

Informe Final
“Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)”

Francisco Téllez Téllez

Estudio solicitado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

Santiago, marzo de 2006.

CONTENIDOS

I. Antecedentes	3
1.1 Objetivos del Estudio	3
1.2 Diseño Metodológico	4
1.3 Categorización de la Información y Almacenamiento	5
1.4 Datos Reunidos.....	8
II. Resultados Generales del Estudio.....	10
III. Resultados Relacionados con los Criterios de Evaluación.....	14
3.1 Principales Tendencias Encontradas en el Estudio.....	14
3.2 Resultados que no necesariamente significan tendencia.....	17
3.3 Análisis Datos Cuantitativos	22
3.4 Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes.....	31
3.5 Nudos Críticos de la Formación Inicial Docente.....	37
IV. Conclusiones	39

I. Antecedentes

La acreditación de carreras, llevada a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (creada en 1999) es un proceso técnico, destinado a asegurar y promover la calidad de las carreras de pregrado que imparten las instituciones de educación superior, mediante la aplicación de mecanismos de auto evaluación y evaluación externa. En este proceso, participan tanto los académicos de las propias carreras en evaluación, así como pares evaluadores externos a ellas, aplicando criterios y procedimientos objetivos y públicos.

Hasta agosto del 2005 se encontraban acreditadas más de 500 carreras, pertenecientes a institutos profesionales y universidades (públicas tradicionales y derivadas, y privadas). De ellas, 172 obtuvieron dictamen favorable de acreditación, 72 de las cuales corresponden a carreras de Pedagogía de 12 universidades del país (10 universidades del Consejo de Rectores y 2 universidades privadas) por un período de 2 a 6 años, al cabo de los cuales deben volver a acreditarse. Algunas carreras de pedagogía, pertenecientes a las mismas instituciones no han obtenido la acreditación.

La acreditación contempla entre otros, la elaboración de un informe de autoevaluación y de un informe del Comité de Pares Evaluadores por cada carrera que ha participado en el proceso de acreditación. Ambos informes realizan un análisis del proceso de auto evaluación de las carreras realizados por las instituciones de educación superior sobre la base de los siguientes criterios específicos para la evaluación de las Carreras de Educación:

1. Propósitos de la carrera.
2. Integridad institucional.
3. Estructura organizacional, administrativa y financiera.
4. Perfil profesional y estructura curricular.
5. Recursos humanos.
6. Proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Resultados del proceso de formación.
8. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.
9. Vinculación con el medio.

La acreditación consiste en una decisión, adoptada por la Comisión Nacional de Acreditación, referida al cumplimiento de los criterios establecidos para las carreras de que se trate. Se basa en el análisis de los resultados del informe de auto evaluación, preparado por la propia carrera, de los resultados de la evaluación externa y de otros antecedentes en poder de la Comisión.

1.1 Objetivos del Estudio

El objetivo general del estudio fue describir cualitativa y cuantitativamente la situación actual de las carreras de pedagogía que ofrecen las universidades chilenas y comparar las características distintivas de la formación inicial de docentes, considerando los antecedentes contenidos en los informes de auto evaluación y de evaluación externa de todas las carreras que han participado en los procesos de acreditación ante la CNAP.

El objetivo general fue alcanzado a través del cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer las características del total de universidades que acreditaron carreras de pedagogía, considerando aspectos tales como: carreras ofrecidas, población atendida, distribución de la matrícula, etc. Considerar, también aquellas carreras de pedagogía, pertenecientes a estas universidades, que no recibieron la acreditación.
2. Establecer las características distintivas de las carreras de pedagogía en cada uno de los nueve criterios de acreditación, anteriormente indicadas, para lograr una imagen global de la formación inicial de docentes, según categorías indicadas en la metodología.
3. Identificar y establecer tendencias de los aspectos logrados y no logrados (fortalezas y debilidades) de las carreras de pedagogía de universidades, por cada criterio y para el conjunto de ellos, y sugerir recomendaciones generales y específicas que aporten al mejoramiento sostenido de la formación inicial de profesores y de la política pública en materia de formación de docentes en la educación superior, según categorías indicadas en la metodología.
4. Detectar los nudos críticos que dificultan el desarrollo de la formación inicial de profesores y sugerir elementos de política y acciones para su superación, considerando factores facilitadores e inhibidores detectados en las carreras de pedagogía estudiadas, según categorías indicadas en la metodología.

1.2 Diseño Metodológico

Este fue un estudio descriptivo y de caracterización de las carreras de pedagogía sometidas al proceso de acreditación. La descripción y caracterización fueron hechas sobre la base del perfil de egreso definido para cada una de las carreras por las instituciones respectivas, y de los nueve criterios utilizados durante este proceso para determinar si las carreras califican para ser acreditadas. La caracterización de las carreras de pedagogía se hizo considerando, además, algunas variables que permitan hacer una descripción más específica de las carreras, como son los distintos niveles de formación de profesores (media, básica, parvularia y diferencial), y el tipo de institución que imparte la carrera (estatal, particular con aporte, privada).

La investigación se basó en los Informes de Evaluadores Pares, con consulta a los informes de Autoevaluación y los Acuerdos de Acreditación cuando fue necesario complementar o aclarar información. Además, se incluyó en el análisis datos de caracterización general de las carreras e instituciones consideradas en este estudio, provenientes de la Guía de Formularios, para la auto evaluación de las carreras.

La descripción y el análisis de los datos se hizo utilizando procedimientos cualitativos y cuantitativos. Para el análisis cualitativo, se extrajo de los informes de cada carrera la

información relevante referida al perfil de egreso y a los nueve criterios establecidos por la CNAP. Dicha información se agrupó por criterio, indicándose la carrera a la cual se refiere, la institución que la imparte y su sede. El análisis de esta información se hizo siguiendo la conceptualización de áreas temáticas definidas para los nueve criterios¹. Dicho análisis permitió detectar la frecuencia con que aparecen ciertos atributos de las carreras de pedagogía y el tipo de debilidades y fortalezas que caracterizan a estas carreras en las universidades chilenas.

El análisis cualitativo fue complementado con un análisis cuantitativo, para el cual se utilizó un instrumento de análisis que permitió categorizar la información contenida en los informes. Se registraron dos tipos de información: cualitativa y cuantitativa. La información cualitativa se refirió principalmente al perfil de egreso y a los nueve criterios de evaluación. Esta información fue categorizada de manera que pudo ser codificada e ingresada en la base de datos para su posterior análisis cuantitativo. El análisis estadístico de esta información permitió determinar si las carreras presentan o no las características y acciones que supuestamente se observaron durante el proceso de autoevaluación². Dicho análisis—fundamentalmente análisis de frecuencias y cruces de variables—se hizo utilizando el programa SPSS.

La información cuantitativa que también se ingresa a la base de datos SPSS se refiere básicamente a información general de las carreras, tal como número de alumnos, puntajes de ingreso, número de docentes, arancel de las carreras, etc.³ Estos datos son obtenidos de los formularios llenados por las mismas carreras como parte del proceso de autoevaluación.

El análisis de los datos cualitativos reunidos en la base de datos SPSS permitirá hacer una descripción cuantitativa de las fortalezas y debilidades, por categorías construidas y frecuencias observadas de todas las carreras analizadas, según los nueve criterios y considerando los niveles y modalidades de las carreras de pedagogía analizadas, y hacer una comparación transversal de las mismas. Asimismo, permitirá comparar esta información con la que provea el CPEIP en el mismo ámbito, contenida en el informe del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes.

1.3 Categorización de la Información y Almacenamiento

Como se indicó arriba, para hacer una descripción general y un análisis comparativo de las carreras e instituciones, se generaron variables con indicadores que puedan dar cuenta de toda la información referida al perfil de egreso y a los nueve criterios, contenida en los informes analizados. La información codificada según las variables e indicadores es almacenada en una base de datos. A continuación, se entrega una justificación para la categorización del perfil de egreso y de los criterios.

¹ Por ejemplo, para el criterio Propósitos, se definen los temas “especificidad de la carrera”, “el contexto disciplinario, profesional u ocupacional”, y “evaluación del logro de los propósitos”.

² Ver Instrumento de Análisis Información Cualitativa en Anexo

³ Ver todos los campos en Instrumento de Análisis Información Cuantitativa, en Anexo

De acuerdo a la CNAP, la decisión respecto a si una carrera califica para ser acreditada es hecha sobre la base de la formulación de su perfil de egreso, y el cumplimiento de los nueve criterios establecidos por esta Comisión. Respecto al perfil de egreso, cada informe de evaluadores pares emite un juicio acerca de si la definición del perfil de egreso es suficiente o no para determinar, entre otros, los objetivos de la carrera, su currículo y sus actividades pedagógicas. Para efectos de registrar ese juicio se creó la variable “perfil de egreso”, que contiene los descriptores “suficiente” e “insuficiente”, los cuales dan cuenta de si este aspecto que se evalúa corresponde a una fortaleza o una debilidad de la carrera. Además, interesa registrar si existe un plan para modificar el perfil de egreso, si fue diseñado específicamente para la carrera o tiene un carácter general, si cumple con los criterios establecidos por la CNAP para el diseño de un perfil de egreso, si el perfil se ve reflejado en la estructura curricular, y si el perfil es conocido en todas las unidades que imparten la carrera.

Con relación a los criterios, éstos fueron categorizados sobre la base de la definición que el los criterios específicos establecidos para las carreras de pedagogía y el libro 2 del Manual de Pares Evaluadores⁴ hacen de ellos. Las variables que se construyeron para el análisis de los criterios fueron definidas, principalmente, sobre la base de los temas centrales que según la CNAP deben ser analizados para cada criterio, y sobre los aspectos propios que debieran desarrollar las carreras de pedagogía. Tomando en consideración dichas preguntas, se construyeron variables que dan cuenta de si se observa o no las condiciones que deben cumplirse para satisfacer cada criterio. El cumplimiento o no de estas condiciones será un indicador de las debilidades o fortalezas asociadas a cada criterio.

Base de Datos

Se construyó una base de datos en SPSS que reúne la información recogida en el instrumento de análisis. Dicho archivo dará cuenta tanto de la información sobre características generales de las carreras e instituciones, como del perfil de egreso y los nueve criterios. La base de datos contendrá variables cuantitativas, como arancel anual de las carreras, y variables cualitativas, que darán cuenta de la presencia, o no, de las características y acciones que los evaluadores debieron observar para determinar el cumplimiento de los criterios en cada una de las carreras.

A continuación se explican los criterios y procedimientos de definición y análisis de variables, junto con la lista de los campos que constituyen la base de datos.

