

**Los programas de
Prosecución de Estudios**
para la formación
del Profesorado.
Un análisis muestral



SEGUNDA EDICIÓN

DOCUMENTO DE TRABAJO

2023

MAYO
2023

Los programas de **Prosecución de Estudios** para la formación del Profesorado

Un análisis muestral

SEGUNDA EDICIÓN



Los Programas de Prosecución de estudios para la Formación del Profesorado: Un análisis muestral

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Merced 480, piso 8 - Santiago, Chile
Teléfono: (56-2) 226201100
Secretaría Ejecutiva de la CNA.

Mayo 2023
Segunda edición

AUTORAS

Dra. Daniela Maturana Castillo & Dra. Erika Castillo Barrientos

CITACIÓN SUGERIDA

Maturana, D. & Castillo, E. (2023). Documento de trabajo.
Los programas de prosecución de estudios para la formación del profesorado. Un análisis muestral. Santiago,

Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile.

Simbología del documento

ÍCONOS UTILIZADOS

	Hipervínculo
	Atención / A considerar
	Análisis de contenido

SIGLAS UTILIZADAS

CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNED	Consejo Nacional de Educación
SAC	Sistema de Acreditación CNA
SIES	Servicio de Información de Educación Superior



En el marco de la formación de profesores y profesoras, los programas de prosecución de estudio se presentan como una alternativa formativa de articulación en el sistema de educación superior del país, posibilitando la obtención de la licenciatura en Educación y la titulación de profesor o profesora en un área específica en personas con experiencias formativas y certificaciones previas, lo que ofrece oportunidades laborales y de desarrollo continuo.

Con el objetivo de precisar lo que entendemos como programas de prosecución de estudios, señalamos que abarca a todos aquellos programas diseñados, formalizados e implementados que ofrecen una alternativa de continuidad de estudios a personas que cuentan con título profesional, técnico de nivel superior o grado académico, en conformidad con lo dispuesto en la normativa vigente¹.

Adicionalmente, estos programas reconocen trayectorias formativas previas y en muchos casos, la experiencia laboral en el sistema escolar, mostrando una manera alternativa de concebir la formación en comparación con las condiciones que presentan los programas regulares. Además, en un contexto de escasez docente emerge como una amenaza constante, programas de esta naturaleza pueden contribuir a revertir la falta de profesores de manera focalizada, es decir, en ciertas áreas y en determinadas zonas geográficas.

Considerando que el marco legal indica que estos programas deben estar acreditados para matricular a nuevos estudiantes, surgen preguntas como ¿de qué manera enfrentan los procesos de acreditación estos programas? ¿Qué elementos adquieren una mayor preponderancia en la evaluación de la calidad? ¿Qué desafíos enfrentan estos programas para asegurar procesos formativos efectivos?, entre otras interrogantes.

El presente análisis ofrece algunas respuestas que permiten abordar las interrogantes planteadas, a partir de la revisión de una selección de las resoluciones de acreditación de los programas analizados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Por esta razón y dado lo acotado del análisis, este documento no establece conclusiones generalizables; pero sí permite abrir una discusión sobre los aspectos posibles de fortalecer y de este modo, proyectar su consolidación, resguardando los criterios de calidad que el sistema ha implementado con miras en la mejora sistémica de la formación inicial docente.

¹ Ley 20.903

1.

Marco conceptual

A nivel internacional coexisten modelos de formación pedagógica concurrentes o simultáneos y modelos consecutivos o sucesivos. En el primer caso, la formación pedagógica y disciplinar coexisten y se complementan desde el inicio de la trayectoria, mientras que en el segundo, la formación pedagógica se desarrolla de manera posterior a la disciplinar (Manzo, Matarranz y Valle, 2019). Sin embargo, independiente del modelo adoptado, predomina el consenso en torno a que la formación docente debe considerar una formación profesional sólida, robustecida por un componente práctico, abandonando el supuesto tradicional que señalaba que, para hacer clases, lo más relevante sería el dominio de los contenidos de una materia específica (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015).

