios realizados recientemente en el país, sugerimos además algunos lineamientos para políticas públicas que ayuden a generar algunas de las condiciones requeridas para mejorar los procesos formativos de las instituciones que ofrecen programas de pedagogía en educación básica.

Lo que sabemos hasta ahora

En un reporte que muestra los vacíos y las direcciones seguidas por la investigación sobre formación docente

realizada en Chile entre 1996 y 2007, Cisternas (2011) constata la escasez de estudios enfocados en las necesidades y experiencias de los profesores en servicio, a tal punto de afirmar que “el profesor en ejercicio no parece ser un actor relevante para la formación inicial” (p. 149). El escenario no ha cambiado mucho desde 2007 hasta la fecha. Qué piensan nuestros docentes sobre la FID, qué de ella les ha sido útil en su desempeño profesional y qué carencias identifican al ejercer su profesión en las escuelas, siguen siendo asuntos muy poco explorados por la investigación y, en parte por ello, apenas incorporados en el diseño curricular de las instituciones formadoras, cuya comprensión de lo que ocurre efectivamente en las escuelas deja mucho que desear (Latorre, 2006).

Dos excepciones a esta tendencia son los estudios de Ruffinelli (2013) y Ferrada et al (2015). El primero indaga, entre otros aspectos, en el nivel de ajuste que existe entre la FID y las demandas del ejercicio profesional, según lo reportado por profesores principiantes de nuestro sistema escolar. De acuerdo a dicho reporte, las cinco áreas peor evaluadas de la FID son las siguientes⁶:

1. Preparación recibida para el trabajo con padres y familias (47,8%).
2. Preparación recibida para manejar la disciplina en el aula (37,4%).
3. Formación respecto del sistema educacional chileno (31,5%).
4. Preparación recibida para atender la diversidad en el aula (27,9%).
5. Preparación recibida para mejorar la expresión oral y escrita (26,2%).

Sin embargo, la mayoría de los participantes indicó que había un ajuste alto o muy alto entre la formación recibida y las demandas del ejercicio docente. Pero esta percepción de ajuste parece estar mediada por el contexto de iniciación profesional, siendo más baja en los docentes que se inician en contextos desfavorables (esto es, establecimientos que atienden grupos importantes de estudiantes vulnerables y estudiantes con necesidades educativas especiales, que no tienen una gestión colaborativa ni una estructura definida y cuyas exigencias no son acordes a los apoyos ofrecidos).

Los aspectos de la FID mejor evaluados por los participantes fueron la formación pedagógica general, la for-

6 El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de profesores que evalúa el área en cuestión como “mala” o “muy mala”. Participaron 890 docentes egresados de carreras de pedagogía básica de 23 instituciones de educación superior chilenas.

mación sobre currículum y la formación para evaluar aprendizajes. El estudio entrega además un análisis diferenciado según el nivel de selectividad de los programas de formación, el cual “permite inferir que los efectos de las acciones de fortalecimiento de la FID de estas últimas décadas se observan con mayor claridad entre los egresados de instituciones selectivas, que corresponden precisamente a las que han sido más beneficiadas con estas acciones” (p. 148). A la inversa, las dificultades parecen concentrarse en dimensiones que no han sido foco de las iniciativas de mejoramiento, como por ejemplo la preparación para el trabajo con padres y familias.

El estudio de Ferrada et al (2015), por su parte, intentaba establecer requerimientos de FID que dieran cuenta de las complejas condiciones laborales involucradas en el desempeño de los profesores, específicamente en contextos de pobreza y diversidad territorial, cultural y lingüística. Siguiendo una novedosa aproximación metodológica, los docentes participantes, en conjunto con un equipo de académicos⁷, propusieron un grupo de competencias que un programa de FID debiese desarrollar en los futuros profesores. Además, se consideró que la gran mayoría de tales competencias no está siendo desarrollada adecuadamente por los programas formativos existentes en la actualidad (razón por la cual se las caracterizó como competencias “transformadoras”). En virtud de todo esto, el estudio propone formar a los futuros profesores en los siguientes aspectos:

- Desempeño como profesor jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (lo cual incluye, entre varios otros aspectos, la capacidad de contener emocionalmente a los apoderados y de formarlos para el apoyo en el aprendizaje).
- Políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar, desde una perspectiva crítica.
- Diseño curricular atendiendo la diversidad cultural presente en la escuela.
- Desarrollo del currículum que incorpore los contenidos de los contextos, territorio y cultura del estudiantado.
- Atención de niños con necesidades educativas especiales sin separarlos del grupo.
- Enseñanza sensible al estilo de aprendizaje del estudiantado.

- Producción de resultados de aprendizaje igualitarios en todo el estudiantado.
- Estrategias didácticas que promuevan la utilización de recursos disponibles y que den cuenta de la diversidad de escenarios y contextos culturales.
- Manejo de ambientes hostiles y generación de condiciones de trabajo de aula.
- Comprensión de la experiencia laboral y de las ideas de la comunidad como la base de las mejoras escolares.
- Gestión de redes para la diversidad de demandas que tiene la escuela.
- Desarrollo de la vocación, responsabilidad social y compromiso profesional acorde al trabajo en contextos de vulnerabilidad.
- Reconocimiento de diversos referentes sociales desde la diversidad cultural.
- Promoción de aprendizajes en lengua castellana a partir de las competencias comunicativas del estudiantado y sus familias.
- Conocimiento de la lengua y cultura propias de los estudiantes indígenas.

Estas dos investigaciones ofrecen un buen punto de partida desde el cual indagar con mayor profundidad en aquello que nuestros profesores le piden a la FID. El estudio que se presenta a continuación apunta precisamente a ello, ampliando el grupo de participantes a profesores de todas las edades (y no solo principiantes, como en el estudio de Ruffinelli) y de distintas zonas del país (a diferencia del estudio de Ferrada, que estaba circunscrito a la Región del Biobío). Se buscó indagar en aquellas áreas que nuestros docentes consideran insuficiente o inadecuadamente abordadas por los programas de FID, a la luz de las problemáticas y los desafíos que enfrentan cotidianamente en el ejercicio de su labor en las escuelas.

