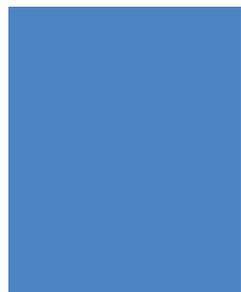




PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 14 / N° 116 / septiembre 2019
ISSN 0718-9745

TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

**Desafíos y tensiones entre
las nuevas políticas educativas
y los programas de formación
inicial de profesores en Chile**

Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile¹

VERÓNICA CABEZAS G.

Facultad de Educación UC, Núcleo Milenio Desarrollo Social

LORENA MEDINA M.

MAGDALENA MÜLLER A.

Facultad de Educación UC

CATALINA FIGUEROA I.

Investigadora externa

1. Introducción

La Formación Inicial Docente (FID) ha ganado protagonismo en el debate académico y político dada su comprobada relación con la calidad docente, enmarcada no solo como un tema de preparación y aprendizaje, sino que también como uno de política educativa (OCDE, 2018; Darling-Hammond y Lieberman, 2012).

En Chile, contar con profesores de alta calidad es un desafío de primera necesidad, ya que la evidencia ha demostrado que, a nivel de escuela, es el predictor más importante del desempeño estudiantil (Darling-Hammond, 2010; Rivers y Sanders, 2002; Schleicher, 2012), sobre todo para aquellos estudiantes de contextos más desaventajados (OCDE, 2018; Sanders y Rivers, 1996). Un buen docente no solo desarrolla aprendizajes en sus estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Hanushek, 2011; Jackson, 2016; Schleicher, 2012), sino que también tiene un impacto en sus habilidades socioemocionales (Claro, Paunesku y Dweck, 2016) y actitudes positivas en torno al aprendizaje (Blazar y Kraft, 2017). Además, desde una perspectiva de justicia social (Fer-

nández, 2018), los docentes y su tipo de formación pueden tener un rol fundamental en disminuir la estratificación del sistema educacional.

Estos aspectos son de especial relevancia para el caso chileno donde —a pesar de los esfuerzos realizados a nivel de política pública— las escuelas siguen mostrando bajos indicadores de desempeño académico (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012; OCDE, 2014) y altos niveles de segregación escolar (Hsieh y Urquiola, 2006; OCDE, 2004; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013). Sumado a esto, los docentes con mejores niveles de formación tienen menor probabilidad de trabajar en escuelas con una alta concentración de estudiantes de contextos vulnerables (Cabezas et al, 2017a; Meckes y Bascope, 2012; Rivero, 2015), contrario a lo que ocurre en otros países de la OCDE (OCDE, 2014; Toledo y Wittenberg, 2014).

La profesión docente, en Chile, se ha caracterizado por condiciones laborales inapropiadas para el buen desempeño, por sus bajas remuneraciones y un alto número de

1. Agradecemos el apoyo del fondo Mecsesup PUC1797-FID “Diagnóstico de condiciones para una formación de calidad de acuerdo con el modelo formativo de docentes de la UC”, y de CEPPE-UC, a través del proyecto “Diseño de indicadores del proceso de formación inicial docente en las universidades chilenas y elaboración de una propuesta de sistema o procedimiento de monitoreo de esos indicadores”, para la elaboración de las entrevistas a los expertos y expertas. Agradecemos, además, el apoyo del Núcleo Milenio para el Desarrollo Social, parte de la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, y del proyecto Fondecyt Iniciación N°11180293.

horas de trabajo frente al aula, así como una FID débil y desregulada, lo que ha afectado negativamente la valoración social de la carrera (Cabezas y Claro, 2011). Por esto y considerando que los efectos que pueden tener los profesores en sus estudiantes son aditivos (Ortega, Malmberg y Sammons, 2017), se debe avanzar hacia la construcción de una profesión docente de calidad, para asegurar que en cada aula se encuentre un profesor calificado (OCDE, 2018; Fullan, 2011). El punto de partida de este proceso es contar con una atracción, selección y FID de calidad que responda en forma robusta a las demandas de la política pública y a las necesidades educativas del país. Complementariamente, debe existir una política pública integrada y unificada, que entregue lineamientos claros a la FID, para diseñar programas de formación coherentes con ellos y que contemplen los recursos necesarios para su implementación.

En los últimos años, se han puesto en marcha una serie de reformas que apuntan a elevar los actuales niveles de calidad y equidad educativa, perfeccionar la gestión institucional del sistema educativo y profesionalizar al cuerpo docente. Entre ellas cabe mencionar la Ley de Inclusión Escolar, la ley que crea la Nueva Educación Pública (NEP) y la que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Esto, sumado a leyes previamente en funcionamiento, como la Ley N° 20.529 (aprobada en 2011) que define el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la educación parvularia, básica y media. Además, actualmente se encuentran en un proceso de construcción y revisión distintos instrumentos que regulan y entregan orientaciones sobre lo que los docentes deben saber, saber hacer y sus niveles de logro: el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), los Estándares Orientadores para la FID, las Bases Curriculares² y los criterios de acreditación para carreras de Pedagogía. Estos son fundamentales para lograr la correcta implementación de las leyes previamente mencionadas. Por ejemplo, el MBE de la educación parvularia es requisito para la construcción de la evaluación que permitirá a los educadores ingresar a los tramos del SDPD; los Es-

tándares para la FID, por su parte, son referentes para el diseño de la evaluación de egreso obligatoria. Si bien estas reformas introducen importantes desafíos al sistema educativo y particularmente a la FID, también se constituyen como una oportunidad de integración entre ellos para entregar señales claras a las universidades y sus programas de formación docente.

En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar el alineamiento entre los programas FID en Chile y las actuales demandas de la política educativa. Para ello, se consideran las demandas que emanan de los ajustes al marco regulatorio del sistema educativo, al marco regulatorio a la educación superior y al marco curricular de la formación docente, y se contrastan con elementos estructurales de la FID (como los sistemas de admisión, curriculares (los énfasis curriculares) y aquellos propios de los componentes formativos de las facultades (como los sistemas de prácticas). Como subobjetivos, se espera entregar una mirada cohesionada de estos temas a los tomadores de decisión y, en especial, a las universidades que albergan programas FID, así como generar propuestas en torno a los desafíos detectados.

Este estudio realiza una revisión bibliográfica nacional e internacional, así como de informes institucionales sobre política docente (como los de la Comisión Nacional de Acreditación –CNA–, el Consejo Nacional de Educación –CNED– y la Agencia de la Calidad). Adicionalmente, analiza cinco casos internacionales para identificar políticas docentes que promueven calidad. Ellos incluyen el modelo de Estados Unidos (California y Texas), Finlandia, Singapur y Australia. Por último, se realizaron entrevistas a expertos nacionales sobre políticas docentes³, abordadas desde un análisis de contenido.

Sobre esta evidencia, este trabajo realiza una serie de propuestas de mejora a los programas de la FID con el objetivo de asegurar el alineamiento con la política pública, para estimular una formación inicial más sintonizada con los desafíos futuros.

2. En el momento de la impresión de este documento, ya se aprobaron las nuevas bases curriculares de la educación parvularia y las bases de 3° y 4° medio.

3. Se realizaron nueve entrevistas. Entre los entrevistados, se encuentran expertos y expertas de la Comisión Asesora FID (dos entrevistados), miembros de la CNA (dos entrevistados), del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP– (dos entrevistados) y del CNED (una entrevista), así como un representante del sector no gubernamental (dos representantes). Estas entrevistas se realizaron para estudios previos, donde miembros del equipo participaron en el diseño y desarrollo de ellas (Diagnóstico Institucional FID-UC y Diseño de Indicadores para la Calidad de la FID-CEPPE), y consideraron objetivos similares a este estudio.

2. Antecedentes

2.1. La importancia de la FID y las nuevas demandas

La FID es fundamental para la calidad docente, porque sienta las bases de la formación profesional y entrega herramientas para un aprendizaje significativo. Además, es el primer acercamiento a la práctica real en aula y ofrece oportunidades para reflexionar sobre los desafíos de la docencia y compartir inquietudes con pares. De esta forma, es una experiencia formativa única en tanto los estudiantes ocupan simultáneamente el rol de docente y de estudiante (Caena, 2014). En este sentido, los programas FID tienen una fuerte responsabilidad, al ser el primer escalafón de acceso al desarrollo profesional continuo (Pedraja-Rejas et al, 2012; Vaillant, 2010).

Las políticas educativas implementadas en los últimos años entrañan una serie de desafíos al sistema educativo, al ejercicio docente y, en particular, a la formación de profesores. Dentro de estos desafíos, destacan una creciente diversidad en el sistema educativo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017), nuevos y más exigentes requisitos de admisión y acreditación para las pedagogías (Medeiros et al, 2018), así como cambios al perfil del estudiante de carreras de educación (Gómez et al, 2019). Sumado a esto, recientemente se aprobaron nuevas bases curriculares para tercero y cuarto medio y, actualmente, se encuentran en revisión los instrumentos que funcionan como marco de referencia para el aprendizaje de calidad que los docentes deben desarrollar en sus estudiantes (como el MBE), así como los conocimientos y habilidades prácticas que debieran demostrar (estándares para la FID, pruebas de egreso a la FID); instrumentos no necesariamente alineados entre sí.

A continuación, se describen los principales actores involucrados en la institucionalidad de la FID. Luego, se describen los principales lineamientos de políticas públicas para la FID que se desprenden de las leyes descritas anteriormente, organizadas en el: a) marco regulatorio del sistema educativo; b) marco regulatorio del sistema de educación superior; y c) marco curricular (Divesup, 2017), analizando los desafíos que proponen a las instituciones de educación superior (IES) que imparten programas FID.

2.2. Institucionalidad de la Formación Inicial Docente en Chile

Existen diversas instituciones que buscan asegurar la calidad de la FID, así como cierta coherencia con los marcos existentes referidos al currículum nacional y a los estándares de desempeño docente. La Tabla 1 sintetiza las principales instituciones a cargo de estas funciones y los instrumentos para cumplirlas. Si bien comparten el objetivo de velar por la mejora continua y la calidad de la FID, no siempre actúan de forma coordinada ni basan sus acciones en los mismos instrumentos.

Cabe destacar algunas características de estas instituciones. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) es un organismo dependiente del Mineduc que tiene dentro de sus funciones el implementar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Este organismo vela por el desarrollo profesional docente continuo, impulsando instancias para fortalecer las competencias de directivos y profesores, así como evaluando y reconociendo a los docentes según su desempeño.

El Consejo Nacional de Educación (CNED) es un organismo autónomo del Estado que busca promover y asegurar la calidad de la educación en todos sus niveles. En educación superior, esto lo hace participando de los procesos de acreditación, cierre y revocación del reconocimiento oficial de las IES, con un programa de supervisión de los programas y carreras de Pedagogía que no obtienen su acreditación. En relación con estas funciones, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es la exclusiva responsable de la acreditación obligatoria de las carreras de Medicina y Pedagogía, a diferencia de otros programas que pueden realizar este proceso en conjunto con agencias externas.

Por último, la Comisión Asesora para la Formación Inicial Docente⁴ se constituyó en 2016 para entregar al Mineduc una serie de recomendaciones y acciones a implementar para mejorar la calidad de la FID. Dentro de sus integrantes, figuran representantes del Consejo de Rectores (Cruch), decanos de facultades de Educación, miembros del Colegio de Profesores, la CNA, el Mineduc y una serie de expertos en educación. Esta Comisión ha acompañado el proceso de elaboración de los Estándares FID y los instrumentos de Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

4. Ver Decreto que crea la Comisión Asesora en materia de Mejora de la Calidad de la Formación Inicial de Docentes, en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1080264>.