En Chile, históricamente han convivido modelos concurrentes y consecutivos en la formación docente, aunque en las carreras orientadas a formar profesores de educación media han predominado modelos consecutivos.

En el caso de la formación de profesores de educación primaria propiciada por las escuelas normales, lo general constituía el *ethos* del profesor normalista, mientras que en la formación secundaria lo era el carácter asignaturista, con fuerte dominio en la disciplina. Esto se explica en los albores de la formación docente de carácter universitaria, en la que la formación pedagógica tenía un rol subordinado a la formación disciplinar.

En ambos casos, la formación pedagógica actuaba como un recurso que posibilitaba el ejercicio de la docencia. Sin embargo, en la medida que transcurre el tiempo y se consolidan instituciones universitarias en la formación docente y la investigación pedagógica se alza como disciplina científica en sí misma, el componente pedagógico comienza a tener una mayor representación en los planes de estudio, transformándose en lo central de la formación de profesorado de enseñanza básica y alcanzando un mayor equilibrio con la formación en la disciplina para el caso de la educación secundaria (Cox y Gysling, 2009).

Durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, el sistema educativo en Chile enfrentó cambios estructurales. Ingresan nuevos actores al sistema de educación superior y se incrementa la oferta de instituciones y carreras, lo que permitió que la matrícula terciaria se ampliara considerablemente, alcanzando niveles de cobertura universal (Brunner, 2015). Sin embargo, este crecimiento careció

de marcos regulatorios, por lo que el incremento de la oferta alcanzó niveles inorgánicos (Bernasconi y Rojas, 2003). Ese fue precisamente el caso de las carreras de pedagogía, las que tuvieron un desarrollo desregulado, con condiciones de ingreso y funcionamiento altamente heterogéneas y sin mecanismos que permitieran establecer criterios de calidad (Ruffinelli, 2016; Ávalos, 2014), situación que además se vio impulsada por la ampliación de la matrícula escolar, que requirió de un aumento sostenido de profesores. El resultado de esto fue un profesorado muy diverso y un sistema educativo en crisis, con profundas diferencias en función del nivel socioeconómico, y con magros resultados globales al establecer comparaciones con el sistema internacional (Tiramonti, 2014).

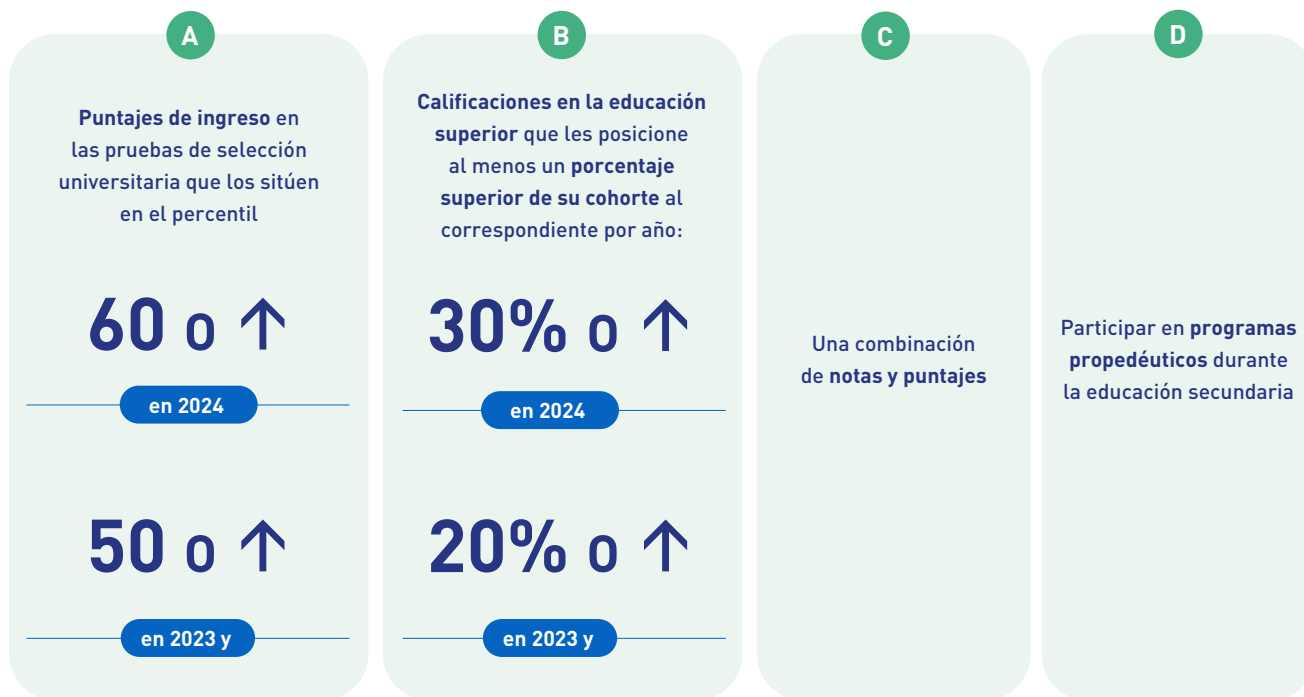
A partir de esto, y específicamente en torno al fortalecimiento de la profesión docente, las discusiones académicas y políticas se orientaron a buscar fórmulas que permitieran asegurar condiciones mínimas de funcionamiento, estableciendo ciertos saberes básicos requeridos para asegurar garantías de calidad en la globalidad del sistema, aunque con la consciencia que tal como lo plantea Tenti Fanfani (2011), entre las complejidades del saber docente se encuentra que el fenómeno y problema educativo evoluciona con el devenir social y, por lo tanto, el saber tradicional entra en tensión con las demandas que presenta el sistema escolar, siempre en cambio.