Definición y análisis de variables

Se han definido tres grupos de variables. El primero se refiere a variables que dan cuenta de características generales de las carreras incluidas en este estudio. La información para estas variables es obtenida principalmente de la Guía de Formularios para la Acreditación. Se están ingresando los datos del año 2000, debido a que es el año más reciente para el cual entregan datos todas las carreras.

⁴ CNAP. Manual de Pares Evaluadores. Guía para la evaluación externa con fines de acreditación. Libro 2.

La incorporación de estas variables permitirá establecer algunos factores que puedan incidir en la existencia de fortalezas y debilidades relacionados con los 9 criterios y el perfil de egreso. La lista completa de estas variables se anexa a este informe bajo el título de “Información General de las Carreras y Datos Cuantitativos”.

El segundo grupo de variables se refiere a fortalezas y debilidades de las instituciones que imparten las carreras de pedagogía. Esta información, que no dice relación directa con los criterios de evaluación definidos por la CNAP, es obtenida de los Acuerdos de Acreditación y de los Informes de Pares. La utilidad que tuvieron estas variables en el análisis final no fue relevante, ya que no todos los informes entregan información sobre ellas y, cuando lo hicieron, no entregaron el mismo tipo de información. A continuación se presentan las variables que conforman este grupo.

1. Existe un sentido de pertenencia a la Universidad por parte de académicos y estudiantes Sí/No/Parc.
1. Idoneidad y compromiso de los docentes y directivos con la Univ.....Sí/No/Parc.
2. Compromiso de la unidades académicas con la región Sí/No/Parc.
3. Compromiso de la unidades con el proceso de auto-evaluaciónSí/No/Parc.
4. Existe una política institucional que promueve el desarrollo de las unidades evaluadas.....Sí/No/Parc.
5. Normativa y procedimientos organizacionales de la institución facilitan el funcionamiento adecuado de las carreras y la institución.....Sí/No/Parc.
6. Existen mecanismos eficaces de coordinación y comunicación internaSí/No/Parc.
7. Existe una política clara y suficientemente difundida para la formación y desarrollo de los académicosSí/No/Parc.
8. Existe una dotación académica suficiente en la mayoría de las carreras Sí/No/Parc.
9. Organización académica opera eficazmente Sí/No/Parc.

El tercer grupo incluye las variables de perfil de egreso y las que dan cuenta de los nueve criterios de evaluación. Estas variables fueron definidas en base a la descripción que de ellas se hace en el libro 2 del Manual de Pares Evaluadores y en la definición de criterios específicos para las carreras de pedagogía. Las variables dan cuenta de los temas centrales que pudieron ser categorizados en cada criterio. La mayoría de las variables fueron definidas antes de comenzar el análisis de los casos. A medida que se fueron analizando los informes de carreras se fueron agregando más variables. En total, se definieron más de 110 variables para los 9 criterios. Tal como fue previsto en el Informe de Avance, para un número importante de variables no hubo información, por lo que fueron excluidas del análisis de este estudio. Lo mismo se hizo con aquellas variables que sólo fueron aplicadas a uno o dos casos. La lista completa de esta variables se encuentra en Anexo 1.

1.4 Datos Reunidos

Sesenta y seis carreras de pedagogía, pertenecientes a 12 universidades, fueron incluidas en el estudio. Cinco 5 son estatales, 5 particulares con aporte, y 2 privadas. A estas instituciones se les solicitó directamente autorización para utilizar la información contenida en los Informes de Pares Evaluadores y en los de Autoevaluación. El análisis de la información contenida en estos informes se realizó una vez que se recibió la autorización respectiva por parte de las universidades.

En Tabla 1 se entrega la lista de carreras incluidas en el estudio.

Tabla 1: Lista de Carreras Incluidas en el Estudio, Sede, y Años de Acreditación

Institución	Carrera	Sede
Universidad de La Serena (Estatal) N=8	Pedagogía en Educación Musical	La Serena
	Pedagogía en Inglés	La Serena
	Pedagogía en Historia y Geografía	La Serena
	Pedagogía en Química y Cs. Naturales	La Serena
	Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	La Serena
	Pedagogía en Matemáticas y Física	La Serena
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	La Serena
	Pedagogía en Castellano y Filosofía	La Serena
Universidad Católica del Maule (Particular con aporte) N=3	Pedagogía en Educación Física	Talca
	Pedagogía en Religión y Filosofía	Talca
	Carrera de Educación Especial y Diferencial	Talca
Pontificia U. Católica de Chile (Particular con aporte) N=4	Educación de Párvulos	Santiago
	Pedagogía Educ Media (Área de Artes)	Santiago
	Pedagogía Educ Media (Área Humanista)	Santiago
	Pedagogía Educ Media (Área Científica)	Santiago
Universidad de La Frontera (Estatal) N=1	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreac	Temuco
UMCE (Estatal) N=20	Lic. en Educ. y Pedag. en Educ. Parvularia	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educación Básica	Rancagua y Graneros
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educación Básica	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educación Física	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Artes Plásticas	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educación Musical	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Francés	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Inglés	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Alemán	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Historia y Geog.	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Biología y C	Santiago

	Lic. en Educ. y Pedag. en Química y Cs. Naturales	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Física y Cs. Naturales	Santiago
	Lic. en Educ. y Ped. en Mat. o Mat. e Inf. Ed. o Mat. y Estadística	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Filosofía	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Castellano	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educ. Diferencial (Audición y Lenguaje)	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educ. Diferencial (Deficiencia Mental)	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educ. Diferencial (Problemas Aprendizaje)	Santiago
	Lic. en Educ. y Pedag. en Educ. Diferencial (Trastornos Visión)	Santiago
Universidad de Concepción (Particular con aporte) N=6	Educación Parvularia	Concepción
	Educación Parvularia	Los Ángeles
	Educación Básica	Concepción
	Educación Básica	Los Ángeles
	Educación Diferencial	Concepción
	Educación Diferencial	Los Ángeles
Universidad del Bio Bio (Estatal) N=3	Educación Básica	Chillán
	Pedagogía en Historia y Geografía	Chillán
	Pedagogía en Castellano y Comunicación	Chillán
Univ. de Playa Ancha de Cs. de la Educ (Estatal) N=2	Educación Diferencial	San Felipe
	Educación Diferencial	Valparaíso
Univ. Central de Chile (Privada) N=1	Educación Parvularia	Santiago
Universidad del Mar (Privada) N=3	Educación Parvularia	Antofagasta
	Educación Parvularia	La Serena
	Educación Parvularia	Valparaíso
Universidad Católica de Temuco (Particular con aporte) N=3	Parvularia	Temuco
	Educación Básica	Temuco
	Educación Básica (Intercultural)	Temuco
Universidad Católica de Valparaiso (Particular con aporte) N=12	Educación Básica	Valparaíso
	Educación Física	Valparaíso
	Pedagogía en Música	Valparaíso
	Pedagogía en Inglés	Valparaíso
	Pedagogía en Historia y Geografía y Cs.Sociales	Valparaíso
	Pedagogía en Biología y Cs. Naturales	Valparaíso
	Pedagogía en Física	Valparaíso
	Pedagogía en Matemáticas	Valparaíso

	Pedagogía en Religión y Moral	Valparaíso
	Pedagogía en Filosofía	Valparaíso
	Pedagogía en Castellano y Comunicación	Valparaíso
	Educación Diferencial	Valparaíso

La información que aquí se analiza corresponde a procesos de acreditación que finalizaron entre el 21 de enero del 2003 y el 11 de enero del 2005 (23 el 2003; 40 el 2004; y 3 el 2005).

II. Resultados Generales del Estudio

Un panorama general del resultado del proceso de acreditación se presenta a continuación. Se incluye un análisis de los años de acreditación otorgados por áreas de especialidad y por tipo de universidad, y un resumen general de las fortalezas y debilidades encontradas en el estudio por tipo de universidad.

En la Tabla 2 se puede ver el número de carreras por años de acreditación. Los años de acreditación son otorgados dependiendo de la calidad programática e institucional de las carreras que participaron del proceso. Según se puede apreciar en esta tabla, hubo sólo 3 carreras que no fueron acreditadas, y sólo 1 recibió la cantidad máxima de años de acreditación. Un número importante de carreras (19) recibieron sólo 2 años, mientras que la misma cantidad recibió 5 años. En consecuencia, la suerte que corrieron las carreras de pedagogía que participaron del proceso de acreditación durante el período de tiempo antes señalado fue dispar, y no se aprecia una tendencia definida.

Tabla 2: Número de Carreras por Años de Acreditación

Años de Acreditación	Nº de Carreras
0 Años	3
2 Años	19
3 Años	12
4 Años	13
5 Años	19
6 Años	1

Es interesante mostrar que la mediana se ubica en torno a los tres años, lo que en opinión de la CNAP es MUY pobre.

La Tabla 3 presenta el número de carreras y el promedio de años de acreditación otorgados por área de especialidad. En esta tabla resalta el promedio de años otorgado a las carreras de educación física (5,25), que es bastante superior a las áreas de especialidad que le siguen, que son Ciencias Sociales e Idiomas Extranjeros con 3,6 años cada una. El área que recibió el promedio de años más bajo fue Diferencial, con 2,8 años. El promedio de años de todas las carreras de pedagogía fue 3,39, que es considerablemente más bajo que el

promedio de todas las carreras acreditadas (4,1 años), según datos proporcionados por la CNAP. El área con el menor número de años es administración y la que tiene más años es Salud (no se consideran las áreas en las que había menos de cinco carreras).

Tabla 3: Número de Carreras y Promedio de Años de Acreditación por Áreas de Especialidad

Áreas de Especialidad	Número de Carreras	Promedio Años Acreditación
Ciencias Sociales	5	3.60
Ciencias Naturales	7	3.14
Educación Artística	5	3.20
Lenguaje y Comunicación	4	3.00
Matemáticas (incluyendo Computación y Física)	5	3.60
Religión y Filosofía	4	3.50
Educación Física	4	5.25
Idiomas Extranjeros	5	3.60
Parvularia	9	3.22
Básica	8	3.50
Diferencial	10	2.80
Total	66	3.39

La Tabla 4 exhibe el número de carreras y los años de acreditación asignados por tipo de universidad. Aquí se aprecia que las carreras pertenecientes a universidades particulares con aporte obtuvieron un promedio de años considerablemente superior a los otros dos tipos. El promedio que obtuvieron las carreras de universidades privadas, que fue bastante bajo en comparación con las otras, está distorsionado por el bajo número de carreras incluidas en este estudio (sólo 4 en dos universidades), y no es un buen indicador para estimar la calidad de las carreras de pedagogía ofrecidas por este tipo de universidades.