Tabla 1. Institucionalidad de la Formación Docente en Chile y sus principales responsabilidades

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)	Elabora los estándares de la FID. Elabora, gestiona y entrega resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Elabora y revisa el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Responsable del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD).
Ministerio de Educación (Mineduc)	Elabora y revisa las Bases Curriculares. Gestiona la Beca Vocación de Profesor (BVP). Convenios de Desempeño Mecesup.
Consejo Nacional de Educación (CNED)	Aprobación de los estándares de la FID. Aprobación de los instrumentos curriculares presentados por el Mineduc. Aprobación del Marco de la Buena Enseñanza. Supervisión de las carreras de Pedagogía no acreditadas.
Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Acreditación institucional. Acreditación carreras de Pedagogía. Elaboración de los criterios de acreditación de las carreras de Pedagogía.
Instituciones de educación superior (IES)	Evaluación diagnóstica primer año y planes de nivelación. Convenios de desempeño. Modelos formativos y sistema de prácticas.
Comisión Asesora FID	Acompaña y entrega recomendaciones al Mineduc para la mejora continua de la Formación Inicial Docente en Chile, así como planes de acción concretos para lograr este objetivo.

2.3. Nuevas políticas educativas y sus demandas a la FID

2.3.1. Marco Regulatorio del Sistema Escolar

a. Principio de inclusión en la educación escolar

Chile está atravesando diversos cambios socioculturales y demográficos, producto del aumento sostenido de la población extranjera junto a transformaciones a nivel de política pública relacionadas con la integración (Infante, 2010; Jiménez y Montecinos, 2018). Estos cambios no solo modifican la composición de la sala de clases, sino que además presentan nuevos desafíos a las escuelas en términos de inclusión, llamando a ampliar el concepto de diversidad para incluir nacionalidad, etnia, género, capacidades diferentes y orientación sexual, entre otras identidades.

En el plano escolar, este principio se institucionaliza en la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar aprobada en 2015, que elimina y prohíbe la selección escolar en los establecimientos subvencionados, para garantizar el acceso a una educación de calidad independiente de las

características individuales de los estudiantes, junto a la progresiva eliminación del copago. Se espera que estos cambios resulten en una creciente diversidad de estudiantes en el sistema escolar, demandando a las escuelas una real integración, que no queda garantizada por el mero acceso (Carrasco, 2015).

Otra política relevante en esta línea es el Decreto N° 83/2015 (Mineduc), que busca ofrecer a todos los estudiantes una educación pertinente a sus necesidades educativas, a través de adaptaciones curriculares y al desarrollo de diversos enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Chita-Tegmark et al, 2011).

Estas nuevas políticas demandan a los modelos FID que los docentes en formación aprendan a navegar exitosamente las diferencias en el aula, adecuando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de cada estudiante, para garantizar equidad en los aprendizajes. Junto con esto, se debe promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad, generando conciencia en torno al tema de manera crítica y colaborativa.

En este sentido, se ha extendido el principio de inclusión a la Educación Superior, que afirma que las IES deben asegurar equidad en el acceso, la permanencia y titulación de todos los estudiantes, promoviendo el pleno desarrollo de sus identidades (Divesup, 2017). Este principio, junto a la implementación de la gratuidad en la educación superior, presenta desafíos similares a la Ley de Inclusión, ya que, al eliminar las barreras de acceso que supone el nivel socioeconómico, aumenta la diversidad del cuerpo estudiantil.

b. Nueva Educación Pública (NEP)

La Ley N° 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP), aprobada en 2017, establece una nueva institucionalidad que, entre otros elementos, da origen a los Servicios Locales de Educación, que reemplazan a los municipios en su labor de administrar la educación pública. Esta ley busca garantizar el derecho a una educación plural, integral, laica, de calidad y gratuita en todo el país, fortaleciendo a los establecimientos públicos a través de nuevas atribuciones, recursos y mecanismos de apoyo técnico-pedagógicos y de desarrollo profesional. Junto con definir una serie de principios para la educación pública en Chile, establece una nueva institucionalidad⁵ que responsabiliza al Estado por la calidad y la mejora continua de esta (Cabezas e Irrázaval, 2018).

Estos principios⁶ proponen una serie de desafíos a la FID. Uno de los más complejos es el que presenta el “Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades”, ya que los altos niveles de segregación escolar han significado que, por años, los docentes se han desempeñado sin poner especial atención a los modelos de gestión de la diversidad de su práctica al educar en aulas relativamente homogéneas. En segundo lugar, el de “Colaboración y trabajo en red” implica un cambio en la cultura de trabajo de los docentes y exige a los modelos FID examinar cómo preparan a sus estudiantes para promover y desarrollar el trabajo colaborativo. En tercer lugar, el de “Formación Ciudadana”, cuyos contenidos se han enseñado en la educación escolar de forma transversal hasta la fecha (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016), pero que desde 2020 pasará a integrar el

currículum de tercero y cuarto medio como asignatura obligatoria, lo que llama a los programas FID a entregar las bases teóricas y prácticas necesarias para impartirla de forma sólida y pertinente.

c. Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Antes de la aprobación del SDPD, los docentes en Chile presentaban los salarios más bajos en comparación a otras carreras profesionales, un elevado número de horas lectivas (Toledo y Wittenberg, 2014) y la mayoría de sus postulantes pertenecían al 50% de más bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, gozaban de bajo prestigio, sobre todo entre grupos de nivel socioeconómico alto (Cabezas y Claro, 2011). Esto configuraba una carrera poco atractiva, por lo que los estudiantes con mejores calificaciones optaban por carreras con mejores condiciones laborales y requisitos de admisión más exigentes.

Frente a este escenario, la Ley N° 20.903 que crea el SDPD y que entró en vigor en 2016, busca mejorar sustantivamente la calidad de los docentes y elevar el status de su profesión. Para ello, introduce una nueva distribución de la jornada semanal (un aumento en 10 puntos porcentuales de las horas no lectivas), una nueva trayectoria laboral y un aumento en promedio de 30% en los salarios, un sistema de perfeccionamiento continuo, junto a un sistema de inducción. Además, introduce nuevos criterios de acreditación para las pedagogías, fijando requisitos de admisión más exigentes: a 2023, los estudiantes deben provenir del 10% superior del promedio de notas de la Educación Media de su establecimiento o estar en el 30% superior de la PSU o de una combinatoria entre 30% superior de las notas y 50% PSU (Medina, 2018; Cabezas, Hochschild y Medeiros, 2019)⁷. Si bien desde 2010 las universidades del Cruch, junto a algunas privadas, ya habían implementado el requisito de tener un mínimo puntaje de corte de 500 puntos para cumplir los requisitos de la Beca Vocación de Profesor⁸, la realidad es que a cerca de la mitad de los matriculados en carreras de educación en 2013 no se les exigió puntaje PSU o tuvieron puntajes inferiores a ese mínimo, en universidades no adscritas a la Beca (Alvarado, Duarte y Neilson, 2012).

5. Consultar Tabla 4 en Anexo para revisar detalle de nuevas instituciones definidas por la NEP y sus funciones.

6. Consultar Tabla 5 en Anexo para detalle de los principios orientadores de la NEP.

7. Consultar Tabla 6 en Anexo para detalle de los requisitos de selección progresivos establecidos en la Ley N° 20.903.

8. La Beca Vocación de Profesor es una iniciativa pública que, desde 2011, financia la matrícula y la totalidad del arancel anual de las carreras de Pedagogía, Educación de Párvulos o Educación Diferencial acreditadas y elegibles para este beneficio a estudiantes de alto desempeño académico (sobre 600 puntos PSU). Además, otorga beneficios adicionales, según el puntaje PSU obtenido.

Sin perjuicio de lo anterior, se agrega la alternativa de ingresar a través de un programa de preparación y acceso de estudiantes de Enseñanza Media para continuar estudios de Pedagogía, implementados por cada facultad y aprobados por el Mineduc (Programa de Acceso a Pedagogías - PAP), que se suma a la alternativa de ingreso a través de los programas PACE⁹. En relación a este último, según datos del Mineduc¹⁰, de los 3.487 estudiantes de tercero medio acompañados en el año 2016 que ingresaron a la educación superior en 2018, un 16,7% optó por carreras de la educación, las que lideran sus preferencias.

Respecto de la acreditación, solo aquellas carreras e IES acreditadas podrán impartir programas conducentes al título de profesor. Para obtener la acreditación, las universidades no solo deben cumplir con los criterios establecidos por la CNA y los requisitos de admisión, sino que además deben aplicar a los estudiantes de programas FID dos evaluaciones diagnósticas, una al inicio y otra durante los 12 meses que anteceden al último año de carrera, siendo esta un requisito de titulación.

La existencia de requisitos de admisión más exigentes, junto a la incorporación de programas de acceso más inclusivos como PAP y PACE, abre a las facultades de Educación la oportunidad de explorar mecanismos de admisión complementarios que abarquen atributos más allá de los académicos, que pueden estar asociados a una docencia efectiva, oportunidad que es relevante debido a la desigualdad del sistema único de admisión (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Koljatic, Silva y Cofré, 2013).

2.3.2. Marco regulatorio de la Educación Superior

Este marco comprende dos instrumentos: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y el Marco Nacional de Cualificaciones. En este estudio nos centraremos en el primero, que se relaciona directamente con la FID. El SAC establece que las instituciones que impartan programas FID deben cumplir con los requerimientos establecidos por la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. En países con una oferta heterogénea de programas FID, como Chile, es fundamental contar con sistemas que acrediten no solo a las instituciones, sino que también a sus programas (Vaillant, 2007).

Antes de la implementación del SDPD, no existían criterios específicos para la acreditación de las carreras de Pedagogía. Desde su puesta en marcha, la CNA es responsable de establecer criterios y orientaciones que refieran a lo menos a cuatro aspectos: 1) Procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por las IES y estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por Mineduc; 2) Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para realizar prácticas profesionales tempranas y progresivas; 3) Cuerpo académico, infraestructura y equipamiento idóneos y necesarios; y 4) Programas orientados a la mejora de resultados, basados en evaluaciones diagnósticas (Ley N° 20.129, Art. 27).

En relación con estos aspectos, uno de los principales desafíos que tienen actualmente las instituciones formadoras es acercar a sus estudiantes a la realidad de los establecimientos educacionales, acompañar y retroalimentar de manera significativa sus prácticas profesionales, y desarrollar estrategias que les permitan vislumbrar lo complejo y desafiante del ejercicio docente.

Sumado a lo anterior, cabe mencionar que la Ley N° 21.090 de Educación Superior establece que los programas FID de aquellas IES que adscriban a la gratuidad se registrarán por los valores regulados de aranceles, derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación para las carreras o programas de estudio. Los valores se establecen cada cinco años, mediante resoluciones del Ministerio de Educación, visadas por el ministro de Hacienda.

2.3.3. Marco regulatorio del currículum de los programas de formación inicial

Actualmente, se encuentran en proceso de construcción, revisión y validación distintos instrumentos que regulan los conocimientos, prácticas y niveles de desempeño docente: el MBE, los Estándares Orientadores para la FID, las Bases Curriculares y los criterios de acreditación de las carreras de Pedagogía. Estos instrumentos funcionan como referentes para las IES formadoras de docentes para el diseño e implementación de sus mallas curriculares.

Los Estándares para la FID señalan los contenidos disciplinarios y pedagógicos que los docentes debiesen domi-

9. El foco de esos programas es permitir el ingreso a carreras de Pedagogía a estudiantes que los aprueben y demuestren condiciones académicas o vocación temprana para ejercer la docencia. Podrán ser impartidos únicamente por IES acreditadas que cuenten con reconocimiento del Mineduc. La sigla PACE corresponde a Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.