Participantes y metodología

El estudio que aquí se presenta se llevó a cabo el año 2014 en el contexto del proyecto Fondecyt *Hacia la formación de profesores de excelencia en Chile: ¿Qué se debe saber para enseñar?* Participaron 70 profesores de siete

⁷ Participaron poco menos de 300 profesores de la Región del Biobío. El equipo de académicos estaba conformado por cuatro formadores de profesores.

escuelas ubicadas en distintas zonas del país: dos en la zona norte (una en sector urbano y otra en sector rural), tres en la zona sur (una en sector urbano y dos en sector rural) y dos en Santiago. En cada uno de estos establecimientos se realizó un grupo focal en el que participaron alrededor de diez profesores. El investigador que guiaba el grupo hacía preguntas gatillantes que dirigían la conversación hacia temas relacionados con la formación docente recibida por los participantes, las problemáticas particulares de cada establecimiento y el ajuste entre la una y las otras.

Las conversaciones fueron grabadas y transcritas. Con este material, un equipo compuesto siempre por al menos tres investigadores (a veces cuatro) construyó una serie de categorías de respuesta para cada uno de los asuntos tratados. Requisito para que la opinión de un docente fuese incluida en una determinada categoría de respuesta fue que los investigadores unánimemente la consideraran como perteneciente a dicha categoría.

Posteriormente, las categorías fueron ordenadas desde la más presente a la menos presente, donde el grado de presencia se determinó a partir del número de grupos focales en que la categoría apareció. El supuesto fue que aunque este indicador no entrega demasiada información respecto de cuántos profesores darían o concordarían con opiniones que caen dentro de una determinada categoría, sí da nociones de cuán presente se encuentran ciertos contenidos en las distintas escuelas participantes. Más específicamente, se supuso que asuntos o temáticas referidas en tres o más de estas escuelas estaban lo suficientemente presentes como para ser consignados en el reporte de resultados.

Resultados

Se reportan a continuación las categorías más presentes que surgieron como respuesta a dos grupos de preguntas gatillantes: uno orientado a identificar áreas o dimensiones del desempeño profesional para las cuales los profesores sentían que su formación inicial no había sido adecuada, y otro que buscaba sacar a la luz algunas problemáticas específicas de los establecimientos escolares en los que los profesores ejercen su labor profesional. En cada caso se presentó primero una descripción de las categorías y, posteriormente, algunas citas ilustrativas obtenidas de los grupos focales.

Áreas débiles de la FID según los participantes

Las categorías más presentes en este punto fueron las siguientes:

Trabajo administrativo (6)⁸. Se incluyeron aquí opiniones que apuntan a labores que los propios profesores tendieron a caracterizar como administrativas, tales como el llenado del libro de clases, la elaboración de informes de notas, el uso de la libreta de comunicaciones, la planificación de clases, etc. Algunas de estas actividades se podrían calificar más como pedagógicas que como administrativas (como la planificación de clases, por ejemplo), pero fueron mantenidas dentro de esta categoría debido a que los profesores tendían a describirlas en esos términos, lo que será comentado más adelante.

“A uno no le enseñan [en la universidad] a trabajar en el libro de clases, no le enseñan a hacer libretas, o a hacer informes de notas. En ese sentido, a las universidades les falta un poco: hacer actas a fin de año, todo lo que es el trabajo más administrativo [...] No te enseñan a contestar un memorándum, cómo dirigirse al Ministerio. Faltó más perfeccionamiento. Toda esa parte técnica, esa parte administrativa, no te [la] enseñan.”

“En este momento, en el día a día la mayor exigencia para un profesor es la parte administrativa. Es lo que más están exigiendo: la parte administrativa, la planificación.”

Metodología de la enseñanza (5). En esta categoría se ubicaron las respuestas que identificaban deficiencias o insuficiencias en la formación didáctica propiamente tal.

“Lo que más eché de menos en la universidad fue la didáctica [...] Los ramos de hecho se llaman así, ‘didáctica de la matemática’, pero finalmente no se transforma en didáctica de la matemática sino que se transforma en programas de matemática, por decirlo así, en contenidos que tenemos que trabajar. Yo por ejemplo no tengo idea cómo trabajar la didáctica en lenguaje.”

“Mi enseñanza básica [...] fue en el campo y, de hecho, las metodologías de mis profesores del campo [...] siento que fueron más efectivas y significativas que la de mis profesores de la formación inicial como profesora.”

Dominio de grupo (5). Esta categoría reúne las apreciaciones que mencionaban falencias en el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo grupal, la mantención de la atención del grupo en la tarea, el con-

8 Los números entre paréntesis representan el número de grupos focales en los que emergió cada categoría, esto es, su grado de presencia.

trol de la disciplina en el aula, la generación de un clima que favorezca el aprendizaje, etc.

“Hay que preocuparse de esa falencia [de la FID]: hay poca preparación para el manejo grupal, como la formación de un ambiente en el aula para poder llegar de una manera fácil al alumno.”

Atención de la diversidad (5). Contiene alusiones a la falta de preparación para generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos en un aula heterogénea (con niños con necesidades educativas especiales, o provenientes de distintos contextos culturales, etc.).

“Una vez tomé un curso que tenía 17 integrados. Entonces la mitad del curso tenía integración... En mi formación me enseñaron a ser profesor para los niños normales (sic), pero tuve que hacer yo sola el switch [...] Porque tengo que trabajar con todos los niños, tengo que atender a la diversidad.”

Evaluación (4). Esta categoría incluye referencias a una formación insuficiente o inadecuada en evaluación de los aprendizajes.