En consecuencia, el sistema en su conjunto ha visto un significativo cambio en la normativa que rige el funcionamiento de las carreras y programas de pedagogía, específicamente a partir de las regulaciones que introduce la Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) y las actualizaciones a la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Ley N° 20.129), con sus posteriores modificaciones (Ley N° 21.490).

Estas regulaciones impactan en los diferentes momentos de la formación inicial y orientan el quehacer de las instituciones formadoras en la admisión, durante el transcurso de la carrera, e incluso proyecta desafíos hacia la inserción laboral.

La admisión, al complejizarse los requisitos de ingreso, genera nuevas exigencias tanto para el estudiantado como para las instituciones. En el primer caso, quienes postulen a estas carreras deberán mostrar puntajes de ingreso en las pruebas de selección universitaria que los sitúen en el percentil 50 o superior (y en el percentil 60 o superior a partir del año 2024), calificaciones en la educación superior que les posicionen al menos, en el 30% superior de su cohorte (20% a partir del 2024), una combinación de notas y puntajes, o bien, participar en programas propedéuticos durante la educación secundaria.

Quienes postulen a carreras y/o programas de pedagogía deberán mostrar:



Los programas propedéuticos como vía de acceso a las pedagogías representan un nuevo desafío para las instituciones que deciden implementarlos. Estos programas inducen en la formación pedagógica a estudiantes de educación secundaria. Para ello, se hace imprescindible fortalecer el vínculo con el mundo escolar a fin de atraer al estudiantado con inclinación por los estudios pedagógicos. Para el caso de los programas de prosecución, se exige que las instituciones matriculen solo a personas que ya cuenten con grado académico o título profesional o técnico de nivel superior².

Por otra parte, la regulación incide en el plan de estudios al incorporarse evaluaciones diagnósticas al inicio de la carrera y antes del egreso, donde los resultados obtenidos en estas instancias debieran repercutir en el diseño de estrategias de nivelación y planes remediales que permitan detectar y abordar brechas (Ley N° 20.903).

A su vez, el contenido de la formación pedagógica se orienta a partir de los estándares de la profesión docente, que establecen un corpus mínimo de saberes y desempeños pedagógicos y disciplinares que el profesorado debe lograr al egreso, los que al mismo tiempo, son el referente para la construcción de la Evaluación Nacional

² Sobre la base de la información reportada por SIES, para el año 2022, la matrícula en programas no regulares representa el 7,5% del total de estudiantes de pedagogía de primer año.