10. <https://pace.mineduc.cl/>

nar al finalizar sus estudios universitarios, así como sus actitudes profesionales, asegurando su debida formación para iniciar su ejercicio profesional. Estos estándares también funcionan como referentes en los procesos de evaluación diagnóstica, entregando información sobre los contenidos y habilidades profesionales de la carrera, las expectativas que se tienen sobre los estudiantes al completar sus programas y los compromisos morales de los docentes. Además, les facilita un parámetro de comparación frente al cual medir sus avances. Junto con esto, los estándares sirven de marco de referencia para el proceso de acreditación y comunican las competencias propias de la profesión docente a la sociedad.

En una línea similar, las Bases Curriculares señalan los aprendizajes mínimos que todos los estudiantes del país deben lograr, entregando objetivos de aprendizaje para cada asignatura y nivel educacional, integrando habilidades, conocimientos y actitudes relevantes para su desarrollo integral. Las recientemente aprobadas bases para tercero y cuarto medio podrían tensionar a la FID, debido a la especialización que requerirá la amplia gama de cursos electivos.

El MBE entrega a los docentes lo que es necesario saber, saber hacer y cuán bien se debe hacer, a lo largo de su carrera. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– (Santiago et al, 2017) destaca la función que cumple el MBE de proveer una sólida base común en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un marco de referencia para los docentes en ejercicio, consolidando una visión coherente de lo que el país espera de su desempeño. La evaluación realizada por la OCDE recomienda completar el proceso de revisión del MBE que el Mineduc inició en 2016 y desarrollar estándares profesionales y programas FID alineados a este, sin por esto restringir a las IES de ofrecer proyectos educativos diversos y experiencias pedagógicas diferentes (Santiago et al, 2017).

3. Evidencia internacional sobre políticas y estrategias que promueven la calidad en la FID

La revisión de la experiencia internacional permite dar luces sobre las potenciales estrategias que podrían mejorar la calidad de los programas FID, a través de la descripción de su implementación, sus obstáculos y

condiciones de éxito (Simola, 2005). Los casos analizados incluyen el modelo de Estados Unidos (California y Texas), Finlandia, Singapur y Australia. Los casos fueron seleccionados en base a los siguientes criterios: países que han introducido reformas importantes en torno a la calidad de la FID, sus similitudes o divergencias con el caso de Chile y la disponibilidad de evidencia.

A partir de esta revisión, se desprende una serie de orientaciones para el caso chileno. En primer lugar, los países revisados atraen y seleccionan a los mejores candidatos para la docencia. Para esto, cuentan con procesos de admisión rigurosos que consideran instrumentos que van más allá de los criterios académicos, incluyendo ensayos escritos, entrevistas para evaluar motivaciones e idoneidad para enseñar, pruebas de habilidades interpersonales, ejercicios grupales y observaciones de clases de prueba (OCDE, 2011; 2003; Kansanen, 2003; Barber y Mourshed, 2007; Tan et al, 2007; Lim, 2014; CAEP, 2013).

En segundo lugar, destacan estándares nacionales de desempeño docente, que en casos como el de Australia o Singapur incluyen diferentes niveles de desarrollo, que van desde lo esperado al egreso de la formación inicial hasta la etapa más avanzada de su trayectoria profesional. La mayoría de los países revisados estipula en sus estándares que un buen docente debe saber adaptar su práctica e instrucción a las necesidades educativas particulares de cada estudiante, atendiendo a las características de su contexto y comprendiendo cómo estas afectan su proceso de aprendizaje (OCDE, 2011; Barber y Mourshed, 2007; CTC, 2016; AITSL, 2011). Así también, exigen a los programas FID entregar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje sobre metodologías de investigación y herramientas para pensar crítica y analíticamente sobre su propia práctica (Lim, 2014; Simola, 2005).

Por otro lado, se enfatiza el rol del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente y la mejora continua. En particular, el trabajo entre pares durante la formación y en alianzas de trabajo con escuelas del territorio para compartir buenas prácticas, reflexionar en conjunto sobre los desafíos de la sala de clases y aprender los unos de los otros (AITSL, 2011; CAEP, 2013; Bahr y Mellor, 2016; Darling-Hammond, 2010). Por último, se promueve el intercambio de conocimiento

entre universidades a través de redes de colaboración y mesas de trabajo. Destaca el caso de California, donde un consorcio de universidades trabajó conjuntamente en el desarrollo de los estándares FID. También, el caso de *Teacher Education Centers of Excellence* (TECE) de Australia, asociación que tenía como objetivo ofrecer una plataforma de colaboración, estableciendo alianzas entre escuelas y programas FID, entrenando a mentores en los colegios y académicos en las universidades, para ofrecer a estudiantes de último año la posibilidad de recibir una inducción profesional temprana y asegurar un puesto de trabajo a su egreso.

En tercer lugar, destacan las prácticas profesionales tempranas, significativas y supervisadas, así como el establecimiento de relaciones formales con los centros de prácticas. En este sentido, no basta con cumplir una determinada cantidad de horas en un establecimiento, sino que los practicantes deben recibir la supervisión, acompañamiento y retroalimentación significativa y necesaria para facilitar la inserción en el contexto escolar, así como para identificar aquellos aspectos que deben ser mejorados. Sumado a esto, deben acordar expectativas comunes para el desempeño de los practicantes, con el fin de generar un impacto positivo sobre las escuelas y sus estudiantes (CAEP, 2013; AITSL, 2011; Kansanen, 2003; National Institute of Education, 2010).

En cuarto lugar, se encuentra la promoción de enfoques holísticos de enseñanza, sobre todo en Finlandia y Singapur, donde las mallas curriculares enfatizan la innovación pedagógica, la psicología del desarrollo, el desarrollo socioemocional y la psicología educacional. Estos enfoques buscan superar la estrechez curricular, el énfasis en las evaluaciones estandarizadas y promover el desarrollo integral de los estudiantes (National Institute of Education, 2009; Darling-Hammond, 2010; OCDE, 2003).

En cuanto a los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, con excepción del caso finlandés, todos los países han integrado el seguimiento de los egresados y su impacto en el aprendizaje de sus estudiantes como criterio fundamental para evaluar los resultados de los programas FID, principalmente durante sus primeros años de ejercicio. De esta forma, han logrado desarro-

llar sistemas de seguimiento de egresados, sus niveles de satisfacción con su formación y el valor agregado que su práctica tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes a quienes enseñan (Neihart y Ling, 2017; Wei y Pecheone, 2010; ASEP, 2018).

4. Un diagnóstico sobre el alineamiento entre demandas de las políticas públicas y modelos FID en Chile

A continuación, se presentan las principales conclusiones del diagnóstico sobre el nivel de alineamiento entre los modelos de formación de docentes y los requerimientos FID, descritos en el apartado anterior. Este se elaboró en relación con los principales hallazgos del análisis de la literatura, así como del contenido de las entrevistas, comparando y contrastando los requerimientos de política pública con los programas FID, identificando nudos críticos a trabajar.

4.1 Falta de un marco de referencia nacional que entregue coherencia a los distintos programas FID del país y al desempeño profesional posterior

Si bien se está procurando avanzar hacia una mejora de los procesos de formación inicial de profesores, los diferentes instrumentos que la organizan no convergen en torno a estándares definidos a nivel nacional ni cuentan con sistemas de seguimiento para verificar su cumplimiento (Sotomayor y Gysling, 2011). Como los programas FID no tienen una obligación formal de alinear sus mallas curriculares al MBE, y tal como lo señala el estudio de la OCDE (Santiago et al, 2017), no existe un marco de referencia nacional que garantice un mínimo de coherencia entre los distintos programas FID. Esto resulta en una oferta heterogénea en términos de contenidos y calidad. De esta forma, lo que se obtiene es una superposición de marcos que no necesariamente dialogan entre sí, enviando cada cual sus propias señales sobre lo que los docentes deben saber y saber hacer, y lo que las facultades deben enseñar. Asimismo, exponen a los profesores a señales desconectadas a lo largo de su carrera y generan una tensión para las facultades de Educación, en la medida que deben alinearse a un sistema que no está en sincronía.

4.2 Déficit de educadores y profesores proyectado, relacionado al aumento de la selectividad de programas FID

Una de las principales modificaciones introducidas por la Ley 20.903 es el aumento de la selectividad en el ingreso a las carreras de Pedagogía, así como nuevos requisitos de acreditación. Las mayores exigencias en las carreras, sumado al cierre de programas FID en Institutos Profesionales en 2015, han generado una disminución de la matrícula en instituciones de menor calidad y un aumento de estudiantes en universidades con alta acreditación. Sin embargo, este último aumento desde 2015, a una tasa del 6% anual, no es capaz de revertir la baja en matrículas en universidades de deficiente acreditación (Gómez et al, 2019). Parece contradictorio, pero a pesar de que una mayor selectividad de las carreras de educación es deseable, puede generar una potencial escasez de educadores y profesores idóneos, desafío particularmente sensible en regiones extremas del país.

En relación a la BVP, estudios preliminares señalan que contribuyó a elevar los puntajes de corte en las universidades elegibles de la beca en casi 28 puntos PSU (Bonomelli, 2017) y a aumentar las tasas de retención de las pedagogías (Mejías, Serrano y Vergara, 2014). Sin embargo, producto de la gratuidad, la tasa de beneficiarios BVP sobre la matrícula total en carreras de educación cayó significativamente desde 2016, junto con la representatividad de los estudiantes del primer quintil: hasta 2015, el 13% de los beneficiarios pertenecía al primer quintil de ingresos, pero en 2016 este porcentaje cayó a 0,3%. Esto debido a que se aumenta el espectro de posibles carreras profesionales a la que los estudiantes pueden optar.

Por ende, es importante considerar variables de contexto, región y subsector, en las proyecciones de dotación docente. Por ejemplo, en regiones extremas, se observa que son las universidades del Cruch las que lideran los puntajes de la región, ubicándose apenas por sobre la barrera de los 500 puntos y, en ocasiones, con matrículas bastante bajas por carrera, lo que pone un escenario de base que puede ser muy sensible a los aumentos en selectividad (Medeiros et al, 2018).

A nivel de cada institución, se proyecta que la selectividad que supone el incremento progresivo de los puntajes de corte hace inviable la matrícula mínima para sostener un programa FID en ciertas universidades. Una proyección realista del panorama actual proporcionada por el Sistema Único de Admisión (SUA) (2019) y por el Consejo de Decanos de Educación de las Facultades del Cruch (Confauce), describe que esto es particularmente crítico en un grupo importante de programas de Pedagogía en las universidades privadas del país, y también la de un grupo de programas impartidos en universidades regionales del Cruch, sobre todo en la zona norte.

A nivel nacional agregado, un estudio de Medeiros et al (2018) y una actualización posterior elaborada por Elige Educar estiman el efecto del aumento en selectividad y en la proporción de horas no lectivas, y proyectan un déficit de docentes idóneos¹¹ en Enseñanza Básica desde 2018 y en la mayoría de las asignaturas de Enseñanza Media, a partir de 2019. El caso más complejo es el de Enseñanza Básica, ya que es donde se produce mayor disminución en las matrículas de las carreras de Pedagogía y donde los docentes presentan mayor cantidad de horas de contrato, por lo que las nuevas horas que surgen por el aumento de las horas no lectivas deberán ser asumidas, en su mayoría, por nuevos profesores. Estos estudios estiman que, sin medidas que aumenten la atracción y disminuyan la deserción del ejercicio docente, se proyecta que la falta de docentes aumentará y en 2025 habrá un déficit de 32.166 profesores idóneos para realizar clases a lo largo del país. En particular, tal como se muestra en la Tabla 2, se estima un déficit de docentes en todas las regiones en 2025.

Si bien la Ley 20.903 buscó apoyar a las regiones, generando un proceso gradual de implementación de los requisitos de selección, esto no es suficiente en el mediano plazo para contrarrestar los efectos inmediatos del aumento de la selectividad.

11. Analizar la idoneidad disciplinar se refiere a estudiar cuántos de los profesionales que hoy enseñan son profesores con preparación en la disciplina que imparten.