Docente A: *“En mi formación yo siento que me faltó más, porque después lo tuve que aprender con la práctica, que estando en terreno uno tiene que aprender sí o sí, fue el tema de la evaluación [...] La parte de evaluar, cómo uno evaluaba, cómo uno veía si lo logró o no lo logró con el niño, esa parte, por lo menos a mí me faltó. Y yo creo que si hablara otro alumno de mi generación diría lo mismo. Faltó esa parte, que nos dijeran: ya, para evaluar tal cosa, puede ser [...] esto, esto o esto”.*

Docente B: *“Instrumentos de evaluación.”*

Docente A: *“Instrumentos de evaluación. Que eso yo después [...] cuando empecé a trabajar [...] tuve que empezar a leer, a buscar, a interiorizar más [...] Esa parte fue como a medias. No fue entera. Y siento que eso fue como una...”*

Moderador: *“Falencia...”*

Docente A: *“Una falencia... Y es una gran falencia [...]”*

Relación con los apoderados (3). Se agruparon aquí diversas alusiones a la poca o nula preparación para interactuar con padres y apoderados, así como para conducir entrevistas y reuniones con ellos.

Docente A: *“La primera reunión de apoderados que tuve fue terrible, no sabía cómo enfrentarlos.”*

Docente B: *“Sobre todo ahora que están tan complicados los apoderados...”*

Moderador: *“¿Por qué están tan complicados los apoderados?”*

Docente B: *“En realidad es el sistema, porque por ejemplo hablemos [de] cuando uno estudiaba... El profesor a uno le gritaba, le decía no, o si uno se portaba mal [...] te retaba y uno [...] se enojaba y todo, pero se pasaba. Pero ahora al menor grito, el alumno le dice a la profesora o al profesor ‘me gritó’ y viene el apoderado a decir ‘por qué usted le grita a mi hijo’”.*

“No te enseñan [en la universidad] la impostación de voz. Tampoco te enseñan cómo enfrentar a un apoderado. Cosas súper importantes, que uno aprende con el tiempo. También estudié un postítulo en ciencias y ahí me enseñaron temas específicos. [Es] que viene tanto apoderado a decirte: ‘pucha, por qué pide tantos materiales caros.’”

Problemáticas específicas de las escuelas

Las dos categorías más presentes en este punto fueron las siguientes:

Problemáticas a nivel de la relación escuela-familia (5). Se reúne aquí una serie de comentarios que apuntan a aspectos familiares que los profesores conciben como relevantes para el proceso educativo escolar, tales como la falta de participación de los apoderados en dicho proceso, las bajas expectativas de algunos padres respecto del aprendizaje de sus hijos, la falta de apoyo emocional desde la familia, etc. En particular, varios docentes parecen concordar en el diagnóstico de un traspaso (inapropiado) de la responsabilidad educativa desde la familia a la escuela, como si esta fuese la única responsable del proceso educativo.

“En los tiempos en que yo egresé [...] la gente iba a más reuniones. Ahora [...] uno tiene escasa relación con el apoderado. Eso cuesta mucho: la comunicación con la familia”.

“Los niños [no] tienen el apoyo de los papás, por ejemplo en las tareas; o que tengan, no sé, un libro que leer. No existe [...] el compromiso de parte de las familias, de decir: ‘ah ya, yo voy a comentarle a mi hijo que haga esto y sea una persona mejor, o [que] le vaya mejor en el colegio.’”

Docente A: *“Hay una evolución también de la forma y del carácter en general de Chile, de toda la sociedad. Antes el profesor era mirado de otra manera a como ahora por los apoderados. La comunidad escolar ha cambiado muchísimo [...] El profesor ya no es tan autoridad como antes. Hay muchos colegios, lamentablemente, en que los profesores somos las nanas de los alumnos. Entonces yo le pago una mensualidad al colegio y usted tiene que ver que mi hijo no tenga accidentes y que aprenda todo [...] Los apoderados exigen mucho sus derechos, pero no los deberes [...]”*

Docente B: “Antiguamente, a ti te citaban al apoderado [...] y tu papá iba preocupado. Ahora es casi –a mí me tocó con un apoderado– es casi: ‘usted me está haciendo venir a perder el tiempo’ [...] Entonces [...] uno dice: ya, ¿y cómo uno va a conseguir [...] que este niño haga todo, o desarrollar sus capacidades, si no tiene el apoyo?”

Docente A: “Es que yo creo que también la visión de la educación [...] se ha ido traspasando ya casi en 100% como obligación del profesor, o al colegio, y el apoderado prácticamente [...] perdió ese deber con él...”

Problemáticas psicosociales (3). Incluye referencias a condiciones psicosociales que, a juicio de los docentes, hacen difícil la tarea educativa. Se alude, por ejemplo, a situaciones de pobreza, a la falta de valor que se le da a la educación, al bajo capital cultural de los niños, a bajas expectativas respecto del logro escolar, a situaciones de violencia, al tráfico de drogas, etc.

“Otro de los problemas, directamente mirando al niño, es el capital cultural. Viene de casa, pero es un problema que nos llega a nosotros y tenemos que manejarlo, al contrario de otros colegios en donde los papás son lectores, que los sacan a pasear. Un niño [...] viene de criar ovejitas, y en el libro del estudiante, en lenguaje, en historia, en cualquiera, aparece el metro y no lo conocen.”

“Los chicos no se la creen mucho. Muchos no se creen de terminar el 4º medio y poder optar a una universidad. Entonces hay que trabajar con los que están entrando y abrirles las ventanas del mundo a los que van saliendo.”

Discusión de los resultados

De todas las áreas de la FID en que los profesores identificaron debilidades, hay tres que merecen especial atención por haber sido referidas también en los dos estudios previos que se consiguieron:

1. La categoría dominio de grupo se relaciona estrechamente con la mala evaluación que los profesores hacen de su preparación para manejar la disciplina en el aula en el estudio de Ruffinelli (2013), y con los

requerimientos de formación reportados por Ferrada et al (2015) en lo que respecta al manejo de ambientes hostiles y la generación de condiciones de trabajo de aula.