Tabla 3: Número de Carreras y Promedio de Años de Acreditación por Tipo de Universidad

Tipo de Universidad	Número de Carreras	Promedio Años Acreditación
Estatad (5)	34	3.06
Particular con Aporte (5)	28	4.07
Privada (2)	4	1.50
Total	66	3.44

En la Tabla 5 se entrega un resumen de las fortalezas y debilidades por los criterios más frecuentemente evaluados por los evaluadores pares, y por tipo de universidad. Para cada ítem evaluado se indica el porcentaje de evaluaciones que corresponden a fortalezas (Sí o Suf.), a debilidades (No o Ins.) y a las que fueron juzgadas como parcialmente logradas (Par). En esta tabla se puede apreciar que, consistentemente, se señalaron más fortalezas en

las universidades particulares con aporte (UPAs) que en las estatales (UEs)⁵. Sólo en la definición del perfil de egreso (33.3% versus 32.1%) y en la coordinación de las unidades que administran una carrera (3.8% versus 0.0%) las UEs tienen una pequeña ventaja sobre las UPAs. En cambio, se aprecian importantes diferencias en las fortalezas de las UPAs sobre las UEs en los siguientes aspectos de algunos criterios: la vinculación con el medio a través de la investigación (12.9% versus 56%), los mecanismos apropiados de participación de los miembros de la unidad en los distintos niveles de la toma de decisiones (10.5% versus 95.2%), las políticas institucionales de formación y desarrollo docente (34.8% versus 95.8%), los procedimientos para medir y evaluar las tasas de matrícula, progresión y finalización oportuna de los estudios (8.3% versus 47.4%), la dotación de recursos (36.7% versus 60.7%), y el contar con bibliotecas con el material bibliográfico mínimo necesario (16.7% versus 42.3%).

Estas diferencias, cuyas causas habría que explorarlas en posteriores estudios, explicarían en parte el promedio más alto de años de acreditación otorgados a las universidades particulares con aporte que a las estatales.

Tabla 5: Fortalezas y Debilidades por Criterios de Evaluación y Tipo de Universidad

Criterios		Estatal	Particular con Aporte	Privada
Perfil de Egreso	Suf	33.3	32.1	36.9
	Ins	66.7	67.9	63.1
	N	33	28	4
Especificidad Propósitos	Si	43.8	69.2	25.0
	No	34.4	19.2	75.0
	Par	21.9	11.5	0.0
	N	32	26	4
Vinculación Profesional Medio	Si	69.2	88.0	0.0
	No	26.9	4.0	100.0
	Par	3.8	8.0	0.0
	N	26	25	3
Vinculación Investigación Medio	Si	12.9	56.0	0.0
	No	74.2	16.0	66.7
	Par	12.9	28.0	33.3
	N	31	25	3
Vinculación Extensión Medio	Si	76.5	82.6	0.0
	No	17.6	8.7	0.0
	Par	5.9	8.7	100.0
	N	17	23	2
Coordinación Unidades	Si	3.8	0.0	-
	No	96.2	88.9	-
	Par	0.0	11.1	-
	N	26	9	-

⁵ Las universidades privadas no fueron incluidas en este análisis debido al bajo número de carreras que participaron en el estudio.

Mecanismos Apropriados de Participación	Si	10.5	95.2	0.0
	No	84.2	4.8	100.0
	Par	5.3	0.0	0.0
	N	19	21	1
Suficientes Prof. para Necesidades de Docencia	Si	51.6	76.9	100.0
	No	45.2	11.5	0.0
	Par	3.2	11.5	0.0
	N	31	26	3
Política Institucional y Formación y Desarrollo Docentes	Si	34.8	95.8	0.0
	No	56.5	0.0	66.7
	Par	8.7	4.2	33.3
	N	23	24	3
Evaluación Eficiencia al Terminar Estudios	Si	8.3	47.4	0.0
	No	91.7	52.6	100.0
	Par	0.0	0.0	0.0
	N	24	19	1
Suficiente Infraestructura	Si	36.7	60.7	66.7
	No	46.7	14.3	33.3
	Par	16.7	25.0	0.0
	N	30	28	3
Biblioteca Adecuada	Si	16.7	42.3	66.7
	No	70.0	23.1	33.3
	Par	13.3	34.6	0.0
	N	30	26	3

Las notables diferencias que se aprecian entre las universidades privadas y las estatales en las áreas marcadas, no están necesariamente relacionadas con una menor disponibilidad de recursos financieros por parte de las primeras. De hecho, el FFID y el MECESUP significaron un aporte importante en este tipo de recursos para las universidades estatales, lo que hace suponer que hay diferencias importantes en la manera de gestionar una universidad.

III. Resultados Relacionados con los Criterios de Evaluación

El análisis de la información reunida se hizo siguiendo la definición de los patrones de evaluación general y específicos de las carreras de pedagogía definidos por la CNAP, que debieron ser utilizados, tanto en el proceso de auto evaluación, como en el de evaluación externa. En estos patrones se definen los requisitos que las carreras deben cumplir en cada criterio para ser evaluadas satisfactoriamente. Dado que la lista de requisitos es bastante extensa, los informes de pares evaluadores (evaluación externa), que fue la principal fuente de información utilizada en este estudio, sólo observaron y evaluaron algunos de ellos, los que, probablemente, fueron considerados más relevantes o más evidentes en una carrera determinada por los equipos evaluadores. Como resultado, son pocos los requisitos sobre los que todas o la mayoría de las evaluaciones externas se pronuncian. Esto restringe la posibilidad de hablar de tendencias en términos de la cantidad de veces que ciertas debilidades y fortalezas fueron señaladas en las carreras evaluadas.

Dado lo anterior, la presentación de los resultados del estudio se hará en dos partes. En la primera, se presentarán las tendencias que efectivamente se encontraron, esto es, en las que la mayoría o un número significativo de los informes de evaluación externa emitieron un juicio. Y en la segunda, se presentarán los resultados que parecen más significativos ordenados por criterios, pero que no se pueden identificar como tendencias.

3.1 Principales Tendencias Encontradas en el Estudio

Fortalezas

1. Se destaca la calidad de los recursos humanos con los que cuentan las universidades. De un total de 37 informes de evaluación externa que se pronuncian sobre la calidad de los docentes, 36 señalan que es adecuada y sólo en un caso se mencionó que la docencia en el área pedagógica es de baja calidad, no haciéndose alusión directa a la calificación de los profesores del Departamento de Formación Pedagógica.

Se evaluó positivamente también la calificación del cuerpo directivo en la mayoría de las carreras evaluadas (52 de 66). Sólo en un caso los pares evaluadores juzgaron como insuficientes las calificaciones del cuerpo directivo como para constituir cuerpos colegiados. Para el resto de los casos no hubo información.

2. En la evaluación externa de 24 carreras, pertenecientes a 8 universidades, se mencionó a la práctica profesional, especialmente la práctica temprana y progresiva, como un aporte muy positivo para la formación de profesores. Además de ser una importante instancia integradora de conocimientos y competencias profesionales de la especialidad y de la educación, la práctica profesional se constituye para algunas carreras como la manera más exitosa de cumplir con los requisitos de evaluación definidos por la CNAP. Algunos de estos requisitos son la vinculación con el medio, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la coordinación de las unidades a cargo de una carrera, la evaluación del logro de los propósitos, y la evaluación del perfil de egreso, entre otras.

Es claramente un aporte del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID) la mayor relevancia que ha adquirido la práctica profesional en la formación docente.

Debilidades

1. El perfil de egreso no está definido satisfactoriamente para el 62% de las carreras (41 casos) incluidas en el estudio. Una de las principales causas de esta deficiencia en la definición del perfil fue la falta de especificidad con la que fue formulado. En efecto, el 100% de los perfiles que se consideraron deficientes carecían de suficiente especificidad. Esta falta de especificidad está relacionada, en parte, con el no dar cuenta del conjunto de especialidades, títulos y grado que las carreras ofrecen. Por ejemplo, una universidad definió un perfil de egreso común a todas las carreras de pedagogía que imparte, sin agregar los conocimientos y habilidades distintivas de cada una. Además, se observaron las siguientes características relacionadas con la definición del perfil de egreso.

- En 17 carreras de 6 universidades distintas, se señalaron problemas con la definición de la especialidad.
- En 16 carreras de 6 universidades distintas se detectaron problemas en la definición del área pedagógica.
- En 5 carreras de 4 universidades se señalaron deficiencias en la incorporación de estándares de desempeño en la definición del perfil de egreso.
- En 7 carreras de 4 universidades se encontraron deficiencias con la definición del grado de licenciado.
- En 4 carreras dictadas por 2 universidades se habló de problemas con la verificación del perfil debido a su falta de especificidad.
- En 4 carreras dictadas en 3 universidades se mencionó la falta de concordancia entre la malla curricular y el perfil de egreso.

Es necesario aclarar que la falta de especificidad en un área también afecta a otras, como en el caso de la deficiente definición de estándares de desempeño que dificulta la comprobación del perfil⁶. Las distinciones antes indicadas obedecen a un trabajo analítico con el objetivo de hacer más claro los distintos problemas encontrados en la definición del perfil.

⁶ Según información entregada por la CNAP, esta deficiente definición de estándares se produce incluso después de haber acordado con los decanos y docentes una definición de estándares de desempeño que se trabajó en conjunto.

2. Se relataron importantes problemas de coordinación entre las unidades que dirigen una carrera. El 96% de las carreras de nivel medio presentan esta debilidad, la que aparentemente genera problemas en aspectos relacionados con otros criterios, entre los que se destacan los siguientes:

- a) **Coherencia e integridad de la formación** que se entrega, y en la pertinencia y el enfoque de los contenidos.
- b) La **cultura institucional** y el **clima de competencia entre profesores** de las distintas unidades responsables de la carrera.
- c) Problemas en la **gestión de la carrera**, que se produce al haber diversas unidades no articuladas entre sí en la estructura de administración y gestión de la misma.
- d) **Desvinculación entre propósitos y proyectos**, que incide en la concreción y operación del perfil de egreso de la carrera.
- e) Dificultad en la **identificación de los alumnos con su calidad de futuros profesores**.
- f) **Descoordinación en la malla curricular**.

3. Hay una clara debilidad respecto al grado de Licenciado que las carreras de pedagogía tienen que otorgar, de acuerdo a lo que estipula la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Su definición dentro del perfil de egreso, los propósitos de la carrera, y la malla curricular en algunos casos es deficiente y a veces inexistente. A continuación, se resumen los aspectos más relevantes respecto a esta debilidad.