Tabla 2. **Proyección de déficit de docentes idóneos por región, en números totales de docentes y porcentualmente en relación con la necesidad total de la región**

Región	N	%
Atacama	-1.258	-42%
Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	-3.237	-36%
Antofagasta	-1.732	-36%
Tarapacá	-890	-30%
Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	-273	-28%
Metropolitana	-13.835	-25%
La Araucanía	-2.026	-21%
Los Ríos	-698	-20%
Los Lagos	-1.482	-19%
Magallanes y Antártica Chilena	-221	-19%
Coquimbo	-1.107	-17%
Arica y Parinacota	-300	-16%
Maule	-1.324	-16%
Valparaíso	-1.850	-13%
Biobío	-1.932	-12%

Fuente: Elige Educar a partir de Medeiros et al (2018).

4.3 Los aranceles reales y de referencia de las carreras de Pedagogía no permiten entregar condiciones mínimas para realizar una formación inicial docente de calidad.

Los costos reales de una FID que responda a lo demandado por las políticas públicas son bastante más altos que los que la tradición ha impuesto. Actualmente, el arancel real promedio de las carreras de Pedagogía es de \$2.521.357 anual¹². Como referencia, el arancel real promedio anual de las carreras de Medicina es de \$6.409.439 y de carreras de Enfermería de \$3.594.017 (Base de datos Aranceles Referencia, 2018), carreras que muchas veces se comparan por su trabajo de campo

intensivo durante su formación, sus procesos de mentoría y el prestigio de su labor al que aspira la FID.

Por otra parte, si analizamos los aranceles de referencia promedio de los diferentes programas de Pedagogía fijados por el Mineduc, estos descienden a \$2.143.185 anual, que corresponde a un 85% del promedio del valor de la matrícula real, que ya en sí no es suficiente para cubrir los costos de una formación de alta calidad. Analizando esta diferencia por programa y universidad, entre el valor real y el de referencia de la matrícula anual, obtenemos que un 27% de los 781 programas de Pedagogía, y un 25% de las universidades, cubren menos del 80% del costo real de su matrícula (ver Tabla 3), concen-

12. Datos obtenidos a partir de la base de Aranceles de Referencia 2018. Se filtró por la variable "Nombre de carrera" para dejar solo las carreras relacionadas con educación. A partir de este filtro, se sacó de la base a las carreras de educación que no son pedagogías y a las carreras técnicas. Estas son: Bachillerato en educación, Psicopedagogía, Licenciaturas en educación, Técnicos en educación, programas especiales y Postítulos. Resultan, en 817 programas que cumplen con estos criterios.

Tabla 3. **Distribución de programas y universidades según su diferencia porcentual entre el arancel de referencia y el arancel real**

Según programas			Según universidades (promedio por todos sus programas)		
Porcentaje del valor de referencia respecto del anual	Número de programas	Porcentaje de programas respecto del total	Porcentaje del valor de referencia respecto del anual	Número de universidades	Porcentaje de universidades respecto del total
50-60%	12	1,54%	50-60%	1	2,3%
60-70%	47	6,02%	60-70%	1	2,3%
70-80%	155	19,85%	70-80%	9	20,5%
80-90%	228	29,19%	80-90%	15	34,1%
90-100%	339	43,41%	90-100%	18	40,9%
Total general	781	100%	Total general	44	100%

Fuente: estimación propia en la base de Aranceles de Referencia 2018.

trándose este delta en universidades de mayor prestigio y de mejores resultados en las pruebas de egreso universitario END, instituciones que han tenido que cubrir estos déficit en el corto plazo.

Dicho esto, no existen estudios basados en evidencia sobre los costos que implica impartir carreras de Pedagogía que cumplan con los estándares demandados y que consideren la realidad territorial de los diferentes programas FID que deben estar en contacto directo con sus comunidades escolares.

4.4 Los criterios de acreditación enfatizan procesos, no resultados de los programas de formación

Al comparar el sistema de acreditación chileno con el de los otros 15 países participantes de la evaluación TEDS-M, Ingvarson et al (2013) lo clasifican en el grupo de países más desregulado, con el SAC más débil y con los resultados más bajos de sus egresados en conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Además, el estudio reveló que la exigencia de los criterios de acreditación se correlaciona significativa y positivamente con los resultados de aprendizaje de los estudiantes en TIMSS¹³.

Si bien este estudio se realizó antes de la entrada en vigor del SDPD, la principal crítica al sistema actual de acreditación es el énfasis en los procesos por sobre los resultados. De esta forma, los criterios no consideran los resultados del proceso de aprendizaje bajo la forma de competencias demostradas, a diferencia de los sistemas de acreditación más robustos (Ingvarson et al, 2013; Neihart y Ling, 2017; ASEP, 2018; Domínguez y Meckes, 2011). Estos sistemas refieren a estándares específicos de procesos internos y de resultados, realizando un seguimiento del efecto que tienen los egresados de Pedagogía sobre el desempeño de sus estudiantes. En particular, dentro de los criterios para las carreras de educación, solo uno refiere a los resultados del proceso de formación, que incluye el seguimiento de las tasas de retención, la titulación oportuna y los niveles de exigencia del programa, sin referirse al desempeño de los egresados en su ejercicio profesional. Por lo tanto, la mayoría de los programas carecen de sistemas para realizar este seguimiento. Junto con esto, la agencia encargada de llevar el proceso de acreditación, la CNA, no es particularmente una agencia especializada en forma-

13. La evaluación internacional *Third Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) mide el desempeño en matemáticas y ciencias de estudiantes de cuarto y octavo básico. A la fecha, el estudio cuenta con tres mediciones realizadas en 1995, 2008 y 2015.

ción de docentes, y los criterios de acreditación no están vinculados de manera formal con aquellos estándares fijados a nivel ministerial por el CPEIP, a diferencia de los casos internacionales revisados.

4.5 Las evaluaciones diagnósticas no estarían entregando información relevante a las IES para la mejora continua

Si bien estas evaluaciones (tanto la evaluación diagnóstica que realiza cada IES como la END) se han realizado solo dos veces, los expertos entrevistados mencionan diversos aspectos a analizar y mejorar. Uno de ellos tiene que ver con su temporalidad, ya que los plazos fijados para su aplicación y posterior nivelación deben permitir una ventana de tiempo suficiente para una nivelación y acompañamiento oportunos, que eviten que estudiantes se queden atrás respecto de sus compañeros de lo que el país exige de una formación inicial de calidad.

Además, considerando que los nuevos estándares FID, que funcionarán como orientaciones para la END, no han sido publicados todavía, las IES carecen de criterios comunes para diseñar sus propias evaluaciones diagnósticas, resultando en distintos instrumentos que no son comparables entre sí. Por esto, una vez publicados los estándares FID pedagógicos y disciplinares, cabe evaluar si el o los instrumentos utilizados actualmente por cada institución son los más pertinentes. Según lo señalado por los entrevistados, esta podría ser una oportunidad para reflexionar de manera más profunda sobre las habilidades y conocimientos que se quieren identificar al comienzo de su formación y promover particularmente aquellas competencias prácticas relacionadas a la docencia, de las más relevantes para un buen ejercicio profesional.

Sumado a lo anterior, cabe agregar que la evaluación diagnóstica inicial y la END aplicada por CPEIP, no permiten identificar cambios en el desempeño de quienes la rinden, al no ser comparables. Por esto, algunos expertos han cuestionado el valor de la información que estas evaluaciones arroja. En una línea similar, los expertos expresaron dificultades a la hora de interpretar los resultados entregados por CPEIP, ya que se presentan de manera agregada por programa y no permiten identificar debilidades y fortalezas por estudiante. Además, esto dificulta el diseño de estrategias de apoyo personalizadas y analizar estos resultados a la luz de otros indicadores de desempeño.

4.6 Dificultades para educar a estudiantes diversos y ausencia de instancias formativas transversales en programas FID

En relación con los desafíos de inclusión en el aula, estudios señalan que los egresados de Pedagogía en Chile, en promedio, no se encuentran preparados para enfrentar la diversidad en el aula (Ávalos y Matus, 2010; Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela, 2010) debido a la ausencia de instancias formativas relacionadas al tema (Jiménez y Montecinos, 2018; Tenorio, 2011), reconociendo este aspecto como una de las principales debilidades en su ejercicio profesional (Ruffinelli, 2013; Gaete, Gómez y Bascope, 2016).

Esta falencia se debe, en gran medida, a que los programas FID enseñan a enseñar basándose en un paradigma del “estudiante promedio”, sin considerar la diversidad de establecimientos, estudiantes y necesidades educativas (Infante, 2010; Infante y Matus, 2009; San Martín et al, 2017). Además, la mayoría de los programas FID han abordado la educación inclusiva principalmente desde el discurso y acotándola a asignaturas específicas más que a enfoques transversales a lo largo de las mallas curriculares (San Martín et al, 2017). Según el análisis curricular realizado por Villalobos, San Martín y Wyman (2017) de tres programas FID en Chile que aluden a la educación inclusiva en sus perfiles de egreso, entre un 35% y 50% de los cursos incluyen este tema solo de forma tangencial, es decir, a través de sugerencias indirectas y competencias genéricas, sin tratar explícitamente aquellas habilidades directamente relacionadas con la educación inclusiva.

Junto con esto, es necesario reflexionar sobre el significado más amplio de la educación diversa o inclusiva, tradicionalmente comprendida como aquella dirigida a grupos específicos de estudiantes, particularmente, aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o de ascendencia indígena, omitiendo otras dimensiones de la diversidad y sus intersecciones (Infante y Matus, 2009; San Martín et al, 2017). En este sentido, las facultades deben atender a sus “modelos de gestión” de la diversidad para reflexionar críticamente sobre la forma en que abarcan este tema, promoviendo determinadas concepciones, prácticas y disposiciones hacia la diversidad en sus futuros docentes (Jiménez y Montecinos, 2018).

4.7 Falta de competencias y herramientas para la colaboración docente y el trabajo en red

La evidencia es clara en mostrar que el trabajo colaborativo se relaciona con una serie de beneficios para las escuelas, los docentes y sus estudiantes, ya que amplía el repertorio de prácticas pedagógicas, mejora la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes (Cramer et al, 2010), eleva la autoestima y el sentido de autoeficacia docente (OCDE, 2014), la satisfacción laboral (Cabezas et al, 2017b) y mejora los resultados académicos de los estudiantes (Cordingley et al, 2003). Además, la evidencia ha demostrado que es en el trabajo colaborativo con los pares, donde se tiene un efecto positivo, tanto en las prácticas del docente como en los resultados de los estudiantes (Chang y Simpson, 1997; Allen et al, 2011).

Según cifras del estudio TALIS de la OCDE (2014), Chile presenta un índice de colaboración entre docentes bajo el promedio (puesto 13 entre 33 países). Este índice incluye actividades como realizar clases en la misma sala, observar clases de pares e involucrarse en actividades conjuntas de aprendizaje sobre colaboración profesional. Estas cifras se condicen con los hallazgos de la encuesta aplicada por Ávalos y Bascopé (2017) a más de 1.000 docentes, que revelan bajos niveles de colaboración, falta de interacción profesional y relaciones individualistas de trabajo. Resultados de Cabezas et al (2017b) entregan un diagnóstico similar. En una encuesta representativa a nivel de la Región Metropolitana, 75% de los docentes declara no planificar y preparar el material para clases en conjunto con otros profesores o su departamento, y un 46% declara no estar satisfecho con el trabajo colaborativo con sus pares dentro de su establecimiento.

Por su parte, un análisis reciente de la CNA (2018) de los informes de acreditación de 87 programas FID identifica que entre sus principales debilidades está una desarticulación entre teoría y práctica, la predominancia de métodos tradicionales de enseñanza y evaluación que no ofrecen espacios para innovar, y la existencia de prácticas tardías e insuficientes con escasa supervisión y poca diversidad de contextos.