2. Por otra parte, al menos algunos de los aspectos cubiertos por la categoría atención de la diversidad aparecen en el estudio de Ruffinelli, en la evaluación negativa sobre la preparación recibida para atender la diversidad en el aula, así como en varios de los requerimientos apuntados por el equipo de Ferrada (por ejemplo, diseño curricular que considere la diversidad cultural, desarrollo del currículum que incorpore los contenidos de los contextos, territorio y cultura del estudiantado, atención de niños con necesidades educativas especiales, producción de resultados de aprendizaje igualitarios, etc.).
3. Por último, la categoría relación con los apoderados tiene mucho que ver con la evaluación negativa que los docentes hacen de la preparación recibida para el trabajo con padres y familias en el estudio de Ruffinelli, al igual que con la necesidad reportada por Ferrada y colaboradores de formar a los futuros profesores para que puedan contener y formar a los apoderados (como parte de su desempeño como profesor jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica).

La presencia de esta última categoría está a su vez íntimamente asociada a la alta presencia de problemáticas a nivel de la relación escuela-familia. Los docentes parecen estar conscientes de los efectos que pueden tener sobre dicha relación los cambios sociales recientes, como por ejemplo la incorporación de la mujer al trabajo o las nuevas formas de crianza; sin embargo, la percepción que tienen algunos de que las familias le dan poca importancia a la escolaridad puede ser cuestionable (véase, por ejemplo, Villarroel y Sánchez, 2002). Como sea, hoy sabemos que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es un factor muy relevante en los resultados escolares de estos últimos (véase Romagnoli y Gallardo, 2010), de modo que sería pertinente explorar la posibilidad de que la FID se haga cargo de preparar a los docentes en esta área⁹.

⁹ Que los profesores vivan la relación con los apoderados como algo difícil es comprensible y ocurre en las escuelas de otros países también. Tal como observa Perrenoud (2004), “los profesores parecen ser los primeros autores, incluso los responsables, de ‘lo que la escuela hace a las familias’. En primera línea, son ellos quienes están obligados a enfrentarse a la agresividad, a la crítica de los programas, a las palabras severas o irónicas sobre la inanidad de las reformas, a las protestas frente a las exigencias de la escuela, a las comparaciones injustas entre instituciones o entre profesores, a las maniobras de personalidades o clanes para ganar el pleito contra toda razón. Por consiguiente, podemos entender que no todos los profesores vivan con alegría el diálogo con los padres” (p. 96). Debido a todo esto y, de modo más general, a las condiciones que actualmente complejizan la relación entre docentes y padres, Perrenoud incluye “informar e implicar a los padres” como una de las diez competencias de referencia dentro de su inventario de competencias profesionales para enseñar en la escuela de hoy. Nosotros creemos que, debido a la diversidad y complejidad de las problemáticas que enfrentan las familias contemporáneas, la formación docente en esta área (como en otras) tendría que abordarse de manera interdisciplinaria.

Por otra parte, en la actualidad existe bastante consenso sobre la idea de que la FID es solo un punto de partida en el desarrollo profesional docente y, en particular, que la inserción profesional de los profesores principiantes debería concebirse como un proceso formativo (Ávalos y Aylwin, 2007; Ayala, 2014; Feiman-Nemser, 1983, 2001; Fuentealba, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009; Meckes y Hurtado, 2014). Desde esta óptica, si bien el abordaje de problemáticas a nivel de la relación escuela-familia podría comenzar durante la FID, muchas de las competencias involucradas en ese abordaje solo pueden desarrollarse a cabalidad durante el ejercicio profesional, con el apoyo de programas de formación continua diseñados a tal efecto.

En esta misma línea, cabe señalar que si bien trabajo administrativo fue la categoría con mayor presencia en el estudio, es al menos cuestionable que la FID deba hacerse cargo de preparar a los profesores en todos los ámbitos incluidos en ella. De hecho, parece ser más adecuado que asuntos como completar el libro de clase o el uso de la libreta de comunicaciones, por mencionar algunos, sean abordados principalmente durante el proceso de inserción profesional, en parte porque no se trata de actividades que exijan demasiada preparación previa (como sí la exigen, por ejemplo, las didácticas o la atención de la diversidad).

Lo anterior de ningún modo implica restar importancia al gran valor que los docentes dan a este tipo de actividades. Sin embargo, dicho valor refleja no tanto la complejidad o dificultad de las tareas en cuestión sino sobre todo la ansiedad que estas generan en un sistema escolar profundamente marcado por las demandas de la rendición de cuentas, las cuales pueden estar trastocando el sentido mismo de la educación (Assael et al, 2011; Biscarra, Giaconi y Assael, 2015; Cornejo et al, 2015; Gaete, 2015). A este respecto, Assael et al (2011) han señalado recientemente que “los mecanismos de presión, control y rendición de cuentas han afectado seriamente la autonomía profesional, provocando desmoralización en el ejercicio docente, así como elevados niveles de angustia y *stress* [...]” (p. 317). Es bastante significativo que

algunos de los profesores que participaron en el presente estudio caracterizaran la planificación de clases como una actividad administrativa, como si no se tratase ante todo de una herramienta pedagógica. Lo mismo se aplica al uso del libro de clases y a otras actividades incluidas en la categoría en cuestión¹⁰. En este sentido, la ansiedad administrativa que se percibe en varios de los establecimientos podría entenderse como un síntoma de los trastornos que el acento desmedido sobre la rendición de cuentas ha producido en el sistema escolar¹¹.