- Tal como se señaló antes respecto al perfil de egreso, 7 carreras en 4 universidades no incorporan o lo hacen en forma deficiente una definición del grado de licenciado que las carreras deben otorgar.
- En relación a la definición de los propósitos, en una universidad habría, según lo señala la CNAP en los Acuerdos de Acreditación, “inexistencia de una definición formal y clara acerca de los conocimientos y competencias asociados al grado de licenciado en educación, así como de los requisitos para la obtención de dicho grado”, en todas o la mayoría de las carreras de pedagogía que imparte. Además de estas carreras, se señalaron otras 4 carreras en 3 universidades, que presentarían deficiencias en la definición de los objetivos formativos relacionados con el grado de licenciado.
- Respecto a la malla curricular, al menos 10 carreras en 4 universidades presentarían algún grado considerable de debilidad en la definición del plan de estudios del grado de licenciado en educación.
- En síntesis, al menos 36 carreras de pedagogías (más del 50% de las carreras incluidas en este estudio), en 8 universidades, presentan dificultades con el grado de licenciado en las tres áreas antes indicadas.

El hecho que en los otros informes de evaluación externa no se haya emitido juicio respecto al grado de licenciado, puede significar que no se encontraron notables debilidades o

fortalezas al respecto, o que el equipo de evaluadores externos no consideró relevante dejar constancia escrita sobre este aspecto, aunque hayan observado problemas.

4. Una característica general de las carreras consideradas para este estudio es también su escasa autonomía financiera. El 86% de estas carreras no decide la asignación de recursos, sino que tiene que ser consultado o solicitado en instancias superiores. Esto, a juicio de algunos evaluadores externos, dificulta y dilata procesos de toma de decisión relacionados con mantención, reposición y actualización de recursos de infraestructura y apoyo a la actividad académica. En otros casos, se siguen criterios de asignación de recursos que no satisfacen las necesidades específicas de la carrera.

Los pocos ejemplos de buena administración financiera, según los evaluadores pares, corresponden a las carreras de pedagogía de una universidad que ha impulsado una política de descentralización financiera que ha permitido un adecuado funcionamiento de la estructura organizacional a las unidades académicas, facilitando la toma de decisiones para el mejoramiento de la carreras.

5. Finalmente, la infraestructura con que cuentan las carreras de pedagogía es en la mayoría de los casos deficiente. Sólo alrededor del 50% de las carreras presenta una dotación de recursos adecuada para el logro de sus objetivos. El 30% definitivamente no cuenta con la infraestructura necesaria y el 20% restante lo tiene parcialmente.

En relación a la calidad de las bibliotecas, aspecto medular en la formación universitaria, sólo el 30% de las carreras cuenta con una biblioteca que satisface sus necesidades de formación. El 40% tiene bibliotecas no adecuadas, y el 30% restante cuenta con bibliotecas que sólo cumplen parcialmente los servicios que deben prestar a los académicos y estudiantes, lo que generalmente significa que cuentan con la bibliografía suficiente sólo para las necesidades de enseñanza de la especialidad o de la pedagogía.

Las carreras que cuentan con una adecuada dotación de recursos junto con buenas bibliotecas, llegan al 27,3% de las carreras, distribuidas en 7 universidades. Esta cifra es preocupante por la inyección de recursos que los centros de enseñanza superior han recibido por parte del Estado.

3.2 Resultados que no necesariamente significan tendencia

En esta sección se presentarán los resultados del estudio que, debido a la baja frecuencia de juicios que los pares evaluadores expresaron sobre ellos, no indican necesariamente tendencias generales de las carreras de pedagogía. Ahora bien, esta falta de respaldo numérico de las debilidades y fortalezas señaladas en los informes externos, no significa que ellas tengan menor relevancia para el funcionamiento de las carreras que las que tuvieron una atención mayoritaria por parte de los evaluadores externos. Los resultados se presentan por criterio de evaluación.

Propósitos

Consistente con las debilidades indicadas para el perfil de egreso, los informes de pares evaluadores indican que cerca del 46% de las carreras no cuentan con una definición específica de los propósitos de la carrera. Además de la falta de explicitación de los propósitos formativos del grado de licenciado indicado anteriormente, en 3 carreras de 2 universidades, evaluadores externos juzgaron como deficiente la definición de propósitos hecha en relación a la especialidad. Por otra parte, en 4 carreras de 3 universidades se evaluó también como deficiente la definición de propósitos referentes al campo profesional u ocupacional.

Se evaluó también como debilidad en 9 carreras, de 5 universidades, la deficiencia o inexistencia de un sistema formal de evaluación del logro de los propósitos. Entre estas carreras están las que, gracias al proceso de acreditación al que se sometieron, diseñan por primera vez un sistema de evaluación de propósitos, sin haber tenido antes una práctica periódica y sistemática al respecto. En otra carrera los evaluadores externos observaron que la especialidad cuenta con una evaluación sistemática del cumplimiento de los logros, pero no habría un monitoreo semejante en el campo de la formación pedagógica. En algunas de las unidades que no tienen un sistema formal de evaluación, las prácticas profesionales se constituyen como la única instancia de evaluación del logro de propósitos.

Integridad

En general, es escasa la información que los informes de evaluadores pares entregan respecto a este criterio, lo que dificulta poder sacar conclusiones respecto a fortalezas y debilidades presentes en las carreras incluidas en el estudio. Esto es una indicación de lo poco relevante que fue este criterio para los evaluadores.

Lo más destacable es que, de los 29 informes de evaluadores pares que emiten un juicio sobre la consistencia interna de las unidades, 20 (69%) afirman que los propósitos de las carreras orientan efectivamente las decisiones que se toman en las unidades, 3 (10.3%) sostienen que lo hacen parcialmente, y 6 (20.7%) informes señalan que no habría consistencia entre las decisiones que se toman en las unidades y los propósitos de las mismas.

Estructura Curricular

Dos áreas fueron las más frecuentemente evaluadas dentro del criterio de estructura curricular. Una es la claridad con que se define el plan de estudios, y la otra la pertinencia de las metodologías de enseñanza utilizadas.

Respecto a los planes de estudios, como ya se dijo, hay una deficiencia importante en la definición del plan de formación del grado de licenciado en educación. Además de ésta, se apreciaron otras debilidades en el plan de estudios, las que a continuación se describen.

Deficiencias en la definición o coherencia del plan de estudios. En 24 carreras, de 7 universidades, se encontró este problema⁷. En 6 de ellas, de 3 universidades, esta deficiencia estuvo relacionada con la definición del plan de estudios de la especialidad. En 9 carreras, de 5 universidades, se encontró debilidad en la definición del plan de estudios del área pedagógica, destacándose debilidades respecto a la formación de competencias pedagógicas, la planificación, conducción y evaluación de procesos educativos, los conocimientos en el ámbito de la psicología y metodología, y didáctica. Por último, en 9 carreras, de 3 universidades, se evaluó como deficiente la relación existente entre las mallas curriculares de la especialidad con la de educación.

En relación a los métodos de enseñanza, 28 evaluaciones externas se pronuncian sobre la pertinencia de los métodos de enseñanza utilizados para el logro de los objetivos de aprendizaje. En 16 casos se hace una evaluación positiva, en 10 negativa, y en 2 casos se indica que los métodos utilizados son apropiados sólo parcialmente. Los casos evaluados negativamente presentan las siguientes debilidades respecto a los métodos de enseñanza:

1. Son producto de iniciativas individuales y no el resultado de una discusión académica y generación de conocimientos sobre el particular.
2. Son tradicionales, demasiado expositivos, y no hay innovación. En estos casos, las metodologías aplicadas en la formación de los profesores de especialidad, así como los métodos de evaluación del aprendizaje no son concordantes con las metodologías que propugna la reforma educacional.

Si bien no es posible establecer una tendencia respecto a métodos de enseñanza, sí se debe poner en un primer plano las evaluaciones negativas que se hicieron sobre ellos. Los métodos de enseñanza son un punto neurálgico en la formación inicial docente que debe ser atendido con especial atención.

Recursos Humanos

Además de la buena calificación de los recursos humanos existente en las unidades que imparten carreras de pedagogía, se destacan los siguientes puntos en relación a este criterio.

Para la mayoría de las carreras (65%) se evalúa como adecuado la composición del cuerpo docente para tareas de docencia. Sin embargo, la carga horaria de estos docentes es en algunos casos tan alta que no queda espacio para otras tareas, como investigación, tutorías, etc. El 95% de las 21 evaluaciones externas que se pronunciaron al respecto, estimaron que no hay una distribución equilibrada de las tareas antes indicadas.

Respecto a políticas de recambio docente, 27 informes de evaluación externa señalaron que existían políticas claras de contratación de docentes, 11 dijeron que no, y el resto no se pronuncia.

⁷ No se incluyen aquí las 10 relacionadas con el grado de licenciado.

En algunas carreras se encontró un número importante de profesores contratados por hora. De hecho, en un informe de evaluación externa se señala que es política general de la universidad el sustituir las jornadas completas por profesores contratados por horas. Esta medida, a juicio de los evaluadores pares, no favorece la creación de una comunidad docente y limitan posibilidades de participar en actividades distintas de la docencia directa, como son la investigación, publicación y extensión.

Finalmente, para más del 50% de las carreras existen políticas explícitas de apoyo al perfeccionamiento docente. Estas políticas se traducen por ejemplo en convenios con universidades extranjeras para la obtención de grados de magíster o doctor, y en becas para perfeccionarse en Chile o en el extranjero. En 15 casos se manifestó que no había una política institucional de perfeccionamiento docente, y en 16 no hubo un pronunciamiento al respecto.

Hay que hacer notar que, de acuerdo a la CNAP, las universidades extranjeras con las cuales se tienen convenios a menudo ofrecen programas de magíster y doctorado de baja calidad y no constituyen un verdadero aporte al perfeccionamiento de los profesores de pedagogía.

Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Respecto a este criterio, se destaca que al menos 9 equipos de evaluadores externos estimaron que las carreras que evaluaron⁸, dictadas en 7 universidades, no tenían mecanismos formales de evaluación, lo que no les permitía comprobar eficazmente los logros de los objetivos planteados en los programas de estudio. Esta debilidad puede tener repercusiones en la práctica pedagógica de los futuros profesores, que están expuestos a esta carencia de mecanismos formales de evaluación. Ellos podrían, por desconocimiento o voluntad, carecer también de mecanismos de evaluación para evaluar a sus alumnos en los establecimientos educacionales que los contraten.