Tomando en cuenta esto, actualmente, no estarían dadas las condiciones para sostener el trabajo colaborativo que propone el SDPD y la NEP, uno que trasciende los límites del aula y las escuelas individuales para incluir

a todo el territorio escolar, sus actores y el conjunto de escuelas que lo constituyen, así como con las IES que imparten programas FID. Además, se estaría perdiendo una valiosa oportunidad de formación continua efectiva para los docentes.

5. Propuestas de política pública

En base a lo analizado, se desprenden una serie de propuestas que podrían facilitar un mayor alineamiento entre las demandas de la política pública en educación y los programas FID en Chile, con el propósito de que aporten a mejorar la calidad del sistema educacional transversalmente y para todos los estudiantes. Estas propuestas también destacan la importancia de tener una mayor integración entre las políticas docentes existentes.

5.1 Fortalecer las redes de colaboración entre las facultades de Educación y de estas con las comunidades escolares, para compartir e intercambiar buenas prácticas y promover la construcción conjunta

Para promover el trabajo colaborativo entre los futuros docentes, las propias instituciones formadoras deben modelar esta cualidad. En esta línea, emerge —con fuerte representatividad desde la voz de los expertos y desde los casos internacionales revisados— la urgencia de que las facultades de Educación puedan generar redes de colaboración entre ellas y con sus comunidades, que permitan coordinar iniciativas, ser un espacio de intercambio, hacer visibles las necesidades y fortalezas, y pensar una formación docente de calidad.

En un país diverso, extenso y con una excesiva centralización, se vuelve necesario avanzar en el trabajo colaborativo entre universidades, para disminuir las brechas entre instituciones y desarrollar un crecimiento conjunto que convoque a todas las regiones. Esta mirada amplia obligará a pensar territorialmente las necesidades docentes para la mejora; así como también, compartir sentidos y lenguajes pedagógicos comunes, para aportar y dialogar con las políticas públicas en el área. Un punto de partida lo ha constituido el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Cruch, Confauce, que ha compartido su quehacer durante varios años, y espera poder formar parte de estas redes de trabajo colaborativo, para avanzar en sus programas de formación y en los desafíos que nos presentan los aprendizajes de los estudiantes de hoy.

En lo concreto, se recomienda fortalecer estas redes de colaboración entre facultades de Educación, visibilizando sus experiencias y aprendizajes, a través del apoyo explícito de organismos como el CPEIP y la Comisión Asesora FID, entregándole información oportuna, asesoría internacional experta, espacios de articulación con el mundo escolar y visibilizando los resultados de esos intercambios. A su vez, esta colaboración, permitirá mostrar el trabajo de las facultades de Educación dentro de sus mismas universidades, para que, como punto de partida, sean las propias casas de estudios las que presten el debido apoyo y consideración a sus escuelas y facultades formadoras, atendiendo a las condiciones que hoy se requieren para concebir y desarrollar sustentablemente carreras de Pedagogía.

Por otra parte, uno de los aspectos que tienen en común los casos internacionales analizados es la integración en el currículum de prácticas tempranas, significativas y supervisadas, en relación con las comunidades escolares. Esto implica, por una parte, una preparación que permita desarrollar recursos para enfrentar experiencias de enseñanza auténtica, de tal manera que se traduzcan en oportunidades de aprendizaje y no en experiencias de frustración. Esto demanda incluir experiencias de aprendizaje práctico en la formación de los docentes universitarios que participan de la formación y el desarrollo de recursos que las favorezcan. Todos estos elementos son relevantes de apoyar a través de las redes de colaboración y, a su vez, de CPEIP y su área de formación inicial, generando plataformas de buenas prácticas, sistematizando los casos exitosos y visibilizando experiencias internacionales.

Para lograr esta coherencia en la formación es indispensable el trabajo conjunto con las escuelas (Hammerness y Klette, 2015), con el objetivo de definir en conjunto el propósito de la colaboración, balancear iniciativas propuestas por la universidad con aquellas que plantea la escuela y lograr coherencia con las necesidades de desarrollo profesional de los profesores. A su vez, es importante generar instancias de investigación conjunta y cautelar que las expectativas de la colaboración no impongan exigencias más allá de la carga laboral y académica de los profesores y estudiantes (Reischl, Khasnabis y Karr, 2017).

En esta línea, se recomienda avanzar en el reconocimiento a los educadores y profesores que acompañan en la escuela a sus pares en formación, dentro de los criterios que se consideran en los tramos de la carrera docente. Sin duda, esto implicaría desarrollar mecanismos para monitorear la calidad de los acompañamientos, que puede ser muy diversa. Sin embargo, dada la importante influencia de este rol en la formación (Darling-Hammond, 2010), es relevante encontrar formas de reconocerlo. Por otra parte, se hace necesario promover la investigación sobre los modelos de colaboración que fortalecen las capacidades de la escuela y la formación de estudiantes, a través de fondos existentes como Fonide o el concurso del CNED.

5.2 Estudiar los costos de una FID de calidad y ajustar los aranceles de referencia

Uno de los temas más apremiantes para las carreras de Pedagogía es la tensión entre las demandas de una FID con los altos estándares de calidad que requiere la política pública y la sociedad actual, y las capacidades para cubrirlas, ya que los costos deben estar a la par con esta nueva realidad. A esto se suman los desafíos del déficit proyectado de educadores y docentes, y la mayor dificultad para atraer candidatos capacitados a las carreras de Pedagogía.

Lo anterior es una condición necesaria para el desarrollo sustentable de prácticas progresivas y debidamente supervisadas desde el primer año de formación, así como para el fomento del trabajo colaborativo. Ambos énfasis requieren de recursos humanos suficientes, para asegurar que todos los docentes en formación cuenten con mentores capacitados que orienten y retroalimenten su práctica, y de materiales pedagógicos, didácticos e infraestructura adecuada para realizar observaciones de clases, planificaciones conjuntas e innovaciones pedagógicas. A esto se suma la mayor demanda por vinculación con el medio y convenios de práctica territoriales, además de las mayores exigencias de productividad en investigación de su cuerpo académico, entre otros aspectos.

A pesar de la relevancia de este desafío para la sustentabilidad y la calidad de la FID, se desconocen las condiciones mínimas para fortalecer las facultades de Educación, con especial sensibilidad a las condiciones regionales. Por lo tanto, se recomienda realizar un estudio coordinado entre CNA, CPEIP y Centro de Estu-

dios Mineduc, pilotado y validado en conjunto con las universidades, que en base a la evidencia e indicadores de calidad docente, estime los costos que tienen y demandan los nuevos requerimientos. Este análisis debe incluir dimensiones sobre el perfil de ingreso a la FID, aspectos formativos, gestión institucional y resultados de aprendizaje. Asimismo, requiere sumar una etapa de consulta a los diferentes actores que participan en los procesos formativos y que considere la diversidad regional del país. Además, se debe cautelar que sea un estudio enfocado en la mejora continua y en la sustentabilidad de las facultades de Educación, y no uno que tenga como objetivo la supervigilancia o monitoreo.

Los resultados darán luces acerca de las condiciones y recursos que permitirían mejorar la formación docente en el país, susceptible de ajuste conforme evolucione el sistema educacional y, de esa forma, redefinir las políticas arancelarias en relación con los programas FID, contextualizadas, cuidando que esos recursos lleguen íntegramente a sus facultades de Educación, en caso de que los modelos de distribución de determinadas universidades obliguen a centralizarlos.

5.3 Articulación entre los diferentes instrumentos y políticas para entregar señales claras a las facultades y profesores en ejercicio

Es fundamental articular los distintos instrumentos (como los Estándares FID, END, MBE) y políticas (como SDPD y acreditación) asociados a lo que se espera de un docente de calidad, pensando en una trayectoria profesional, bajo un marco común e integrado, tal como lo establecen los casos internacionales. Para esto, se recomienda que el CPEIP coordine un equipo de trabajo con representantes de las redes de universidades, centros de estudios, la Comisión Asesora FID, el equipo técnico del Mineduc y docentes que ejercen en aula, que desarrolle un marco común que integre y defina estándares de calidad docente, distinguiendo distintos niveles de maestría para cada atributo o competencia a demostrar, comenzando por el nivel de recién graduado de la universidad. Idealmente, estas competencias y atributos deben desprenderse de los marcos existentes y consolidarse en un único set de estándares para dejar de crear instrumentos superpuestos y, así, evitar exponer a los docentes a múltiples señales desconectadas.

Un ejemplo de esto son los *Australian Professional Standards for Teachers*, un sistema integrado de siete estándares que los docentes van alcanzando según su etapa de desarrollo y experiencia. Van desde la etapa de Graduado, avanzando por otras tres etapas una vez dentro del sistema educacional (*proficient, highly accomplished* y *lead teachers*). Además, cada estándar y sus niveles de desarrollo se apoyan en materiales y videos demostrativos que modelan la práctica docente y dan cuenta de su cumplimiento, así como material para la autoevaluación¹⁴.

También es relevante el caso de Singapur, que, a pesar de mantener instrumentos separados entre docentes recién graduados y en ejercicio, están alineados entre sí con un mismo lenguaje y modelo de docencia, estableciendo con claridad qué se espera de ellos en cada etapa. Los estándares de graduados de los programas FID (*Graduand Teacher Competences, GTC*) permiten a los estudiantes monitorear su propio proceso de aprendizaje y su estado de avance respecto de este marco de referencia (NIE, 2009; 2010). Para cada competencia se especifican dos niveles: desarrollo de capacidades (*capacity-building*) y conciencia (*awareness*). El desarrollo de capacidades busca que los estudiantes demuestren el cumplimiento de la competencia especificada, mientras que la conciencia define las competencias que los estudiantes deben entender, pero que todavía no pueden demostrar dado su nivel profesional (NIE, 2009).

Además, se recomienda que este proceso de actualización tenga una calendarización conocida por los diferentes actores del sistema educacional, que permita a las facultades de Educación alinear sus propios procesos de ajuste de sus mallas curriculares.

5.4 Promover iniciativas para aumentar la atracción y matrícula a los programas FID

El aumento de la selectividad al ingreso de los programas FID llama a las IES a diversificar sus estrategias de atracción y selección de estudiantes, para contrarrestar los efectos adversos que podría tener la disminución de la matrícula total en las carreras de Pedagogía. A continuación, se describen algunas iniciativas que podrían promover el interés y matrícula en los programas FID.

14. Ver más en <https://www.aitsl.edu.au/>

a. Retrasar el aumento en la selectividad en universidades regionales

El aumento de la selectividad (sumado a la alta deserción durante el ejercicio profesional y el aumento de las horas no lectivas) podría poner en jaque al sistema si no se considera la realidad territorial. Frente a esto, se propone retrasar los plazos de la implementación progresiva de la ley para universidades regionales y para aquellas que no puedan cumplir con el aumento de selectividad y con la matrícula mínima para sostener el programa. A su vez, dichas instituciones deberían comprometerse con plazos razonables, a través de convenios y acciones conjuntas con el Ministerio y la CNA, que apoyen una mayor demanda por estudiar en zonas extremas y regiones.

b. Relanzar la Beca Vocación de Profesor (BVP) con miras a fortalecer la atracción de talento

Para contrarrestar los efectos de la gratuidad en esta Beca, se propone relanzar la BVP con más beneficios no pecuniarios, tales como puntajes adicionales para postular a becas al extranjero o concursos públicos, y aumentar el sentido de pertenencia a una red de becarios. Asimismo, se recomienda reactivar la Beca BVP Tipo III para atraer licenciados a carreras de Pedagogía, con énfasis en las especialidades con mayor proyección de déficit, y la creación de una modalidad especialmente diseñada para educadores de párvulos, en coordinación con jardines Integra, Junji y VTF. Actualmente, existe un promedio de 1.000 matriculados al año en programas de formación tardía (Bases de Datos Matrícula, 2018), que no tienen acceso a ningún tipo de beca estatal. Se propone que el monto del arancel de referencia de un programa de formación pedagógica (PFP) sea igual al valor real del arancel de la carrera de pregrado de la misma universidad.

c. Diseño y promoción de sistemas de admisión alternativos que promuevan equidad en el acceso y la captación de habilidades extracadémicas relevantes para la docencia

Se recomienda incentivar el diseño, monitoreo y evaluación de un programa de admisión que incluya instrumentos alternativos como ensayos escritos, entrevistas para evaluar motivaciones e idoneidad para la docencia, tests psicológicos, pruebas de habilidades interpersonales, ejercicios grupales y observaciones de clases de

prueba. Esto con el objetivo de avanzar hacia una diversificación de los talentos que hoy ingresan a la universidad, a una mejor preparación antes del ingreso universitario y a formas de acceso más inclusivas. Así también, es una nueva manera de revertir la baja de matrículas, especialmente en universidades regionales.