Respecto de la categoría problemáticas psicosociales, vale la pena hacer una breve reflexión sobre una disposición pesimista que varios de los docentes exhiben al referirse a las condiciones aunadas en esta categoría. Desde su perspectiva, la labor pedagógica está destinada a fracasar con la mayoría de los alumnos de estas escuelas, ya que las problemáticas en cuestión hacen virtualmente imposible el éxito escolar (sobre esta concepción pesimista-determinista en el profesorado, véase, por ejemplo, Gómez et al, 2014). Esta visión se ve reforzada por algunos de los conceptos introducidos por la política educativa reciente, como por ejemplo la noción de “alumnos prioritarios” de la Ley SEP, que los define como “aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares obstaculiza sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Ministerio de Educación, 2012). Declaraciones de este tipo pasan por alto el hecho de que, tal como se enfatiza desde la educación inclusiva, “una enseñanza eficaz es una enseñanza eficaz para todos los alumnos” (Ainscow y Miles, 2008, p. 25), de manera que la docencia de calidad no solo puede sino que además tiende a ser exitosa independientemente de las condiciones socioeconómicas de los alumnos y de cualquier problemática psicosocial. Más aún: de acuerdo a una investigación recientemente reportada por Acuña (2015), los docentes de mejor desempeño tienden a creer en la posibilidad de que todos sus estudiantes tengan éxito, mientras que los de peor desempeño tienden a pensar que solo unos pocos podrán tenerlo¹². En otro estudio reciente, se encontró que los directores de las escuelas que obtienen más bajos puntajes en la prueba

10 La Ley SEP requiere en forma obligatoria, en las primeras dos semanas del año escolar, la entrega de una planificación anual del contenido curricular, la que puede ser supervisada por la Superintendencia de Educación. Además, la Circular N° 1 (Superintendencia de Educación Escolar, 2014) entrega normas sobre cómo utilizar el libro de clases, cómo tomar asistencia y el modo de registrar las salidas de los estudiantes, asociando el cumplimiento de estas acciones a la mantención del reconocimiento oficial del Estado y a la entrega de la subvención escolar.

11 Sobre este y otros (ya bien sabidos) efectos negativos que la rendición de cuentas (*accountability*) puede tener sobre el sistema escolar y la docencia, véase Assael et al, 2011; Biesta, 2015; Biscarra, Giaconi y Assael, 2015; Contreras y Corbalán, 2010; Cornejo et al, 2015; Darling-Hammond, 2004; Falabella, 2014; Gaete, 2015; MacBeath, 2012.

12 Este hallazgo es consistente con el ampliamente conocido “efecto Pigmalión”, según el cual las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus estudiantes inciden sobre dicho rendimiento (véase Rosenthal y Jacobson, 1968; Tuckman y Monetti, 2011).

Desde atribuyen tales resultados a las características sociales y/o biológicas de los alumnos, y creen que las posibilidades de cambiar o contrarrestar esta realidad son escasas. En cambio, los establecimientos con mejores puntajes reconocen las problemáticas pero creen que todos tienen las mismas oportunidades de aprender (Rivera y Volante, 2015).

En consecuencia, la FID debiese preparar a los futuros profesores (y directores) para cuestionar el supuesto infundado de que las problemáticas psicosociales conducen inexorablemente al fracaso escolar y para conducir la enseñanza de modo tal que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender, todo lo cual ratifica la importancia de desarrollar en los profesores competencias para atender la diversidad, especialmente desde el paradigma de la inclusión. Esto último porque dos elementos distintivos de dicho paradigma son, por un lado, la confianza en los recursos y la capacidad de aprender de todos los alumnos y, por otro, la tendencia a concebir y favorecer el proceso educativo desde lo educativo mismo y no apelando a factores (sean individuales o sociales) que trasciendan las posibilidades de acción de los agentes educativos (véase, por ejemplo, Ainscow, 1995; Ainscow y Miles, 2008).

Otro punto que merece atención detenida es el hecho de que en cinco de las siete escuelas haya aparecido la categoría metodología de la enseñanza, por cuanto los aspectos incluidos en esta categoría constituyen el corazón de la profesión docente. Si es efectivo que los programas de formación no están abordando esta área de manera apropiada, se trata entonces de una falla grave que debe ser corregida de inmediato y sin excusas. Además, si se tiene en cuenta que, como se acepta ya en muchas partes del mundo (véase, por ejemplo, Aguerrondo, 2002), el Estado debe velar por la calidad de la FID, resulta altamente cuestionable que hasta ahora la política educativa no haya tenido un papel más prescriptivo (véase Cox, Meckes y Bascope, 2010, 2014). Sin negar de ningún modo el derecho inalienable que las instituciones formadoras tienen a mantener la autonomía de sus proyectos educativos, el Estado tiene que velar también por ese otro derecho inalienable que todos los ciudadanos tenemos de contar con buenos profesores y, por ende, con programas de formación que no fallen en dimen-

siones tan cruciales para la docencia como la didáctica. Exactamente lo mismo demandaríamos si las facultades de medicina formaran cirujanos que no tienen las competencias fundamentales para operar.

A veces esta discusión se plantea como una disputa entre quienes adhieren a la idea de un currículum unificado para los programas de formación y quienes defienden la libertad académica de las instituciones (véase, por ejemplo, Latorre, 2006). A nuestro parecer, la libertad o autonomía de las instituciones puede –y debe– mantenerse dentro de un marco general que asegure la calidad de los procesos formativos. Si ello implica o no la existencia de un currículum compartido es materia de debate. En todo caso, creemos que la intervención estatal se justifica en tanto apunta al aseguramiento de la calidad y no vulnera de ningún modo la autonomía básica requerida por toda institución formadora de profesionales. Una manera de velar por esto es que las instituciones formativas sean, tanto en su rol de docencia como de investigación, interlocutores no solo válidos sino centrales para el Estado. Pero para ello deben conectarse más con la realidad del sistema escolar, tanto en su rol de docencia como de investigación.

La interpretación de los resultados de este estudio debe considerar que los cambios realizados en la formación inicial durante las últimas décadas (por ejemplo, la introducción de prácticas progresivas, las actualizaciones curriculares, etc.) pueden haber resuelto ya algunas de las falencias detectadas. El estudio de Ruffinelli reportado anteriormente puede dar algunas luces sobre esto, dado que está restringido a profesores egresados recientemente de los programas de formación. Por ejemplo, la sensación de estar bien preparados en evaluación de aprendizajes reportada por la gran mayoría de los participantes en dicho estudio podría indicar que las instituciones formadoras se han empezado a hacer cargo de esta dimensión¹³.