Resultados del Proceso de Formación

En 10 carreras se encontró que había ausencia o deficiencia en el sistema de seguimiento de los procesos formativos (incluye control curricular, retención, deserción, egreso, titulación, seguimiento de egresados e inserción en el campo laboral). Algunos evaluadores indican que esta deficiencia está relacionada con la falta de un perfil profesional más definido. Las prácticas profesionales se constituyen en uno de los pocos indicadores concretos del resultado del proceso formativo.

⁸ Correspondientes a los niveles de Parvularia (2), Básica (1), Diferencial (2), y Media (4).

Vinculación con el Medio

En relación a la vinculación con el medio, se pueden resaltar los siguientes resultados.

1. En general hay una vinculación adecuada con el medio profesional (82.1% de 39 carreras para las cuales hay información). Sin embargo, esta vinculación está, en algunos casos, sujeta a iniciativas individuales de académicos y estudiantes, y en otros, más desarrollada por parte de la especialidad que del área pedagógica.
2. En casi el 50% de los casos, la vinculación con el medio no está mediada por la investigación dentro de la unidad. Esto se debe, en parte, a la falta de personal académico que se dedique a esta tarea y a la falta de una política clara de investigación.
3. En la mayoría de los casos (75%), existe una vinculación con el medio a través de actividades de extensión.
4. Algunas unidades se destacan por su vinculación con el medio regional y su permanente compromiso con su desarrollo.

3.3 Análisis Datos Cuantitativos

Esta sección tiene como objetivo complementar la descripción de las carreras hechas en la sección anterior, según los criterios de evaluación utilizados durante el proceso de acreditación.

En esta sección se hace un análisis de parte de la información cuantitativa que se entregó en los informes de auto evaluación⁹. Los datos que fueron ingresados a la base de datos SPSS corresponden a matrícula, puntaje de la PAA, tiempo destinado a las distintas áreas de formación, edad de los docentes, calificaciones del cuerpo docente, y horas de contrato según título y grados académicos. Todos estos datos corresponden al año 2000. Varias variables indicadas en el Informe de Avance que se iban a analizar fueron excluidas del presente análisis debido a que presentaron, en algunos casos, un bajo número de datos, y, en otros, se presentó información no comparable entre carreras, como es el caso de los aranceles, que no todas las carreras las ingresaron en UF.

Cabe señalar que el bajo número de carreras que en algunos casos se utilizaron en algunas tablas debilita la posibilidad de sacar conclusiones más definitivas respecto a ciertas tendencias.

Porcentaje de tiempo destinado a las distintas áreas de formación¹⁰

En la Tabla 6, se presenta un resumen de los porcentajes de tiempo dedicados a cada área de formación según, niveles de las carreras. Según se puede apreciar en esta tabla, al área que se le dedica más porcentaje de tiempo en el currículum es la de especialidad. En todos los niveles es la que recibe más dedicación horaria como promedio. Le siguen las asignaturas relacionadas con el área profesional en todos los niveles a excepción de diferencial, en la que el segundo lugar lo ocupa el área aplicada. Por último, el área de educación general es a la que se le destina menos carga horaria en el currículum.

⁹ Se excluyen de este análisis las carreras de la Universidad Católica de Valparaíso. Sus informes de autoevaluación no estaban disponibles.

¹⁰ Las áreas de formación que aquí se presentan son: **Especialidad**, se refiere al contenido propio de la especialidad que ofrece la carrera (por ejemplo, para Pedagogía en Filosofía, un ramo de especialidad es “Filosofía Griega”). **Profesional**, se refiere a las actividades “curriculares focalizadas en el conocimiento de aquellos a quienes se va a educar” (estrategias de enseñanza, evaluación y orientación de niños, etc.). **General**, se refiere al “conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente” (contextos, códigos, y valores culturales, etc.). Aplicada, se refiere a “las actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal” (práctica inicial y práctica profesional). Descripción obtenida de: Beatrice Avalos (2002), Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.

Tabla 6: Promedio del Porcentaje de Tiempo del Programa de Estudios Asignado a las Áreas del Currículum Por Nivel de las Carreras de Pedagogía

Nivel	Áreas del Currículum	N*	Promedio del Porcentaje de Tiempo Asignado**
Parvulario	Especialidad	2	56.1600
	Profesión	3	34.0833
	Aplicada	2	17.5700
	General	3	10.5300
Básico	Especialidad	4	47.7050
	Profesión	4	28.8300
	Aplicada	3	20.0600
	General	3	11.9933
Media	Especialidad	24	48.8579
	Profesión	24	24.1546
	Aplicada	19	14.8537
	General	24	6.2154
Diferencial	Especialidad	6	60.0350
	Profesión	6	21.0750
	Aplicada	5	22.1860
	General	5	6.6920

*La diferencia en el N de las distintas áreas de un nivel se debe a que los informes de autoevaluación no siguieron una terminología común para definir las áreas, lo que hizo imposible homologar algunas de ellas a las categorías aquí utilizadas.

** No son consistentes los datos entregados por las universidades en esta variable. Algunas carreras proporcionaron número de horas en vez de porcentaje de tiempo destinados a cada área, no especificando en algunos casos el número de horas destinadas a un área (principalmente la aplicada), lo que dificultó la obtención de porcentajes. Por otro lado, en varios casos la suma de los porcentajes en una misma carrera no sumaban 100. Esto explica que, a pesar de los ajustes que se hicieron, en esta tabla la suma de los porcentajes por nivel no suman 100% .

Calificación del Cuerpo Docente

En relación a las calificaciones académicas del cuerpo docente, la Tabla 7 muestra que la única universidad privada que presentó datos sobre este punto, lo que lo hace incomparable con los otros dos tipos, tiene casi un 42% de doctores en su planta de profesores. Las carreras de las universidades particulares con aporte tienen en promedio un 16,9% de doctores, y las de universidades estatales un 13,8%. El porcentaje de profesores con el grado de magíster es prácticamente el mismo en estos dos últimos tipos de universidades (34% aproximadamente). Con respecto a profesores no titulados, las universidades estatales son las únicas que tienen en su cuerpo docente del año 2000 profesores sin título profesional, aunque la proporción es muy baja (1%).

Tabla 7: Promedio del Porcentaje de Académicos Contratados Según Grado Académico y Tipo de Universidad

Tipo Institución	Grado Académico	Número Carreras	Promedio del Porcentaje Académicos Contratados
Estatal	Doctor	27	13,58
	Magíster	27	34,16
	Licenciado Titulado	27	51,25
	No Titulado	27	1,02
Particular con aporte	Doctor	11	16,86
	Magíster	11	34,15
	Licenciado Titulado	11	49,31
	No Titulado	11	0,00
Privada	Doctor	1	41,67
	Magíster	1	0,00
	Licenciado Titulado	1	58,33
	No Titulado	1	0,00

Al analizar la distribución de los docentes, según sus títulos y grados académicos, por nivel de las carreras, se puede observar en Tabla 8 que los docentes con grado de doctor se distribuyen de manera similar en las carreras de nivel Medio, Parvularia y Básica, siendo las carreras de educación media las que contratan en promedio un porcentaje levemente superior de doctores que el resto de las carreras. En el otro extremo se encontrarían las carreras de Educación Diferencial, que sólo tienen en promedio un 8,5% de doctores en su planta académica. Estas últimas carreras concentran, por el contrario, el mayor porcentaje de profesores no titulados (2,85%). Las carreras de Parvularia y Pedagogía Básica no tienen, al menos en el año 2000, profesores no titulados en su cuerpo académico.

Tabla 8: Promedio del Porcentaje de Académicos Contratados Según Grado Académico y Nivel de las Carreras de Pedagogía

Nivel	Grado Académico	Número Carreras	Promedio del Porcentaje de Académicos Contratados
Parvulario	Doctor	4	15,06
	Magíster	4	26,96
	Licenciado Titulado	4	57,99
	No Titulado	4	0,00
Básico	Doctor	4	13,20
	Magíster	4	36,26
	Licenciado Titulado	4	50,54
	No Titulado	4	0,00
Media	Doctor	26	16,85
	Magíster	26	33,37
	Licenciado Titulado	26	49,41
	No Titulado	26	0,51
Diferencial	Doctor	5	8,51
	Magíster	5	35,52
	Licenciado Titulado	5	53,11
	No Titulado	5	2,86

Ahora bien, si este mismo análisis se hace considerando las horas semanales contratadas de docentes según su calificación académica, por niveles de las carreras, resulta que en promedio, según se aprecia en la Tabla 9, las carreras de Parvularia son las que más horas contratadas tienen de docentes con grado de doctor (53,56 horas semanales), seguidas por las Pedagogías Básicas (50,75 horas), luego las carreras de Educación Media (47,97 horas), y, finalmente, las carreras de Educación Diferencia (23,20 horas semanales). En todos los niveles, los docentes titulados o con grado de licenciado son los que más horas semanales tienen contratadas.

Tabla 9: Promedio de Horas Semanales Contratadas de Docentes, Según Grado Académico y Nivel de las Carreras

Nivel	Grado Académico	N	Promedio de Horas Semanales Contratadas
Parvulario	Doctor	4	53.56
	Magister	4	217.94
	Licenciado o Titulado	4	288.25
	No Titulado	4	.00
	Total	4	559.75
Básico	Doctor	4	50.75
	Magister	4	99.00
	Licenciado o Titulado	4	188.00
	No Titulado	4	.00
	Total	4	337.75
Media	Doctor	25	47.97
	Magister	25	125.76
	Licenciado o Titulado	24	213.04
	No Titulado	25	16.88
	Total	25	395.13
Diferencial	Doctor	5	23.20
	Magister	5	162.60
	Licenciado o Titulado	5	254.20
	No Titulado	5	6.00
	Total	5	446.00

De acuerdo a lo observado en la Tabla 10, podría haber cierta relación entre los años de acreditación y las horas semanales contratadas según calificación docente. En efecto, mientras más años de acreditación, mayor es el número de horas contratadas, en promedio, de docentes con grado de doctor. Esta relación positiva sería completamente lineal si no se produjera una disminución brusca del promedio de horas contratadas de doctores entre las carreras que obtuvieron 4 años de acreditación (87,29 horas) con las que lograron 5 años (43,57 horas). En todo caso, este último promedio es mayor que el que obtuvieron las carreras con 3 años de acreditación.

La misma tendencia se verifica al considerar el promedio de horas contratadas de docentes con el grado de magister. Se observa un ascenso del promedio de horas hasta llegar a las carreras con 5 años de acreditación, en donde se produce una pequeña baja en comparación con las de 4 años (187,86 a 152,98).