En primer lugar, se propone que el Mineduc apoye un plan piloto en tres universidades, que permita –durante un año y para un programa en particular– incorporar requisitos complementarios a la PSU y ranking, que incluyan los instrumentos mencionados. Estos pilotos pueden apoyarse en la experticia de aquellas IES que hoy dirigen sistemas de admisión alternativos al SUA, con el objetivo de ofrecer un mecanismo de acceso más equitativo e incrementar las oportunidades para estudiantes talentosos de contextos vulnerables o con otras habilidades extracadémicas relevantes para el ejercicio docente. Dentro de estos programas se encuentran los Propedéuticos Unesco-Usach (Gil y Del Canto, 2012), Talento e Inclusión UC, entre otros.

Para realizar esta medida, se requiere conformar un equipo técnico centralizado en la Subsecretaría de Educación Superior, CPEIP, CNA y Centro de Estudios Mineduc, que permita monitorear sus costos y desafíos de implementación, así como sus resultados en el corto y mediano plazo, junto a un fondo concursable para la innovación en los procesos de admisión. Los resultados esperados son una mayor matrícula, mayor diversidad e idoneidad en el cuerpo de estudiantes, mayor retención y mejores niveles en sus competencias en evaluaciones de egreso.

En segundo lugar, recomendamos poner el foco en el diseño e implementación de los programas PAP y programas PACE, en una relación sinérgica con la detección de vocaciones pedagógicas tempranas. Actualmente, se encuentran abiertas las postulaciones a universidades acreditadas a presentar sus PAP para que estos sean reconocidos como válidos para postular a carreras y programas de Pedagogía¹⁵. Para lograr esto, se plantea establecer programas piloto en universidades de cada macrozona, y monitorear el primer año de implementación. Además, se recomienda el apoyo conjunto de CPEIP y el programa PACE de la Divesup, para entregar directrices sobre los cursos preparatorios relevantes, cómo identificar el interés temprano por estudiar

15. Ver más información en: http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5472&id_contenido=34510

Pedagogía, criterios de selección, así como los sistemas y necesidades de apoyo que requieren estos estudiantes una vez admitidos a los programas FID. Para ello, se sugiere relevar la evidencia empírica, monitorear los casos de universidades chilenas que ya han focalizado ciertas acciones de su programa PACE¹⁶ y el conocimiento de organizaciones de la sociedad civil, tales como Elige Educar, que han trabajado este foco.

Para cumplir con estos pilotos de calidad, es relevante entregar apoyos financieros concursables a las universidades para diseñar y sostener estos programas en su funcionamiento en régimen, ya que, actualmente, los costos son incurridos por las propias universidades (a diferencia de los programas PACE tradicional).

Estos programas deben ir de la mano de sistemas de acompañamiento efectivos que garanticen la inserción, retención y titulación oportuna de sus beneficiarios, realizando diagnósticos e instancias de nivelación para cerrar de manera temprana las posibles brechas de conocimientos o habilidades que puedan presentarse respecto del resto de sus compañeros.

También, deben procurar condiciones de operación que garanticen su sustentabilidad en el tiempo, así como una debida articulación con otros servicios universitarios para ofrecer soluciones integrales que fortalezcan las habilidades académicas y socioemocionales de los estudiantes. Su implementación es particularmente relevante en aquellas regiones o asignaturas específicas donde se proyecta un mayor déficit de oferta.

d. Campañas de atracción con foco en los estudiantes de buen rendimiento escolar

A pesar de la mejora en el perfil académico de los seleccionados en Pedagogía en las instituciones de alta selectividad (IAS) a partir de 2017, al comparar este resultado con otras carreras se observa una gran brecha en la proporción de estudiantes con alto ranking¹⁷ (ver Figura 1). Por esto, es relevante el diseño de estrategias diversificadas (presenciales y digitales) de difusión de las carreras de Pedagogía en contextos escolares diversos.

A modo de ejemplo, la organización Elige Educar¹⁸ ha lanzado distintas campañas para promover el interés por la Pedagogía y orientar a aquellos estudiantes con vocación en su ingreso a la universidad. La más reciente es la campaña “No Cualquiera”, que busca destacar cualidades relacionadas a la profesión docente, tales como la empatía y el liderazgo, apelando a jóvenes talentosos que tengan interés pedagógico. Sumado a esto, la organización dispone de *newsletters*, tutorías telefónicas, encuentros vocacionales e intervenciones en escuelas. Este tipo de iniciativas podrían escalar en su alcance e impacto y apuntar no solo a estudiantes en sus últimos años de Enseñanza Media, sino que también promover los planes de formación pedagógica entre universitarios.

5.5 Fortalecer los diagnósticos iniciales a estudiantes y el instrumento actual de Evaluación Nacional Diagnóstica

Una vez publicados los Estándares FID que funcionarán como orientaciones para las evaluaciones diagnósticas, se debe analizar si los instrumentos utilizados actualmente son los más pertinentes, si su temporalidad es la adecuada, si entregan información relevante para retroalimentar los programas y si esta información se usa para nivelar y acompañar a los estudiantes.

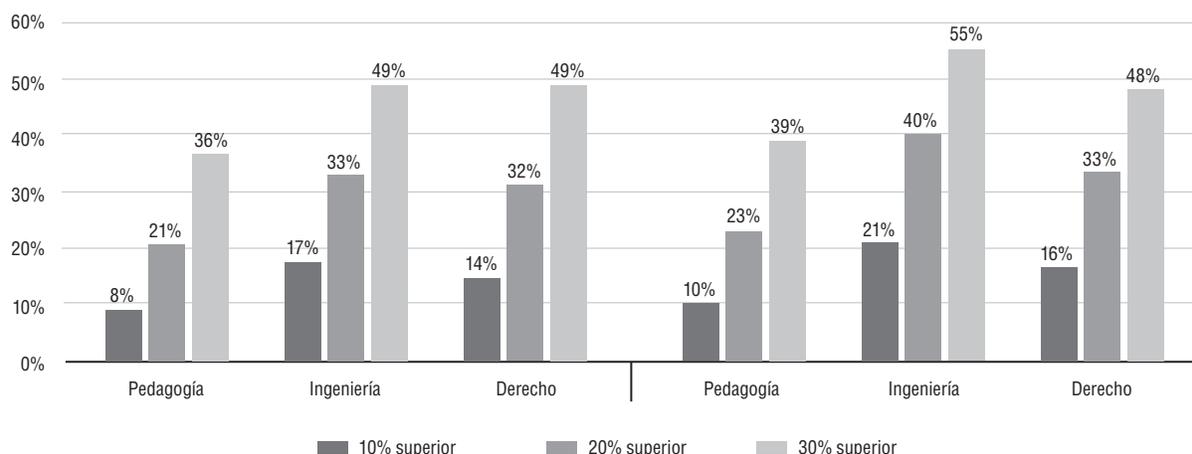
Respecto de los diagnósticos iniciales que realiza cada universidad, es relevante que se expliciten el o los propósitos de las evaluaciones aplicadas. Se recomienda, por un lado, entregar lineamientos a las facultades sobre las habilidades prioritarias a evaluar, considerando los estándares FID. Sumado a esto, considerando que la evaluación realizada por las IES y aquella realizada por el CPEIP no se apoyan en un mismo instrumento o rúbrica, se recomienda fijar elementos en común, para poder hacer análisis pre y/o post resultados para medir mejoras. Por otra parte, si bien las IES tienen la libertad de seleccionar los instrumentos de evaluación de su diagnóstico, se hace indispensable fomentar la colaboración entre universidades para asegurar y optimizar recursos en el diseño y pilotaje de estos instrumentos.

16. A modo de ejemplo, tal es el caso de la Universidad de La Serena con su programa de identificación y acompañamiento de vocaciones tempranas Quiero ser Profesional de la Educación; la UMCE con su programa de Disposición y habilidades para la Pedagogía; y planes piloto de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad Austral.

17. El ranking de notas es muy similar al percentil del promedio de notas de Enseñanza Media que estipula la Ley N° 20.129, salvo que además de ser la posición relativa del estudiante en cada contexto educativo en el cual estuvo durante su Enseñanza Media, toma en cuenta como referencia el desempeño de los estudiantes en las últimas tres generaciones de dicho establecimiento de dicho contexto.

18. Elige Educar es una organización sin fines de lucro, que busca aumentar la valoración social de la profesión docente en Chile, atrayendo estudiantes con vocación y alto desempeño a estudiar carreras de Pedagogía, así como también promoviendo el desarrollo de políticas públicas para mejorar las condiciones del ejercicio docente.

Figura 1. **Porcentaje de matriculados por carrera según ranking por año, para las carreras de Pedagogía, Ingeniería y Derecho**



Fuente: Elige Educar, en base a Base Seleccionados Cruch, 2007-2018.

Además, dado que uno de los objetivos de los diagnósticos es el uso de información y la sistematización de las estrategias de acompañamiento, se recomienda como punto de partida levantar indicadores sobre los instrumentos usados por cada programa y universidad, su temporalidad, sus resultados académicos (promedio y varianza), sus usos, acciones remediales y temporalidad, y cómo se comunican sus resultados al cuerpo académico. Con esta información podrá evaluarse si las estrategias implementadas actualmente son efectivas y si los plazos fijados para su aplicación y posterior nivelación permiten una ventana de tiempo suficiente para acciones remediales oportunas. Por otra parte, estas evaluaciones no solo deberían aportar información para una nivelación individual de los estudiantes, sino que deberían también contribuir a informar posibles ajustes curriculares en el mediano y largo plazo.

Finalmente, se recomienda que la entrega de resultados por parte del CPEIP sea cada vez más oportuna y detallada, para avanzar hacia un mejor uso de resultados que retroalimente la formación de los estudiantes. Además, las IES deben avanzar hacia un mejor uso de la información, generando procesos de mejora continua dentro de las jefaturas de los programas de formación en

aquellas áreas detectadas como más débiles. Adicionalmente, se debe socializar mejor la información sobre las características de las END y sus resultados.

5.6 Potenciar –en el marco de la estructura curricular– la generación de herramientas pedagógicas efectivas para el trabajo con estudiantes diversos

Considerando las exigencias de la Ley de Inclusión, el Decreto N° 83/2015, los cambios sociodemográficos y la evidencia en torno a diversidad e inclusión, es necesario ampliar las oportunidades de aprendizaje en enseñanza para abordarla en todas sus dimensiones, más allá de asignaturas puntuales, y avanzar hacia enfoques inclusivos transversales a toda la malla curricular y las diferentes oportunidades de práctica pedagógica.

En esta línea, se recomienda avanzar hacia la promoción de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y prácticos que se basen en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), paradigma que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes al eliminar barreras de participación. Junto a esto, se debe asegurar una mayor diversidad de prácticas a cada futuro docente, que entregue oportunidades de aprendizaje para adaptarse a distintos contextos, niveles de enseñanza y territorios escolares.