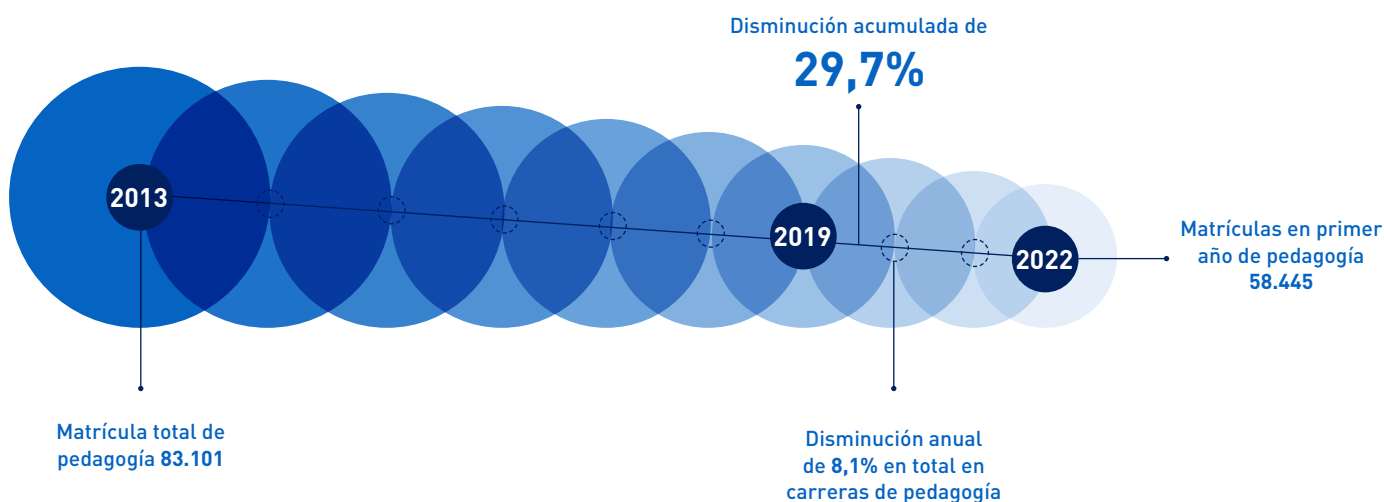
Diagnóstica. Estos estándares –y particularmente los Estándares de la Profesión publicados en el año 2021– relevan la importancia del saber didáctico y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, trastocando la relación tradicional de maestro y aprendiz que había dominado el sistema escolar desde su institucionalización republicana, y probablemente, contribuyendo a zanjar la antigua disputa entre lo disciplinar y lo pedagógico como ámbitos antagónicos (Gaete, 2015; Espinoza, González y Hernández, 2019; Hordern, Muller, y Deng, 2021; Gonfiantini, 2016).

Por su parte, la acreditación obligatoria en base a criterios regula la presencia de condiciones para el funcionamiento de estos programas. Entre éstos, y en concordancia con lo estipulado por la Ley 20.903, la prescripción de un componente práctico temprano y progresivo que asegure una introducción paulatina al sistema escolar y la enseñanza, entendiendo que la práctica es por excelencia el epicentro de la construcción del conocimiento pedagógico. Estas condiciones también son requeridas para los programas de prosecución de estudios.

En este contexto, los cambios normativos han orientado a las instituciones de educación superior a la generación de procesos de mejora continua. Sin embargo, algunas instituciones, que no logran atraer a estudiantes bajo los nuevos requisitos legales, han optado por desestimar la formación pedagógica, afectando mayormente algunas zonas geográficas o las áreas de especialidad.

Esta situación se agudiza considerando que, en algunos años, el estudiantado que ha cumplido con los requisitos para acceder a la carrera docente, y que se decide por ella, es menor al de las vacantes ofertadas por las instituciones, disminuyendo la demanda por estudiar pedagogía. Sin duda este aspecto instala, en el centro del análisis, que la falta de interés de potenciales estudiantes que cumplirían requisitos se ve afectado por las condiciones laborales, redundando en una crisis de estatus (Perry-Hazam y Tal-Weibel, 2020; Dolton, Marcenaro, Vries & She, 2018).