Si bien es cierto no se pueden sacar conclusiones definitivas respecto a la relación entre la calificación del cuerpo académico de las carreras de pedagogía con la evaluación que tuvieron durante el proceso de acreditación, es interesante y razonable pensar que la alta

calificación académica de la planta de profesores tiene un impacto positivo en algunas áreas claves de la formación inicial docente.

Tabla 10: Años de Acreditación Según Horas Semanales Contratadas de Docentes de Distintos Grados Académicos*

Años de Acreditación	Grado Académico	N	Promedio de Horas Semanales Contratadas
2	Doctor	13	31.17
	Magíster	13	80.69
	Licenciado o Titulado	13	208.65
	No Titulado	13	.32
	Total	13	320.82
3	Doctor	6	39.50
	Magíster	6	123.00
	Licenciado o Titulado	6	108.17
	No Titulado	6	5.00
	Total	6	275.67
4	Doctor	7	87.29
	Magíster	7	187.86
	Licenciado o Titulado	6	149.50
	No Titulado	7	40.71
	Total	7	444.00
5	Doctor	11	43.57
	Magíster	11	152.98
	Licenciado o Titulado	11	242.41
	No Titulado	11	11.36
	Total	11	450.32

* La carrera que obtuvo 6 años de acreditación entrega datos que no son comparables con el resto, por lo tanto no se incorporó en esta tabla.

Las horas de contratación de docentes con el grado de doctor no sólo influiría en los años de acreditación obtenidos por las carreras de pedagogía, sino que también en la vinculación con el medio externo a través de la investigación educativa. En efecto, en la Tabla 11 se puede observar que mientras más horas contratadas en promedio de doctores, mayor es el porcentaje de carreras en las que su vinculación con el medio externo a través de la investigación es visto como una fortaleza.

Tabla 11: Horas Semanales Contratadas de Docentes con grado de Doctor por Vinculación con Medio Externo a Través de la Investigación

Horas Semanales Ph. D	Vinculación con medio a través de la investigación.			Total
	No	Sí	Parcialmente	
0 - 6 hrs.	5	2	2	9
	26.3%	16.7%	50.0%	25.7%
7 - 35 hrs	8	1	0	9
	42.1%	8.3%	.0%	25.7%
36 - 71 hrs	3	4	2	9
	15.8%	33.3%	50.0%	25.7%
72 - 176 hrs	3	5	0	8
	15.8%	41.7%	.0%	22.9%
Total	19	12	4	35
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Puntaje PAA

Si la calificación del cuerpo docente tiene algún grado de relación con los años de acreditación otorgados, no parece suceder lo mismo, al menos no tan claramente, con las calificaciones de los alumnos que entran a las carreras de pedagogía, medida por los puntajes de la PAA. La Tabla 12 presenta los promedios de puntajes de la PAA del año 2000, según años de acreditación¹¹. Aunque los alumnos con menos puntaje en la PAA ingresaron a las carreras con sólo 2 años de acreditación y los que obtuvieron en promedio mayor puntaje entraron a la única carrera que obtuvo 6 años, en el resto de los años no se aprecia una tendencia establecida. A las carreras que obtuvieron 3 años de acreditación ingresaron alumnos con mejores puntajes en PAA, en promedio (602,5), que los que ingresaron a carreras con 4 y 5 años de acreditación (561,8 y 572,1, respectivamente)¹².

Si no hay otros factores influyendo en la elección de carrera, como la variable geográfica y la de costos, se podría pensar que las cualidades que hacen que una carrera sea bien evaluada por la CNAP, no serían tan visibles o no serían consideradas como relevantes para los jóvenes que postulan a las carreras de pedagogía. Pero, como se dijo anteriormente, esta conclusión puede ser demasiado aventurada.

¹¹ Hay que hacer notar que ninguna de las carreras incluidas en este estudio fueron evaluadas durante el año 2000. Por lo tanto, estos puntajes pueden no ser equivalentes a los que obtuvieron los estudiantes que ingresaron a primer año, mientras se llevó a cabo el proceso de acreditación.

¹² Este análisis habría sido más concluyente si se hubiese incorporado a él la desviación estándar de los puntajes de la PAA, de manera de determinar la homogeneidad o heterogeneidad de las cohortes que ingresaron a las carreras. Aun cuando este dato fue proporcionado en algunos casos, no se contó con información confiable para todas las carreras consideradas en el análisis.

Tabla 12: Promedio del Puntaje de la PAA de las Carreras de Pedagogía del Año 2000 por Años de Acreditación

Años de Acreditación	N° de Carreras	Promedio PAA Verbal y Mat.
2	12	557,03
3	7	602,50
4	7	561,81
5	8	572,13
6	1	624,25

La Tabla 13 presenta los promedios de puntajes de la PAA del año 2000 con que los alumnos ingresaron a primer año según áreas de especialidad. Considerando que el número de carreras para los cuales hay información es baja, se puede apreciar que Educación Física fue la carrera a la que ingresaron, en promedio, los mejores puntajes de la PAA, con 599,77 puntos. Le siguen Educación Diferencial, con 596,78, y Educación Artística, con 584,67. Al final de la tabla se encuentran Parvularia, con 560,15 puntos, y Pedagogía Básica, con 555,75.

Tabla 13: Promedio del Puntaje de la PAA de las Carreras de Pedagogía del Año 2000 por Áreas de Especialidad

Área de Especialidad	N° de Carreras	Promedio PAA Verbal y Mat.
Educación Física	2	599.77
Diferencial	4	596.78
Educación Artística	3	584.67
Religión y Filosofía	2	578.00
Matemáticas	2	576.59
Ciencias Sociales	3	573.00
Ciencias Naturales	4	567.56
Idiomas Extranjeros	3	564.19
Lenguaje y Comunicación	3	560.16
Parvularia	5	560.15
Básica	4	555.75

Edad de los Docentes

De acuerdo a la Tabla 14, que fue construida con datos proporcionados por las propias carreras en sus informes de auto evaluación, se puede apreciar que en 39 carreras que proporcionaron datos sobre la edad del cuerpo docente, los profesores entre 35 y 65 años son la mayoría con promedio de 80.2% del total. Le siguen los docentes menores de 35 años, con promedio de 14.1%, docentes mayores de 65, con 5.8%.

Tabla 14: Promedio del Porcentaje de Docentes Según Tramos de Edad

Tramo de Edad	N° de Carreras	Promedio del Porcentaje de Docentes contratados
Sobre 65 años	39	5.7467
Entre 35 y 65 años	39	80.1923
Menores de 35 años	39	14.0603

Según se puede observar en la Tabla 15, los docentes mayores de 35 años se concentrarían en las carreras de educación media, los que representan el 8% del total de profesores que enseñan carreras de ese nivel. En Parvularia hay un 3,65% de docentes mayores de 65 años en el 2000, en Básica solo el 1%, y en Educación Diferencial no hay. Los docentes menores de 35 años estarían, en cambio, más concentrados en Pedagogía Básica, representando el 29,58% del total de docentes que enseñan en ese nivel, y en Parvularia, con el 19,16%. En Educación Media, los profesores menores de 35 años sólo representarían el 10,73%.

Tabla 15: Promedio del Porcentaje de Docentes Según Tramos de Edad y Nivel de las Carreras

Nivel	Tramo de Edad	N° de Carreras	Promedio del Porcentaje de Docentes contratados
Parvulario	Sobre 65 años	4	3.65
	Entre 35 y 65 años	4	77.18
	Menores de 35 años	4	19.16
Básico	Sobre 65 años	4	1.00
	Entre 35 y 65 años	4	69.43
	Menores de 35 años	4	29.58
Media	Sobre 65 años	26	7.90
	Entre 35 y 65 años	26	81.37
	Menores de 35 años	26	10.73
Diferencial	Sobre 65 años	5	0.00
	Entre 35 y 65 años	5	85.11
	Menores de 35 años	5	14.89

Matrícula

Según se aprecia en la Tabla 16, las carreras de Parvularia son las que tienen en promedio más alumnos (230), con un mínimo porcentaje de hombres (0,20%). Educación Básica está en segundo lugar con un promedio 132,25 alumnos por carrera, con un porcentaje de hombres de 16,5%. Educación Diferencial está en tercer lugar, con un promedio de 119,2 alumnos por carrera y con 4,2% de hombres. Finalmente, las carreras de educación Media

son las que en promedio tienen la matrícula más baja con 90,73 alumnos por carrera, y con un 40,42% de alumnos hombres.

Tabla 16: Promedio de Matrícula Total por Sexo y Nivel de las Carreras

Nivel	Sexo	N° de Carreras	Promedio Matrícula y % por Sexo
Parvulario	Matrícula Total	5	230.00
	Porcentaje Hombres	5	0.20
	Porcentaje Mujeres	5	99.80
Básico	Matrícula Total	4	132.25
	Porcentaje Hombres	4	16.50
	Porcentaje Mujeres	4	83.50
Media	Matrícula Total	26	90.73
	Porcentaje Hombres	26	40.42
	Porcentaje Mujeres	26	59.58
Diferencial	Matrícula Total	5	119.20
	Porcentaje Hombres	5	4.20
	Porcentaje Mujeres	5	95.80

3.4 Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes.

En esta sección se compararán los principales desafíos y tareas pendientes surgidos del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID) con los resultados del presente estudio. Varios tópicos mencionados en el FFID no fueron reportados por informes de evaluación externa en este estudio. Por lo tanto, no va a ser posible hacer una comparación respecto a ellos.

La comparación entre el FFID y los resultados del presente estudio se hará indicando, en primer lugar, los diagnósticos, desafíos y temas pendientes mencionados por el FFID, por áreas de la formación docente, y a continuación se indicarán los resultados del estudio que avalan lo señalado por el FFID.

Tema FFID 1. Desinterés de los estudiantes mejor calificados para ingresar a carreras pedagógicas

Principales problemas

- Caída del número de postulantes

- Caída de la matrícula
- Bajos puntajes PAA y de notas

Desafíos y/o temas pendientes

Velar porque los estudiantes que ingresen a pedagogía tengan las habilidades requeridas o se desarrollen programas compensatorios

Persistencia del déficit en las Pedagogías en Matemática, Biología, Física y Química

Estudio de Acreditación

La información sobre matrícula entregada por las carreras en los informes de autoevaluación, que probablemente fue la misma que se analizó en el Programa FFID, indicarían lo mismo que lo que señala el FFID; existiría un déficit respecto a la matrícula de las Pedagogías en Matemática, Biología, Física y Química. En efecto, en la Tabla XX se puede observar que las carreras de Ciencias Naturales y Matemáticas, junto con la del área de Religión y Filosofía, para las cuales probablemente hay un requerimiento menor de profesores, son las que exhiben el menor número de matriculados en promedio.