La implementación de estas iniciativas requiere de creatividad e innovación, un propósito transversal de desarrollo de mayor inclusión, así como de trabajo colaborativo entre docentes para encontrar respuestas educativas diversas y flexibles. Se recomienda que estos objetivos estén incluidos en los estándares de formación de profesores, en los criterios de acreditación y como objetivos en los convenios de desempeño que sostienen las IES con la Divesup.

5.7 Una acreditación que incorpore mayor foco a los resultados del proceso de formación y el seguimiento a sus egresados, así como el trabajo colaborativo con pares

Un criterio fundamental para evaluar los resultados de los programas FID es el seguimiento de los egresados y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente durante sus primeros años de ejercicio. Para esto, las facultades deben desarrollar sistemas de seguimiento de sus egresados, sus trayectorias laborales, su formación continua y sus resultados en las evaluaciones docentes. Estos datos servirán para evaluar la calidad de los programas, para su acreditación y como información para orientar procesos de mejora de los programas. Dada su relevancia, se recomienda complementar este levantamiento de las IES, con datos secundarios analizados por una institución externa, tal como la CNA.

Así también, se propone incluir elementos en la acreditación que den muestras de innovación pedagógica y colaboración. Para esto, las facultades deben crear plataformas de colaboración entre docentes en formación y sus formadores, donde puedan aprender de sus colegas, compartir sus experiencias y mejores prácticas, identificando desafíos comunes e imaginando enfoques pedagógicos novedosos.

A su vez, el trabajo colaborativo puede ser abarcado desde el currículum de distintas formas, ya sea incorporándolo como contenido en asignaturas o incentivando que se utilice como metodología de evaluación, donde los estudiantes aprendan a entregar y recibir retroalimentación, observar la práctica de otro y trabajar de manera interdisciplinaria y grupal. Una extensión a esta recomendación, y en búsqueda de la deseada alineación, es que la propia END, así como la evaluación docente para profesores en ejercicio, incluya un instrumento donde se deba manifestar un ejemplo de cola-

boración con sus pares e innovación pedagógica. Si la carrera docente, sus sistemas de evaluación y el avance en la carrera quedan reducidos a la acción individual de cada profesor o educador, difícilmente se podrá instalar una cultura de mejora de prácticas docentes en las comunidades educativas.

6. Conclusiones

Durante las últimas décadas, la Formación Inicial Docente ha sido uno de los puntos centrales en el debate público de educación, como también, materia central en el desarrollo de políticas públicas que han tendido hacia la mejora y perfeccionamiento de la labor docente. En este contexto, a nivel internacional y nacional, se están realizando esfuerzos sustantivos en política pública para fortalecer y promover la calidad de los docentes, lo que ha llevado a poner especial énfasis en la calidad de su formación inicial. Chile se encuentra en un punto de inflexión en materia de políticas orientadas hacia el mejoramiento de los programas FID y, actualmente, se halla en un proceso de diseño y revisión de estándares de acreditación, estándares para la FID y de desempeño, de las evaluaciones diagnósticas y de implementación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La revisión de casos internacionales, el desarrollo de entrevistas a expertos en FID, como también el análisis de las políticas públicas chilenas relacionadas con la FID, fueron sustantivas para construir un diagnóstico de la alineación entre lo que demanda la política y los diversos componentes de la formación de educadores y profesores. A partir de lo anterior, se plantearon recomendaciones de política pública. Las recomendaciones que se detallan en este informe, esperan ser una contribución en la búsqueda de la mayor alineación entre las demandas de las políticas públicas y los diseños de los programas FID, con foco en la calidad y la integración de la política docente.

En primer lugar, se plantea la necesidad de mayor articulación en las señales que emanan de los diversos instrumentos y políticas. Lo primero tiene que ver con la necesaria articulación entre los distintos instrumentos y marcos que definen calidad docente, para entregar una señal coherente a las facultades de Educación, así como a los docentes en formación y en ejercicio. Esta tarea

debe asumirla el CPEIP, incorporando la participación de los diferentes actores, en particular de los propios docentes en formación y ejercicio, así como de los empleadores y estudiantes.

En segundo lugar, se propone fomentar una mayor colaboración entre las universidades y sus programas FID, así como de estos con sus comunidades educativas. Esto con el objetivo de desarrollar programas de formación de calidad, centrados en la práctica y en las necesidades de los colegios y jardines, que permitan ser un espacio de intercambio. Además, tiene el propósito de avanzar en disminuir las brechas entre instituciones y desarrollar un crecimiento conjunto que convoque a todas las regiones. Para lograr esto, también el CPEIP, en particular su área FID, debe ser el organismo responsable de impulsar estos espacios de colaboración.

Para cumplir con las nuevas demandas de una formación inicial de calidad, se propone como tercera recomendación levantar un estudio a cargo del Centro de Estudios Mineduc, la Divesup y la CNA, que estime los costos para una formación de calidad sustentable en el tiempo, que considere las dimensiones de: perfil de ingreso, aspectos formativos, gestión institucional y resultados de aprendizaje. En base a estos resultados, realizar un ajuste a los aranceles de referencia de los programas de Pedagogía, considerando además la entrega de recursos adicionales para la atracción de matrícula en regiones con mayor proyección de déficit docente.

Se identifica un desafío de alta relevancia: la disminución de matriculados a las carreras de Pedagogía, que exige aún más la sustentabilidad de los programas FID, así como el poder contar como país con la adecuada dotación docente en las diferentes regiones y en sus diferentes niveles de enseñanza. Para esto, la cuarta recomendación se centra en algunas medidas para aumentar la atracción, que requieren recursos adicionales del gobierno (como relanzar la BVP a cargo del Mineduc, apoyar programas de atracción), y otras más bien son propuestas que modifican los tiempos de la implementación de las leyes (como posponer aumento selectividad). En estas participarían el Mineduc, CPEIP y la sociedad civil. También se propone un rol activo de las universidades en pilotear e implementar procesos de admisión

alternativos y más inclusivos, y la entrega de financiamiento por parte de la Subsecretaría de Educación Superior (ex División de Educación Superior, Divisup) para su implementación.

Finalmente, se entregan recomendaciones que tienen que ver con los aspectos formativos y resultados de aprendizaje. Aquí se incluye la propuesta de revisión de los diagnósticos que utilizan los programas FID, tanto en sus componentes, usos y elementos comunes por parte de las universidades, en su temporalidad, así como usos de la END por parte del CPEIP. Por otra parte, se recomienda fortalecer una FID que forme en diversidad y para la diversidad, fomentando que las universidades incluyan en sus planes de estudios transversalmente elementos de formación para la diversidad, así como herramientas para un trabajo colaborativo efectivo y el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Esto facilitaría además un desarrollo profesional continuo y prepararse para los desafíos futuros de la práctica docente. Todas estas habilidades y conocimientos deben ser incluidos en los estándares FID así como en los procesos de acreditación. Por último, y considerando que los resultados de los programas FID están en la trayectoria de sus egresados, así como en el aprendizaje de los estudiantes, se propone que los criterios de acreditación de la CNA los incluyan con más fuerza. Las universidades deben darle importancia a realizar seguimiento a las trayectorias laborales de sus egresados, que permitan además retroalimentar sus procesos de formación.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación**, 2012. *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informes/Informe+Nacional+Simce+2012.pdf>
- Agencia de la Calidad de la Educación**, 2016. *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación**, 2017. *Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. [Documento electrónico]. Santiago. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH_web.pdf
- Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y. y Lun, J.**, 2011. An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, pp. 1034-1037.
- Alvarado, M., Duarte, F. y Neilson, C.**, 2012. Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor. *Centro de Estudios MINEDUC*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- ASEP, Texas Education Agency**, 2018 July. *ASEP technical manual: 2014-2015 and 2015-2016 Reporting*. Austin, TX: Author. Recuperado de http://tea.texas.gov/Texas_Educators/Preparation_and_Continuing_Education/Program_Provider_Resources/
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)**, 2011. *Australian professional standards for teachers*.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. y Valenzuela, J.P.**, 2010. *La profesión docente en Chile: políticas, prácticas, proyecciones*. Ver: www.nucleodocentes.uchile.cl
- Ávalos, B. y Matus, C.**, 2010. *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ávalos, B., y Bascopé, M.**, 2017. Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 2017, pp. 1-13. DOI: 10.1155/2017/1357180
- Bahr, N. y Mellor, S.**, 2016. *Building quality in teaching and teacher education*.
- Barber, M. y Mourshed, M.**, 2007. *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey.
- Blazar, D. y Kraft, M.**, 2017. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), pp. 146-170.
- Bonomelli, F.**, 2017. *Seguimiento de la Beca Vocación de Profesor: Desde su implementación hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente*.
- Cabezas, V. y Claro, F.**, 2011. Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Centro de Políticas Públicas UC. *Temas de la Agenda Pública*, Año 6, N° 42. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Riveros, R. y Zarhi, M.**, 2017a. First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, pp. 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>
- Cabezas, V., Medeiros, M.P., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V.**, 2017b. Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). DOI: 10.14507/
- Cabezas, V. e Irarrázaval, I.**, 2018. *Desmunicipalización y la Nueva Educación Pública*. Libro de la Colección de Ediciones UC, Ideas en Educación II, Definiciones en Tiempo de Cambio.
- Cabezas, V., Hochschild, H., Medeiros, M.P.**, 2019. Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿Es suficiente con la Ley? En: Carrasco, A. y Flores, L.M. (eds). *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC, 29-67.
- Caena, F.**, 2014. *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
- California Commission on Teacher Credentialing (CTC)**, 2016. *California Teaching Performance Expectations*. Recuperado de <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/tpa-files/tpes-adopted-2016.pdf?sfvrsn=0>
- Carrasco, A.**, 2015. Revisitando la Ley de Inclusión. En: Sánchez, I. (editor), *Ideas en Educación: Reflexiones y Propuestas desde la UC*. Santiago: Ediciones UC.
- Chang, E. y Simpson, D.**, 1997. The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Education Policy Analysis Archives*, 5(7).
- Chetty, R., Friedman, J.N. y Rockoff, J.E.**, 2014. Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), pp. 2633-2679. DOI: 10.1257/aer.104.9.2633.
- Chita-Tegmark, M., Gravel, J.W., De Lourdes, M., Serpa, B., Domings, Y. y Rose, D.H.**, 2011. Using the universal design for learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, pp. 17-22.
- Claro, S., Paunesku, D. y Dweck, C.S.**, 2016. Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 113(31), pp. 8664-8668.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA)**, 2018. *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie de Estudios.