En esta misma línea, es importante contrastar los resultados de la presente investigación con los datos arrojados por un estudio llevado a cabo recientemente en nuestro país¹⁴, en el que 740 estudiantes de pedagogía de último año (de 26 universidades) contestaron un cuestionario detallado sobre las oportunidades para aprender que

13 Al menos parcialmente, ya que una cosa es tener conocimientos generales sobre evaluación y otra bien distinta es saber evaluar competencias específicas, o saber evaluar en contextos de diversidad y desde una perspectiva inclusiva. De hecho, esto último fue mencionado como deficiencia de la FID por uno de los docentes que participaron en nuestro estudio.

14 Se puede acceder a los resultados de este estudio, realizado en el marco del proyecto FONDEF D11I 1109 (a cargo de C. Cox), a través de la página www.mejorpedagogia.cl

perciben haber tenido durante su formación inicial¹⁵. Dentro de los hallazgos que son relevantes para nuestros propósitos, destaca el hecho de que en la mayoría de las instituciones formadoras los estudiantes tienden a reportar un predominio de la enseñanza pedagógica general por sobre las didácticas específicas de las asignaturas, así como del aprendizaje de las disciplinas por sobre el de sus didácticas. Asimismo, se advierte una baja relativa de las oportunidades de aprendizaje para la enseñanza en la diversidad, tanto en contextos de vulnerabilidad como en lo relativo a la atención de necesidades educativas especiales. Todo esto sugiere que las deficiencias que los profesores en ejercicio señalan respecto de la formación en las áreas de metodología de la enseñanza y de atención de la diversidad no han sido corregidas aún por las instituciones formadoras. Además, ratifica la necesidad de integrar en los programas formativos una preparación adecuada para el desempeño en contextos sociales desfavorecidos.

Las apreciaciones de los estudiantes sobre los aspectos incluidos en las otras categorías son demasiado heterogéneas, de modo que no permiten sacar mayores conclusiones al respecto. Por esto, y por varios otros puntos ciegos en el conocimiento de que disponen las instituciones formadoras sobre los desafíos reales que enfrentan los docentes en ejercicio y las mejoras que, en consecuencia, habría que hacer a los programas de formación, la investigación en estas materias debería potenciarse con urgencia. En particular, resulta crucial contar con estudios que indaguen en las razones por las cuales los programas de formación están fallando en las áreas aquí mencionadas. Sabemos que algo no anda bien con la preparación en metodologías de enseñanza, pero, ¿se debe esto a deficiencias en las mallas curriculares de los programas, a los contenidos de los cursos o al modo en que se enseña la didáctica en las instituciones formadoras (o a una combinación entre algunos de estos y quizá otros factores)? Si no hay claridad sobre estos asuntos, o si se resuelven apelando simplemente a preferencias personales de los formadores, lo más probable es que la mejora de los procesos formativos siga sin concretarse.

Propuestas a nivel de política pública

A continuación se presentan algunos lineamientos para el desarrollo de políticas públicas orientadas a mejorar

los procesos formativos de profesores por medio de la disminución de la brecha entre medio académico y medio escolar. Si bien estas líneas de acción son muy importantes o incluso necesarias para aumentar el nivel de la FID en Chile, de ningún modo son suficientes. El acercamiento entre las instituciones formadoras y las escuelas es apenas una de las varias condiciones requeridas para que los procesos formativos sean pertinentes a los desafíos de nuestro sistema escolar, y la consideración de la opinión de los docentes en ejercicio es solo parte de lo que hay que hacer para lograr ese acercamiento. Pero se trata de una acción sencillamente ineludible, toda vez que ninguna profesión puede impartirse correctamente al margen de los profesionales que la ejercen.

- **Apoyo a la investigación y a las instituciones formadoras en las áreas deficitarias.** Hasta ahora, las mejoras a los procesos formativos favorecidas por la política pública se han enfocado principalmente en la naturaleza de las prácticas profesionales, la preparación disciplinar de los estudiantes de pedagogía y el alineamiento de la formación con los estándares orientadores generados en el marco del Programa Inicia. Estas áreas, aunque importantes, no son las que, de acuerdo a la investigación reciente, los profesores en ejercicio tienden a caracterizar como más deficitarias de la FID. A la inversa, problemáticas con que los docentes de hecho tienden a encontrarse en su desempeño profesional, tales como las dificultades a nivel de la relación familia-escuela y las problemáticas psicosociales descritas anteriormente, parecen ser escasamente abordadas en los programas formativos. Lo mismo se aplica al desarrollo de competencias ligadas al dominio de grupos, la atención de la diversidad y la relación con los apoderados, todas aparentemente necesarias para una docencia efectiva en nuestra realidad escolar y, sin embargo, olvidadas o poco abordadas en los procesos formativos. En consecuencia, la política pública debiese favorecer acciones de mejora en estas áreas.

Una buena alternativa en esta línea podría ser implementar convenios de desempeño que otorguen recursos a instituciones formadoras con propuestas de mejora en uno o más de los ámbitos en cuestión, toda vez que los convenios recientes se han focalizado en otras áreas. Se sugiere además que los convenios sean alcanzables para todas las instituciones

¹⁵ El instrumento aplicado se basa en la investigación internacional sobre oportunidades de aprendizaje en la FID (Floden, 2002; Tatto y Senk, 2011) y en los estándares orientadores para carreras de pedagogía básica (Mineduc, 2011).

que estén dispuestas a llevar a cabo acciones en esta línea, y no solo para aquellas que compitan mejor. Esto debido a que el formato competitivo que ha imperado hasta ahora en la asignación de los recursos ha implicado que solo un grupo muy selecto de instituciones formadoras haya tenido acceso a ellos finalmente (véase Cox, Meckes y Bascope, 2016). En esta línea, una posibilidad sería estimular la creación de consorcios o proyectos concertados entre universidades con mejores y peores resultados en el proceso de acreditación, de modo que se apoyen unas a otras en la consecución de mejoramientos comunes, aprovechando la experiencia de las instituciones con mayores avances.

Dicho esto, no se debe pasar por alto que la investigación en la materia es apenas incipiente y que, por ende, para contar con evidencia más robusta respecto de cuáles son las áreas de mejora prioritarias, es preciso realizar estudios adicionales y comparar resultados. Por lo mismo, otra tarea importante para la política pública en el corto plazo debiese ser el fomento explícito de estudios que indaguen en los procesos formativos¹⁶.