Tabla XX: Promedio de Matrícula Total Año 2000 por Áreas de Especialidad

Área de Especialidad	N	Promedio Matrícula Total Año 2000
Educación Física	2	200.00
Educación Artística	4	66.00
Idiomas Extranjeros	3	85.67
Ciencias Sociales	4	121.25
Ciencias Naturales	4	64.25
Matemáticas	4	49.50
Religión y Filosofía	2	41.50
Lenguaje y Comunicación	3	138.33
Parvularia	5	230.00
Básica	4	132.25
Diferencial	5	119.20

Fuente: Informes de Auto Evaluación, sección de Datos Cuantitativos

Respecto de los otros puntos señalado en el FFID el presente estudio no cuenta con la información como para hacer comparaciones.

Tema FFID 2.-El currículo de formación docente

Principales problemas:

- Sobrecarga curricular
- Desarticulación de cursos
- Escasa relación teoría-práctica
- Falta de secuencia gradual y articulada conducente a la **práctica**
- Necesidad de incorporar contenidos valóricos relacionados con los objetivos transversales

Inadecuación con las exigencias de la reforma educacional (capacidad pedagógica para la diversidad y para la innovación, metodologías activas, desarrollo profesional continuo, trabajo en equipo).

Desafíos:

- Persistieron los contenidos repetidos y la falta de vinculación entre las disciplinas de la especialidad y la formación profesional.
- Persistieron los horarios recargado e insuficientemente equilibrados entre las distintas áreas de formación.
- Insuficiente articulación vertical y horizontal
- Desvinculación entre formación disciplinar y formación profesional se mantiene (especialmente en las pedagogías medias)

Algunos planes siguen recargados y en Inglés el tiempo destinado a aprender el idioma es insuficiente.

Estudio de Acreditación

Los datos proporcionados por los informes de pares evaluadores, en general, tienden a avalar los temas pendientes antes señalados. Para algunos de ellos no es posible hablar de tendencias generales, sólo se mencionan en uno o dos informes, como es el caso de los horarios recargados, lo que no quiere decir que no se presente este problema en otras carreras. Lo que sí aparece claramente es que la desarticulación entre la especialidad y el área pedagógica genera importantes problemas en la integración del curriculum de estas dos áreas. Por lo tanto, este tema sigue estando pendiente en varias carreras.

Tema FFID 3. Las estrategias de enseñanza y la formación

Principales problemas:

- Metodologías expositivas
- Poco énfasis en la comprensión
- Experiencias de aprendizaje disociadas de los contextos de formación
- Inexistencia de trabajo colaborativo entre los formadores

Desafíos:

- Corroboran el uso de algunas de las estrategias descritas
- Tendencia a estereotipar el trabajo grupal:

- Discusiones sobre texto sin asegurar participación de todos
- Insuficientes conocimientos de los estudiantes para el análisis de temas
- Insuficiente retroalimentación
- Persistencia de las clases lectivas sin participación de estudiantes

Estudio de Acreditación

Respecto a las estrategias de enseñanza y la formación que el FFID destacó como desafíos y temas pendientes, el único punto que se repite y corrobora en los informes de evaluadores pares es el que se refiere al uso de metodologías no participativas y demasiado expositiva por parte de los docentes y, en general, la carencia de metodologías de enseñanza poco innovadoras que no permiten maximizar los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo en algunas carreras de pedagogía.

Tema FFID 4. La vinculación de las experiencias de formación con el contexto educativo y las demandas de la reforma educacional

Principales problemas:

- Escasa vinculación de la formación con el contexto educativo
- Desconocimiento de los cambios introducidos por la reforma
- Falta de preocupación por los contextos culturales y socioeconómicos donde se desempeñarán a futuro los estudiantes

Desafíos

Mantener y mejorar el sistema de prácticas graduadas logrando, por ejemplo, incentivos para los mentores, convenios con los establecimientos, velar porque los establecimientos sean de calidad, asignación de tiempo para su realización y supervisión, preparación de los mentores, mayor contacto entre los departamentos de especialidad y formación pedagógica, así como entre supervisores, mentores y estudiantes, y fomento de la investigación acerca de las prácticas.

Estudio de Acreditación

Como ya fue mencionado anteriormente, las prácticas tempranas y progresivas que fueron propuesta dentro del contexto del FFID han sido en su gran mayoría bien evaluadas por parte de los evaluadores pares. Los informes de evaluación externa no detallan la manera que las prácticas son programadas y gestionadas, lo que dificulta hacer comparaciones con lo que en el FFID surgió como desafío. Sin embargo, es posible afirmar que, en general, ha habido un buen manejo de esta actividad formativa por parte de las unidades a cargo de las carreras, procurando que los alumnos cuenten con colegios en donde hacer prácticas desde el primer año de la carrera y que su realización sea monitoreada y supervisada adecuadamente, si no, no se explicaría la buena percepción que de ellas tuvieron los evaluadores pares. Ahora bien, el desafío de darle a las prácticas profesionales un rol más importante en la formación inicial de profesores es algo que sigue vigente para aquellas carreras que aún no han incorporado las prácticas tempranas dentro de su plan de formación.

Tema FFID 5. La calidad de los docentes formadores

Principales problemas:

- Escaso recambio generacional
- Escasas oportunidades de perfeccionamiento (postgrados)

Desafíos y Temas pendientes

Se mantuvo el promedio alto de edad (48-49 años)

Estudio de Acreditación

Si bien es cierto que los más del 50% de los informes de evaluación externa reportaron que había políticas explícitas de apoyo al perfeccionamiento docente, no es posible determinar a partir de ellos si estas políticas son efectivas y qué oportunidades reales de perfeccionamiento existen para los profesores.

Tampoco es posible juzgar hasta qué punto el recambio docente es suficiente o insuficiente. Los datos que entregan las carreras en sus informes de autoevaluación no permiten determinar el promedio de edad de los profesores, ya que sólo se dan a conocer el porcentaje de profesores contratados por tramo de edad, los que son muy amplios. Sí es posible suponer que el gran porcentaje de profesores (80%) concentrados entre los 35 y 65 años de edad, tienen un promedio de edad similar, si la distribución de edades representa una curva normal, al indicado en los informes elaborados en torno al FFID, esto es, 48-49 años. Si se considera que este promedio de edad es alto, la tesis del escaso recambio generacional sería corroborado.

Tema FFID 6. Condiciones de infraestructura y de recursos docentes y de apoyo para los estudiantes

Principales problemas:

- Bibliotecas poco abastecidas
- Escaso número de computadores para estudiantes y sin acceso a Internet
- Reducidos espacios físicos para los docentes, salas de estudio para los estudiantes, salas de uso múltiple, etc.
- Presupuesto mínimo asignado a Educación en comparación a otras facultades

Desafíos y Temas pendientes

Algunas universidades requieren aumentar su oferta de cursos de informática educativa.

Estudio de Acreditación

En relación a este punto, los informes de evaluadores pares no entregan información suficiente como para afirmar si es necesario que algunas universidades aumenten la oferta de cursos de informática educativa. Lo que sí es posible afirmar es que se confirma la necesidad de mejorar en alrededor del 50% de las carreras evaluadas sus condiciones de infraestructura para cumplir con sus objetivos de formación. También se confirma el diagnóstico por lo pobremente establecidas que están la mayoría de las bibliotecas (70%).

Ciertamente, las deficiencias en infraestructura debieran ser puestos como parte de los desafíos que enfrenta la formación inicial de docentes.

Tema FFID 7. Problemas institucionales de coordinación para la formación docente

El principal problema aquí es la escasa articulación entre formación profesional y contenidos disciplinarios

Desafíos y Temas pendientes

La desarticulación sigue siendo un problema estructural en la mayor parte de las carreras

Estudio de Acreditación

Este problema aparece claramente durante el proceso de acreditación. La desarticulación es un problema generalizado especialmente en las carreras de educación media, donde los ramos de las especialidades son administrados por unidades distintas a los pedagógicos. Este desafío se presenta como difícil y lento de resolver, especialmente por las diferencias culturales que existen entre los profesores de algunas especialidades especialidad y los de formación pedagógica.

Tema FFID 8. Calidad del desempeño de los futuros egresados

Principal problema: Inexistencia de estándares para garantizar y evaluar la calidad de los egresados

Desafíos y Temas pendientes

- Elaborar procedimientos o rúbricas acordadas al interior de cada institución, que permitan determinar niveles de desempeño de los egresados.
- Acreditación de la totalidad de las carreras de Pedagogía.

Estudio de Acreditación

Los pocos informes de evaluación externa que se pronuncian sobre este punto, confirman lo que el FFID señala respecto a las deficiencias en el seguimiento de egresados y en la evaluación de lo estándares de desempeño profesional. En algunas carreras no existe un plan de evaluación de la formación, y en otras este plan presenta seria deficiencias, las que no permiten que realmente se verifique o se evalúe el proceso de formación.

3.5 Nudos Críticos de la Formación Inicial Docente

Tomando en cuenta que son pocos los puntos en que se puede hablar de tendencias generales en las carreras de pedagogía, dado la poca información que proveyeron las evaluaciones externas en relación a algunos criterios, se pueden identificar los siguientes nudos críticos que dificultan el desarrollo de la formación inicial de profesores.

1. Problemas institucionales de coordinación para la formación docente.

Este es un problema que apareció casi en la totalidad de las carreras de educación media, y que también fue mencionado el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes como una debilidad que había que superar. Esta descoordinación, en muchos casos estructural, repercute negativamente en el funcionamiento de las carreras, resaltando, quizás, aquellos problemas asociados a la coherencia e integración de la formación entregada, la gestión de las carreras, la desvinculación entre propósitos y proyectos, y la descoordinación en la malla curricular. Estas debilidades en el funcionamiento de las carreras de pedagogía van mellando, en distintos grados y maneras, la calidad de la formación inicial de profesores.

2. Perfil de Egreso y Estándares de Desempeño

Esta es una debilidad claramente de magnitud, más aún considerando los esfuerzos y recursos invertidos por el FFID en esta dirección. Uno de los principales problemas con el perfil de egreso es la carencia de estándares de desempeño bien definidos por parte de la universidad. Los estándares para la formación inicial de docentes, elaborados durante el programa FFID, y el Marco para la Buena Enseñanza, en donde “se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”, debieran constituirse como referencia para el diseño del perfil y estándares adaptados a cada carrera, y, al parecer, no son tomados en cuenta. Una definición clara de los estándares permite por un lado, diseñar un plan de estudios consistente con ellos y el perfil de egreso, y, por otro, llevar a cabo procesos de evaluación de la formación más objetivos y más acordes con los objetivos de la carrera. Además de ser un beneficio para las unidades encargadas de la formación de docentes, la definición clara de los perfiles de egreso son una herramienta fundamental para que los futuros estudiantes de pedagogía estén más informados respecto a las características y la calidad de la formación que van a recibir, pues sería más visible o más susceptible de evaluación. También sería de beneficio para las autoridades de gobiernos, en el sentido de contar con información más clara para evaluar si las competencias y conocimientos que los profesores están adquiriendo son las necesarias para enfrentar los desafíos que suponen el desarrollo del conocimiento, de las campos laborales, y de la cultura y valores del país.