Según los datos que reporta el Consejo Nacional de Educación (2022), la matrícula de primer año en carreras de pedagogía presentó una disminución anual de 8,1%, en consonancia con la tendencia observada desde el año 2019. En términos absolutos, la matrícula total en carreras de pedagogía en 2022 es de 58.445 estudiantes, mientras que en 2013 alcanzaba los 83.101 estudiantes, lo que representan una disminución acumulada en la década de 29,7%.



Por otra parte, al desagregar los datos por tipo de carreras, el reporte del CNED muestra que las Pedagogías en Educación Media registran un decrecimiento de 9,3%. En el caso de los programas especiales, la matrícula presenta una variación anual negativa de 2,9% para el año 2022. En este mismo año, la matrícula total de este tipo de programas alcanza una participación de 10,6%.

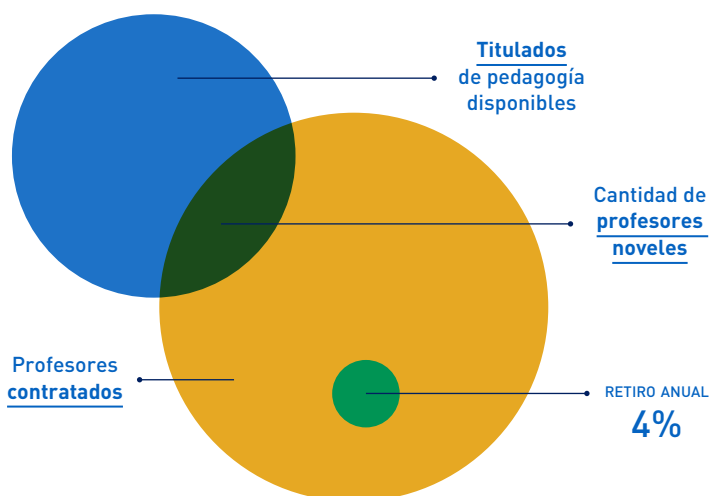
En concreto, esta situación afecta a la cantidad de profesores nóveles con los que contará el sistema educativo. En el año 2018, se estimaba que, al considerar la tasa de recambio disponible (entendiéndola como la relación entre titulados disponibles para ejercer en el sistema escolar y número de profesores contratados, considerando un porcentaje de retiro anual de un 4%) se presentaban ciertas áreas y especialidades pedagógicas que estaban graduando a un número de profesores menores que lo que el sistema necesitaría (CIAE, 2018). Es decir, las plazas desiertas debido al retiro no podrían ser cubiertas ya que no habrían egresados suficientes para satisfacer dicha oferta. La situación se agudiza al observar la regresión de la matrícula a partir del 2019.

Por otra parte, la situación de deserción docente del campo laboral es dramática, en efecto, el 10,7 % deserta al primer año (Elige Educar, 2022) y el 20% antes del quinto año de ejercicio laboral.

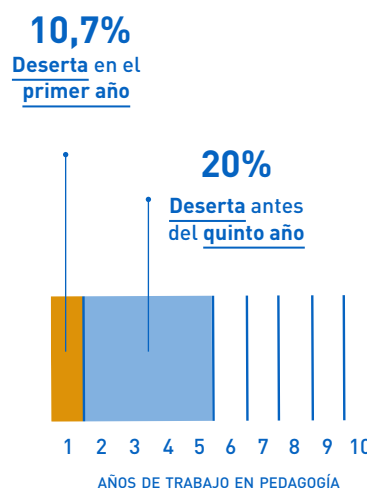
Matrículas en carreras y programas



Tasa de recambio disponible



Deserción laboral



Ante este panorama, los programas de prosecución de estudio cobran una mayor relevancia a nivel nacional, ya que podrían constituir una vía para abordar el déficit de profesorado (Ruitenburg, S., & Tigchelaar, 2021; Eurydice, 2018), facilitando que personas con título o grado académico se inserten en el sistema escolar a modo de segunda titulación. Esta reconversión docente (Chambers, 2002) presenta perspectivas de aprendizaje a lo largo de la vida y ofrece opciones para que personas con experiencia profesional descubran en la carrera docente un espacio de desarrollo personal y social, además de ofrecer condiciones de mayor estabilidad laboral respecto de otras profesiones, por lo que con el tiempo se puede transformar en un espacio formativo demandado (Koc, 2019).