Si bien la creación de un fondo especial para la investigación sobre FID se ha propuesto ya desde hace algún tiempo (véase, por ejemplo, García-Huidobro, 2011), por todo lo discutido hasta aquí, parece razonable que dicho fondo se destine específicamente a estudios que indaguen en el proceso formativo mismo (más que en las condiciones de ingreso o de habilitación docente) y, de manera particular, en las deficiencias que los propios profesionales de la educación detectan durante su ejercicio en el sistema escolar. Este fondo podría implementarse como un programa de discriminación positiva en los concursos normales (Fonide, Fondecyt, Fondef, etc.) o, alternativamente, como una bolsa destinada a postulaciones en las temáticas en cuestión.

- **Apoyo al continuo FID-inserción profesional.** Dado que la FID es el punto de partida de un proceso de desarrollo profesional que continúa durante la inserción de los docentes recién egresados en el sistema escolar, resulta crucial velar por la continuidad de esta transición y asegurarse de que lo aprendido durante la FID pueda ser aplicado en las escuelas. Esto sobre todo porque ese aprendizaje tiende a ceder rá-

pidamente a las presiones de la realidad escolar, que no está preparada para el cambio y que, en definitiva, termina por hacerle imposible al profesor actuar según los conocimientos pedagógicos adquiridos (véase, por ejemplo, Gaete, 2015; Kennedy, 2005; Latorre, 2006; Zeichner, 1993). Tal como señala Gaete (2015) en un artículo reciente, en las condiciones escolares actuales “por más que se intente enseñar a los futuros docentes las teorías en boga, con la esperanza que más tarde las apliquen, lo más probable es que las olviden” (p. 14).

Hay varias acciones que deben llevarse a cabo para que lo anterior no suceda, algunas de las cuales tienen que ver más con las escuelas que con las instituciones formadoras. En particular, “es necesario que las escuelas cumplan con su rol de ofrecer un ambiente en el cual los neófitos puedan aprender el arte y sobrevivir y tener éxito como profesores” (Ingersoll y Strong, 2011, p. 203; véase también Feiman-Nemser, 1983). Pero hay también una serie de medidas que sería necesario tomar a nivel de las instituciones formadoras y que la política pública debiese incentivar o, al menos, no obstaculizar:

1. Las mallas curriculares de las pedagogías y el diseño general de los procesos formativos actuales deben revisarse profundamente desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, en particular considerando la continuidad requerida con el proceso de inserción de los profesores recién egresados. Qué le corresponde aprender a un docente en formación en cada una de estas dos fases y cómo conectarlas entre sí de manera coherente y fluida son preguntas que no han sido exploradas por las instituciones formadoras con la seriedad que merecen.
2. Esa continuidad será muy difícil de conseguir si los procesos formativos no preparan a los futuros docentes para hacer frente a las problemáticas con las que estos efectivamente se encontrarán en las escuelas, algunas de las cuales han sido especificadas ya en este artículo a la luz de los resultados de la investigación en la materia. Una medida que parece fundamental en esta línea es facilitar e incentivar la incorporación de profesores experimentados y en servicio activo en las escuelas al cuerpo docente de las instituciones formadoras. Esta es, por cierto, una necesidad que no se restringe a la pedagogía

16 Y esto no solo para saber cómo subsanar los vacíos percibidos por los profesores, sino también para estimular el avance hacia formas más interesantes y actualizadas de escolaridad.

sino a cualquier actividad profesional, toda vez que, en principio, nadie está mejor capacitado para enseñar una profesión que quienes la ejercen bien. En particular, la brecha que existe actualmente entre el medio académico (instituciones formadoras) y el medio profesional (escuelas) se debe en buena medida a que la participación de profesores en servicio en los equipos académicos de los que depende la FID es extremadamente escasa¹⁷.

3. La fuerte resistencia al cambio característica de las organizaciones y culturas escolares y la presión que esta resistencia ejerce sobre las prácticas pedagógicas de los docentes principiantes, hacen necesario (y urgente) que, además de la preparación disciplinar y didáctica, los procesos formativos incluyan explícitamente la preparación de docentes críticos, con pensamiento reflexivo, sistémico y autónomo, capaces de justificar y hacer valer sus decisiones profesionales. Se sugieren, además, incentivos para que las instituciones formadoras establezcan convenios con los centros de práctica (tipo *Professional Development Schools*), orientados a producir alianzas de trabajo colaborativo para transformar la escuela.

- **Medidas en relación a la rendición de cuentas.** Finalmente, y esto como reflexión más general, no solo algunas de las falencias de la formación, sino varios otros problemas actuales de nuestro sistema educativo se remontan a un efecto nocivo que la política de rendición de cuentas ha tenido sobre dicho sistema. El amplio consenso que existe sobre esto entre buena parte de los investigadores en y los profesionales de la educación (tanto en Chile como en otros países, como se verifica en la literatura internacional citada anteriormente) hace imperativo pensar en alternativas más viables para asegurar la calidad de la enseñanza, que no descansen en demandas burocráticas excesivas a las escuelas y que no terminen distorsionando el sentido de la educación en general y de la labor docente en particular.

En esta línea, una posibilidad que merece análisis es la de aumentar la exigencia en las regulaciones para los sostenedores de las escuelas, sean estas organizaciones privadas (como en el caso de los estable-

cimientos particulares subvencionados) o públicas. Esto se relaciona, por cierto, con el proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública, el cual establece los Servicios Locales de Educación. Estas organizaciones, lo mismo que las corporaciones y fundaciones que sostienen establecimientos subvencionados, debieran estar más reguladas de lo que están en la actualidad. Durante las últimas décadas, los requisitos para iniciar proyectos educativos han sido muy débiles en nuestro país, lo que ha dejado abierta la posibilidad de que haya sostenedores que no están debidamente preparados para asegurar la calidad de la educación ofrecida. Ello posiblemente ha contribuido a las altas exigencias en la rendición de cuentas que caracteriza al modelo actual. Una alternativa sería trasladar esa alta exigencia a la selección de sostenedores, esto es, regular más y mejor la posibilidad de iniciar un proyecto educativo, asegurando el compromiso y las capacidades profesionales de los sostenedores. En un sistema así regulado, no sería necesario ahogar a directores y profesores con demandas de rendición de cuentas que en vez de garantizar acaban por obstaculizar el desarrollo de procesos educativos de calidad.