3. Metodologías de Enseñanza

Un número no menor de carreras fue evaluada negativamente (10 o 35%) por las 28 evaluaciones externas que emitieron un juicio respecto a los métodos de enseñanza. Si se mantiene el porcentaje, alrededor de 23 carreras, de 66, tendrían importantes problemas en este aspecto de la formación docente. Además de los cursos de metodologías de enseñanza o didáctica que los alumnos tienen que tomar durante su proceso de formación, los métodos

de enseñanza que ellos observan de sus docentes pueden tener un efecto directo en la manera de enseñar que ellos van a desarrollar cuando ejerzan como profesores. En otras palabras, los estudiantes de pedagogía pueden replicar la manera en que a ellos se les enseñó una asignatura. Siendo central esta área en la formación inicial de un profesor, este es un problema crítico que puede dificultar seriamente la formación docente. Son muchos los estudiantes de pedagogía que están siendo expuestos a prácticas de enseñanza deficientes, lo que puede traer consecuencias en su propia manera de enseñar.

4. Dotación de docentes

La mayoría de los informes de evaluación externa expresaron que la composición del cuerpo docente para tareas de docencia es adecuado. Sin embargo, el 95% de las 21 evaluaciones externas que emitieron un juicio sobre este punto, señalaron que la pesada carga horaria de los profesores no les permite realizar un ejercicio docente equilibrado, en donde además de la enseñanza directa, también puedan hacer tutorías a alumnos, investigación, y extensión, actividades que son propias de una comunidad universitaria. Esta carencia de profesores, que se ve acentuada por la abundancia de contratos por horas, debiera ser corregida en pro de enriquecer el mundo académico al que ingresan los estudiantes de pedagogía, cuestión clave en su buena formación profesional.

IV. Conclusiones

En esta sección final se proponen líneas de políticas que resuelvan algunos de las dificultades más importantes señaladas para la formación docente durante el proceso de acreditación.

1. Mecanismo de certificación de la formación inicial docente.

Además del proceso de acreditación obligatorio para las carreras de pedagogía, el contar con un mecanismo de exámenes de habilitación para la docencia, que permitan certificar la calidad o idoneidad de las competencias y conocimientos de los egresados de pedagogía, pondría más incentivos a las universidades para mejorar la formación de profesores que ofrecen. Esta es una instancia que las carreras de Medicina en Chile y varios países han adoptado como una manera de garantizar la calidad del docente que se inserta en el campo laboral.

Este mecanismo podría considerar los estándares de desempeño definidos por las unidades a cargo de la formación y el desempeño real de los futuros profesores al terminar su proceso de formación.

2. Fondos Adicionales para la Investigación Educacional

El aumento de fondos públicos e incentivos al sector privado para que financien actividades ligadas a la investigación educacional, es un incentivo importante para que las universidades potencien sus cuerpos docentes de manera que puedan acceder a estos fondos. Además, estos fondos debieran ser destinados a investigar temas sensibles para mejorar la calidad de la educación, como lo es la didáctica o las metodologías de enseñanza. Iniciativos de este tipo fomentarían la incorporación de más docentes con grados académicos en los unidades pedagógicas de las universidades, lo que, a su vez, enriquecería la comunidad académica en la cual se forman los futuros profesores.

El Ministerio de Educación ya anunció un aumento de recursos para la investigación educacional para el próximo año, lo que va en la línea de esta propuesta. El punto es lograr un incremento sostenido de esos fondos de manera de lograr aumentar la actividad académica a la que son expuestos los estudiantes, y, por otro lado, producir conocimiento relevante para mejorar la calidad de la formación inicial de profesores en Chile.

3. Estándares de desempeño

La subutilización de los Estándares de Formación Inicial y el Marco para la Buena Enseñanza, por parte de un buen número de carreras de pedagogía, en el diseño de estándares de desempeño, denota un desconocimiento de estos recursos y/o falta de valorización de ellos. Cualquiera sean las causas de esta subutilización, lo primero es asegurar que estos recursos ministeriales sean conocidos por todas las universidades e institutos que imparten carreras de pedagogía. Para ello, se requiere desarrollar políticas de difusión que aseguren este objetivo. Luego, estén al tanto de su existencia y beneficios.

Lo segundo es maximizar las posibilidades de que las instituciones superiores vinculen efectivamente las orientaciones ministeriales sobre formación inicial con estándares de desempeño. Esto se puede lograr, en parte, poniendo a disposición de las carreras de pedagogía algún tipo de apoyo o asesoría técnica que les facilite hacer un uso efectivo de

dichos recursos. En caso de que este apoyo ya esté siendo desarrollado en alguna instancia del ministerio, habría que darle más difusión y, quizás, potenciarlo para que su aprovechamiento sea optimizado.

4. Coordinación entre unidades

Las vías de solución respecto a esta debilidad, encontrada en la mayoría de las carreras de pedagogía de nivel medio, son más bien de carácter institucional que de política pública. Sin embargo, el Estado puede sugerir ciertas orientaciones para solucionar esta deficiencia, que no es menor. Ella afecta, no pocas veces, la valorización que se le da al componente pedagógico en las carreras de educación media y, por lo tanto, a la búsqueda de su calidad.

Una primera medida que puede asumir el Ministerio es resaltar el problema. Este estudio y quizás otros entregan suficiente evidencia como para poner una señal de alarma al respecto. Se debiera difundir esta información e invitar a las universidades a buscar caminos de solución.

Además, puede ser una recomendación ministerial, más que una política pública, la creación de una instancia en la estructura organizacional de las facultades o departamentos de educación que facilite la articulación y coordinación entre las unidades que administran una carrera de pedagogía. Si bien es cierto esta instancia de coordinación ya existe en las Vicerrectorías académicas, en la práctica ésta no funciona. Es necesario reorientar esta tarea de coordinación a través de una instancia que esté más cerca a la especialidad y la pedagogía y que valore a ambos componentes por igual. Por ejemplo, se puede recomendar la creación de un comité que esté por sobre las unidades de pedagogía y especialidad, y que tenga como misión no tanto el producir el contacto personal entre profesores de distintas unidades, sino más bien velar por superar los problemas que vienen asociados a la descoordinación, como son la coherencia e integración de la formación, la gestión de las carreras, la desvinculación entre propósitos y proyectos, y la descoordinación en la malla curricular. Los académicos que formen este comité debieran ser nombrados con el acuerdo de las unidades que coordinen y que tengan una preocupación especial por que se formen profesionales integrados y no que la formación de las competencias pedagógicas esté disociada de la de especialidad, generándose un profesional híbrido más que un profesor que es competente en la enseñanza de una especialidad.

Recomendaciones de este tipo pueden ser incluidas en reuniones de formación inicial de profesores o en documentos que el Ministerio publique, intentando colocar estos temas en la agenda de desarrollo de las propias universidades.

5. Métodos de enseñanza

La mala evaluación de los cursos de metodología en algunas carreras junto con el deficiente desempeño de los propios formadores de profesores en cuanto a los métodos de enseñanza que utilizan, requiere ser atendido institucionalmente por las propias universidades y por políticas públicas que faciliten el mejoramiento de este importante aspecto de la formación inicial del profesor. Desde el Estado, se puede incentivar el perfeccionamiento de profesores de didáctica y metodología de la enseñanza a través del establecimiento de becas o un fondo especialmente destinado para este fin.

La asistencia financiera que el Estado eventualmente otorgue para asistir a postgrados o cursos de perfeccionamiento en didáctica o metodologías, puede ser otorgado directamente a las instituciones superiores que presenten proyectos en esta línea, o bien en forma individual a los profesores interesados en perfeccionarse. Dado la importancia que tiene la didáctica en la formación del profesor y la precariedad en la que se encuentra en algunas universidades al respecto, pareciera preferible apoyar más bien proyectos institucionales que individuales, los que permitan dejar una capacidad instalada en las propias facultades o departamentos de pedagogía para mejorar la formación que otorgan en metodologías de enseñanza.

6. Dotación de Docentes

Como ya se señaló, la mayoría de las evaluaciones externas a las carreras de pedagogía incluidas en este estudio señalaron que la dotación docente y su carga horaria no permiten el desarrollo adecuado de tareas que no sea la enseñanza directa, como la investigación y las tutorías. Esta debilidad afecta el corazón mismo del quehacer universitario, el que va más allá del encuentro entre un profesor y un grupo de alumnos en una sala de clases.

Ciertamente, el hecho que las universidades tengan que someter a sus carreras de pedagogía a un proceso de acreditación significa un incentivo para que esta debilidad sea reconocida y asumida por los propios centros de enseñanza. Sin embargo, el Estado puede ir más allá en el afán de dotar a las carreras de pedagogía con el número suficiente de profesores. Una posible iniciativa es la creación de un fondo especialmente destinado a incentivar la contratación de académicos a través del financiamiento de proyectos de investigación en educación de largo plazo (mínimo dos años). Esta iniciativa debiera significar que para hacer uso del fondo, la facultad o departamento de educación respectivo debiera contratar al menos a un académico que no esté ya en su planta de profesores, y que además de asumir un rol como investigador tenga que dedicar algunas horas a la docencia. Esta recomendación puede ser complementaria a la mencionada en el punto dos, sobre investigación educacional.

Este tipo de iniciativas tendría como beneficios aumentar la planta de docentes y, además, fomentar la producción en investigación educacional al interior de las propias facultades y departamentos de educación.

Por último, la vía del control o regulación del Estado sigue siendo una alternativa absolutamente pertinente en tanto contribuye a garantizar la calidad de las ofertas en relación a la formación inicial de docentes. El equilibrio entre la asignación de recursos adicionales para el desarrollo de nuevas políticas y el mecanismo de regulación para que las políticas ya existentes sean efectivamente llevadas a cabo tiene que ser analizado por las autoridades pertinentes.

Contraparte del estudio

CNAP: María José Lemaitre y María Elisa Zenteno.

CPEIP: Paulina Peña Bizama, Christian Libeer Brouckaert y Claudio Molina Díaz.