- Contreras, M.A., Corbalán, F., y Redondo, J.**, 2007. Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. Reice. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 259-263.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. y Evans, D.**, 2003. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. En *Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Institute of Education.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)**, 2013. *CAEP accreditation standards*.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. y Thousand, J.**, 2010. Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), pp. 59-76.
- Darling-Hammond, L.**, 2010. *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y Lieberman, A.**, 2012. *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. New York: Routledge.
- División de Educación Superior (Divesup)**, 2017. *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*.
- Dominguez, M. y Meckes, L.**, 2011. Análisis y propuestas para la acreditación de Pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, 34, pp. 165-183.
- Fernández, B.**, 2018. Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34).
- Fullan, M.**, 2011. *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Melbourne, AU: Centre for Strategic Education, Seminar Series.
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M.**, 2016. Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile. *Centro de Políticas Públicas, Santiago, Cl*, 11(86), pp. 1-18.
- Gil, F. y Del Canto, C.**, 2012. El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago. *Pensamiento educativo*, 49(2), pp. 65-83.
- Gómez, C., Cabezas, V., Medeiros, M.P., Martínez, F. y Crisóstomo, B.**, 2019. *Attracting Students to the Teaching Career: How Public Policy Affects Enrollment into Teaching*. Working Paper
- Hammerness, K. y Klette, K.**, 2015. Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. En *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*, pp. 239-277. Emerald Group Publishing Limited.
- Hanushek, E.A.**, 2011. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), pp. 466-479. Recuperado de: <https://www.journals.elsevier.com>.
- Hsieh, C.T. y Urquiola, M.**, 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8), pp. 1477-1503.
- Infante, M.**, 2010. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 287-297. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Infante, M. y Matus, C.**, 2009. Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), pp. 437-445. DOI: 10.1080/09687590902879049
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M.T., Rowley, G., Peck, R. y Senk, S.L.**, 2013. *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Jackson, C.K.**, 2016. *What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on NonTest Score Outcomes* (Working Paper No. w22226). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jiménez, F. y Montecinos, C.**, 2018. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. Epub December 11, 2017. DOI: 10.1590/s1413-24782018230005
- Kansanen, P.**, 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, pp. 85-108.
- Koljatic, M., Silva, M., y Cofré, R.**, 2013. Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 106-115.
- Lim, K.M.**, 2014. *Teacher education y teaching profession in Singapore*.
- Meckes, L. y Bascopé, M.**, 2012. Uneven distribution of novice teachers in the Chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20(20).
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M. y Orrego, V.**, 2018. Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de las horas docentes. *Revista Calidad de la Educación*, abril.
- Medina, L.**, 2018. A casi dos años de la promulgación de la Ley 20.903: avances, tensiones y desafíos del sistema de desarrollo profesional docente. En *Ideas En Educación II. Definiciones en Tiempos De Cambio*.
- Mejias, P.P., Serrano, L.F. y Vergara, O.R.**, 2014. *Informe Final Programa Beca Vocación de Profesor*. Ministerio de Educación Subsecretaría de Educación.
- Ministerio de Educación**, 2018. *Bases de Datos Matricula a la Educación Superior [base de datos]*. Recuperado de: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20195/descarga-bases-de-datos-matricula-en-educacion-superior/>

- Ministerio de Educación**, 2018. *Bases de Datos Aranceles de Referencia [base de datos]*. Recuperado de: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/aranceles-de-referencia>
- National Institute of Education (NIE)**, 2009. *Graduand Teacher Competencies*. Recuperado de https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf
- National Institute of Education (NIE)**, 2010. *TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education. Recuperado de <http://www.nie.edu.sg/about-nie/teacher-education-21>
- Neihart, M. F. y Ling, L.**, 2017. Quality Assurance in Teacher Education in Singapore. In *Teacher Education in the 21st Century*, pp. 283-300. Singapore: Springer.
- OCDE**, 2003. *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report for Finland*. Helsinki: The Ministry of Education.
- OCDE**, 2004. *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE).
- OCDE**, 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. DOI: [10.1787/9789264096660-en](https://doi.org/10.1787/9789264096660-en)
- OCDE**, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE**, 2018. *Effective Teacher Policies, Insights from PISA*. PISA OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ortega, L., Malmberg, L.E. y Sammons, P.**, 2017. Teacher effects on Chilean children's achievement growth: A cross-classified multiple membership accelerated growth curve model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), pp. 473-501. DOI: [10.3102/0162373718781960](https://doi.org/10.3102/0162373718781960).
- Pedraja-Rejas, L.M., Araneda-Guirriman, C.A., Rodríguez-Ponce, E.R. y Rodríguez-Ponce, J.J.**, 2012. Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), pp. 15-26.
- Rivero, M.D.R.**, 2015. The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: A Chilean case study. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (23).
- Rivers, J.C. y Sanders, W.L.**, 2002. Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. *Teacher quality*, pp. 13-23.
- Ruffinelli, A.**, 2013. La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, pp. 117-154. DOI: [10.4067/s0718-45652013000200005](https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000200005)
- Sanders, W.L. y Rivers, J.C.**, 1996. *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*.
- Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S. y Radinger, T.**, 2017. *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*. DOI: [10.1787/9789264285637-en](https://doi.org/10.1787/9789264285637-en)
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I.**, 2017. Formación Inicial Docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la Educación Inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, pp. 20-52.
- Schleicher, A.**, 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. París: OECD Publishing.
- Reischl, C., Khasnabis, D. y Karr, K.**, 2017. *Cultivating a school-university partnership for teacher learning*. *Phi Delta Kappan*, 98(8), pp. 48-53. DOI: [10.1177/0031721717708295](https://doi.org/10.1177/0031721717708295)
- Simola, H.**, 2005. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative education*, 41(4), pp. 455-470.
- Sotomayor, C. y Gysling, J.**, 2011. Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, (35), pp. 91-129.
- Tan, S.K.S., Wong, A.F.L., Gopinathan, S., Goh, K.C., Wong, I.Y.F. y Ong, K.H.**, 2007. The qualifications of the teaching force: Data from Singapore. *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*, pp. 71-84.
- Tenorio, S.**, 2011. Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 249-267. DOI: [10.4067/s0718-07052011000200015](https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200015)
- Toledo, D. y Wittenberg, D.**, 2014. *Reshaping Teacher Careers in Chile: Selected International Evidence*. París: OECD.
- Vaillant, D.**, 2007. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 207-222.
- Vaillant, D.**, 2010. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229).
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D.**, 2013. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*. DOI: [10.1080/02680939.2013.806995](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995)
- Villalobos, C., San Martín, C. y Wyman, I.**, 2016. *Formación inicial de profesores y educación inclusiva: un análisis de las características de los programas de formación inicial de docentes de educación básica en Chile*. Documento de trabajo. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales
- Wei, R.C. y Pecheone, R.L.**, 2010. Assessment for learning in preservice teacher education: Performance-based assessments. *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*, pp. 69-132.

Anexo

Tabla 4. **Gobernanza de la Nueva Educación Pública**

INSTITUCIÓN	FUNCIONES
Servicios Locales de Educación (SLE)	Unidad básica del sistema, reemplaza a las municipalidades como responsables de la provisión y gestión educativa en su territorio. Son descentralizados funcional y territorialmente y su principal autoridad es el Director Ejecutivo. Los SLE administran los recursos humanos, financieros y materiales del servicio y sus establecimientos junto con implementar iniciativas de desarrollo profesional para los funcionarios del servicio y de docentes y asistentes de la educación de los establecimientos de su dependencia. Sumado a esto, son responsables de diseñar e implementar sistemas de seguimiento, monitoreo, rendición de cuentas, evaluación de procesos y evaluación de resultados de los establecimientos de su dependencia; determinar la apertura, fusión o cierre de establecimientos dentro de su territorio y fomentar el trabajo colaborativo en red de los establecimientos educacionales de su dependencia, entre otros aspectos.
Comité Directivo Local	Su función principal es velar por el adecuado desarrollo estratégico del servicio, por la rendición de cuentas del Director Ejecutivo ante la comunidad local y contribuir a la vinculación del SLE con las instituciones de gobierno de las comunas y la región. Este consejo contará con atribuciones resolutorias en determinadas materias. Los Comités Directivos Locales se integrarán de la siguiente forma: a) Uno o dos representantes designados por los alcaldes de las comunas que formen parte del territorio del Servicio Local; b) Dos representantes de los centros de padres y apoderados de los establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local; c) Dos representantes del gobierno regional designados por su órgano ejecutivo, previa aprobación del consejo regional.
Consejo Local	Órgano de carácter consultivo que representa, ante el Director Ejecutivo, los intereses de las comunidades educativas a fin de que el servicio educacional considere adecuadamente sus necesidades y particularidades. Entre sus principales funciones se encuentran proponer recomendaciones al perfil y al convenio de gestión educacional del Director Ejecutivo; proponer modificaciones al Plan Estratégico Local; proponer iniciativas de mejora en la gestión del Servicio Local; colaborar con el Director Ejecutivo en la conformación de redes y comunidades de aprendizaje entre establecimientos educacionales y otros actores de las comunidades educativas y locales, entre otras. Los Consejos Locales se integrarán de la siguiente forma: a) Dos representantes de los centros de estudiantes de los establecimientos educacionales que sean dependientes del Servicio Local; b) Dos representantes de los centros de padres y apoderados de los establecimientos educacionales que sean dependientes del Servicio Local; c) Dos representantes de los profesionales de la educación de los establecimientos educacionales que sean dependientes del Servicio Local; d) Dos representantes de los asistentes de la educación de los establecimientos educacionales que sean dependientes del Servicio Local; e) Un representante de las universidades con sede principal en la región acreditadas por cuatro años o más; f) Un representante de los centros de formación técnica o institutos profesionales acreditados y que no persigan fines de lucro, con sede principal en la región; g) Dos representantes de los equipos directivos o técnico pedagógicos de los establecimientos, elegidos por sus pares.
Dirección de Educación Pública (DEP)	Servicio público dependiente del Mineduc, a cargo de la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando que los SLE provean una educación de calidad en todo el territorio nacional. Para ello elaborará la Estrategia Nacional de Educación Pública, vigilando su cumplimiento, y evaluará el desempeño de los Servicios Locales, a través de los convenios de gestión de sus Directores Ejecutivos, prestándoles apoyo técnico y administrativo en el marco de sus funciones. Respecto de su organización, este servicio estará dirigido y administrado por un funcionario denominado Director de Educación Pública, quien será el jefe superior.

Fuente: Ley N° 21.040

Tabla 5. Principios orientadores del nuevo Sistema de Educación Pública

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
Calidad integral	El sistema deberá otorgarles a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que les permitan un desarrollo integral.
Mejora continua de la calidad	El sistema debe propender a la superación de las metas y estándares de sus integrantes, implementando las acciones necesarias para que alcancen todos ellos los niveles de calidad esperados para el conjunto del sistema.
Cobertura nacional y garantía de acceso	El sistema debe proveer el servicio educativo en todo el territorio nacional y otorgar a los estudiantes el acceso a todos sus niveles y modalidades, velando por la continuidad del servicio.
Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	Los integrantes del sistema deberán ejecutar acciones orientadas a reducir las desigualdades de origen o condición de los estudiantes.
Colaboración y trabajo en red	Los integrantes del sistema realizarán, en sus distintos niveles, un trabajo colaborativo basado en el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje, etc., promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes.
Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	El sistema deberá promover el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, formando a sus estudiantes en el respeto a los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, promoviendo la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía activa, ética y responsable.
Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad	El sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses locales de la comunidad.
Formación ciudadana y valores republicanos	El sistema promoverá en los estudiantes la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, en el marco de una república democrática. El objetivo es formar una ciudadanía activa. Esto se encuentra alineado con la Ley N° 20.911, que creó el Plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.
Integración con el entorno y la comunidad	El sistema promoverá el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación constructiva con sus entornos, reconociendo la interculturalidad (en los términos dispuestos por la Ley General de Educación).

Fuente: Ley N° 21.040

Tabla 6. **Requisitos de admisión a programas FID**

2017 - TRANSICIÓN	2020 - TRANSICIÓN	2023 - RÉGIMEN
Percentil 50 PSU (500 puntos aprox.).	Percentil 60 PSU (525 puntos aprox.).	Percentil 70 PSU (550 puntos aprox.).
30% superior del promedio las notas de Enseñanza Media de su establecimiento.	20% superior del promedio las notas de Enseñanza Media de su establecimiento.	10% superior del promedio las notas de Enseñanza Media de su establecimiento.
Programa de Educación Media de preparación y acceso a Educación Superior, reconocido por Mineduc y rendir la PSU.	40% superior notas Enseñanza Media de su establecimiento y percentil 50 o superior en PSU.	30% superior notas de Enseñanza Media de su establecimiento y percentil 50 PSU.
	Programa de Educación Media de preparación y acceso a Educación Superior y rendir la PSU.	Programa de Educación Media de preparación y acceso a Educación Superior. Rendir la PSU y estar en el 15% superior de las notas de Enseñanza Media de su establecimiento.

Fuente: Ley N° 20.903

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