Un elemento central de la presente propuesta tiene que ver con un llamado a transitar desde medidas evaluativas-punitivas, tan profundamente arraigadas en el modus operandi de la política educacional reciente, a acciones con mayor poder de transformación y generadoras de confianza. No tiene sentido seguir generando instancias de evaluación a futuros profesores o a docentes en servicio, sobre todo si no se hacen mejoras concretas a los programas de formación.

Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos para el trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 7-26.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-45.

¹⁷ Naturalmente, es preciso reflexionar sobre cómo reconocer a los buenos profesores del sistema (otra tarea para la investigación). Asimismo, no debe pasarse por alto la necesidad de reflexionar sobre quiénes son nuestros formadores de profesores y qué preparación tienen para eso. Ser buen profesor de aula no asegura que se está preparado para ser un buen formador de profesores. Para enseñar sobre la enseñanza se requiere de muchos conocimientos y competencias relacionadas con la problematización de las prácticas de aula, la cultura de la escuela, las políticas públicas, el desarrollo del pensamiento reflexivo en los futuros profesores, etc. Todo esto involucra preparación de alto nivel.

- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M.** (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32 (115), 305-322.
- Ávalos, B.** (2010). Formación inicial docente en Chile: Calidad y políticas. En: *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, 257-284.
- Ávalos, B.** (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 11-28.
- Ávalos, B. y Aylwin, P.** (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Ávalos, B., y Matus, C.** (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio IEA 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*, 51 (2), 119-134.
- Berliner, D.** (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
- Berliner, D. y Glass, G.** (eds.) (2014). *50 myths and lies that threaten America's public schools. The real crisis in Education*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Biesta, G.** (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87.
- Biscarra, C., Giaconi, C., y Assael, J.** (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14 (3), 80-92.
- Boerr, I.** (2013). ¿Cómo se forman en la práctica los futuros docentes? Reflexiones sobre los procesos de práctica en la formación inicial. En: E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional. Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Cabezas, V. y Claro, F.** (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*, 6 (42), 1-16. Centro de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Centro de Políticas Públicas** (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar, Santiago.
- Cisternas, T.** (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación** (2006). *Informe Final*. Recuperado de: [http://www.facsu.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facsu.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf)
- Contreras, P. y Corbalán, F.** (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Docencia*, 41, 4-16.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. I.** (2015). Prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile 1990-2010. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 72-83.
- Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R. y Boerr, I.** (2013). *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Cox, C.** (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M.** (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M.** (2014). Teacher Education Policies in Chile: From Invitation to Prescription. En: *Teacher Education in a Transnational World* (Vol. 1, 345-366). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Darling-Hammond, L.** (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106 (6), 1.047-1.085.
- Falabella, A.** (2014). The Performing School: The Effects of Market y Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 70.
- Feiman-Nemser, S.** (1983). Learning to Teach. En: L. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S.** (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Records*, 103 (6), 1013-1055.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O.** (2015). *Transformación de la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Floden, R.E.** (2002). The measurement of opportunity to learn. En: A. C. Porter y A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 231-266). Washington, DC: National Academy Press.
- Fuentealba, R.** (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Gaete, M.** (2015). Formar profesores de secundaria en Chile. ¿Nuevas reformas, viejos problemas? *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-16.
- García-Huidobro, J. E.** (2011) La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, 43, 12-22.

- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M.P., Guerra, P., y Valenzuela, J.** (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, XXXVI (144), 174-188.
- Ingersoll, R., y Strong, M.** (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kennedy, M.** (2005). *Inside teaching. How classroom life undermines reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latorre, M.** (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-64.
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M. J., Pavez, P., Ortega, L. y San Martín, E.** (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Proyecto FONIDE N°: F511015, Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. y Vaillant, D.** (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Meckes, L. y Hurtado, C.** (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas para la Educación*, 16.
- Mineduc** (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Gobierno de Chile, Serie Bicentenario.
- Mineduc** (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Recuperado de: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/basica/egba_1.pdf
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershaussen, S.** (2010). Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de Pedagogía. En: S. Martinic y G. Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación Chile*. OCDE, París.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J.** (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5 (4), 15-26.
- Rivera, C., y Volante, P.** (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 237-256.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G.** (2010). *Alianza efectiva familia-escuela para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documento de trabajo, Valparaíso UC. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/alianza_familia_escuela.pdf
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.** (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16-20.
- Ruffinelli, A.** (2013). La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad de la Educación*, 39, 118-154.
- Superintendencia de Educación Escolar** (2014). *Circular N° 1: Establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares*. Recuperado de: http://gobta.supereduc.cl/docs/1_amarillo.pdf
- Tatto, M. T. y Senk, S.** (2011). The Mathematics Education of Future Primary and Secondary Teachers: Methods and Findings from the Teacher Education and Development Study in Mathematics. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 121-137.
- Tuckman, B. y Monetti, D.** (2011). *Educational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- UNESCO** (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Villarroel, G. y Sánchez, X.** (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Zeichner, K.** (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Centro UC

Políticas Públicas

www.politicaspUBLICAS.uc.cl
politicaspUBLICAS@uc.cl

SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 340, piso 3, Santiago.
Teléfono (56-2) 2354 6637.

SEDE LO CONTADOR

El Comendador 1916, Providencia.
Teléfono (56-2) 2354 5658.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS UC

- Facultad de Agronomía e Ingeniería Forestal • Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos
- Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas • Facultad de Ciencias Sociales • Facultad de Derecho • Facultad de Educación
- Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política • Facultad de Ingeniería • Facultad de Medicina