Sin embargo, el profesorado que alcanza la profesión como segunda carrera no está exento de las complejidades que se presentan para aquellos que egresan de programas regulares, sin formación profesional previa. Como todo el profesorado principiante, se enfrentan a procesos de inserción desgastantes profesional y emocionalmente (Koc, 2019), en un momento en el que se confrontan y analizan las creencias sobre la profesión docente que les han llevado a cursar pedagogía como segunda titulación (Brindley y Parker, 2010). Por lo demás, no es posible suponer que las habilidades adquiridas en sus carreras previas se transfieran de manera directa al ejercicio docente, cuando incluso es posible que no exista tal transferencia (Ruitenburg, S., & Tigchelaar, 2021).

Por lo anterior, a estos programas se les presenta un importante desafío, considerando que deben alcanzar los mismos estándares para la formación inicial docente que los programas regulares, pero con personas con diferentes perfiles de ingreso, con saberes y creencias sobre la docencia que pueden verse conflictuadas en el espacio escolar, y con habilidades que no necesariamente se transfieren al aula. Todo ello en tiempos formativos más breves en comparación con los procesos de formación regular.

A partir de los procesos de acreditación de los programas de prosecución, es posible advertir que éstos presentan similitudes evidentes, fortalezas destacables y ciertas debilidades que permiten avizorar ámbitos que deben ser abordados y fortalecidos a nivel global.

2. Metodología

La elaboración de este análisis consideró la revisión de los programas de todas las universidades que cuentan con carreras de Pedagogía en formato prosecución de estudios, en el sistema SAC³, en el periodo comprendido entre el 1 de septiembre y el 28 de octubre del año 2022.

Para ello, se consideró en el análisis todos aquellos programas en las siguientes condiciones: acreditados, en proceso de acreditación o no acreditados, teniendo en cuenta aquellos cuya decisión haya sido tomada por la Comisión Nacional de Acreditación, luego de la publicación de la Ley 20.903. Lo anterior excluye del análisis los acuerdos dictaminados por agencias acreditadoras o que correspondan a decisiones del Consejo Nacional de Educación (CNED).

El análisis detectó un total de 46 programas, los que fueron desagregados considerando los siguientes criterios: acreditación, tipo de institución, título que otorga, perfil de ingreso, estructura curricular, duración y ubicación geográfica. Esto permitió generar una caracterización global de estos programas. Para la caracterización, se consultaron adicionalmente algunas fuentes como los sitios web de los mismos programas, Informes de Autoevaluación, Formularios de Autoevaluación, entre otros documentos que los programas entregan a la Comisión al momento de presentarse a procesos de acreditación.

Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo de las resoluciones de acreditación de los programas acreditados, segmentando la muestra entre aquellos programas que estuvieran acreditados en un nivel inicial o en tramo 1 (obtienen 2 o 3 años de acreditación)⁴, aunque sin distinguir entre aquellos que se presentan por primera vez de los que se han presentado en más de un periodo⁵, y los que están acreditados en un segundo nivel o tramo 2 (obtienen 4 o 5). Para ello, se desarrolló un análisis del contenido sobre estos pronunciamientos, estableciendo categorías emergentes agrupadas según los criterios de acreditación vigente.

3 SAC es el sistema interno de la Comisión Nacional de Acreditación donde se almacena y gestiona toda la documentación alusiva a los procesos de acreditación.

4 Los tramos corresponden a una categoría utilizada por la CNA que permite clasificar en función de los años de acreditación. De esta forma, el tramo 1 corresponde a carreras acreditadas por dos o tres años, el tramo 2, a carreras acreditadas por cuatro o cinco años y el tramo 3, a carreras que obtienen seis o siete años.

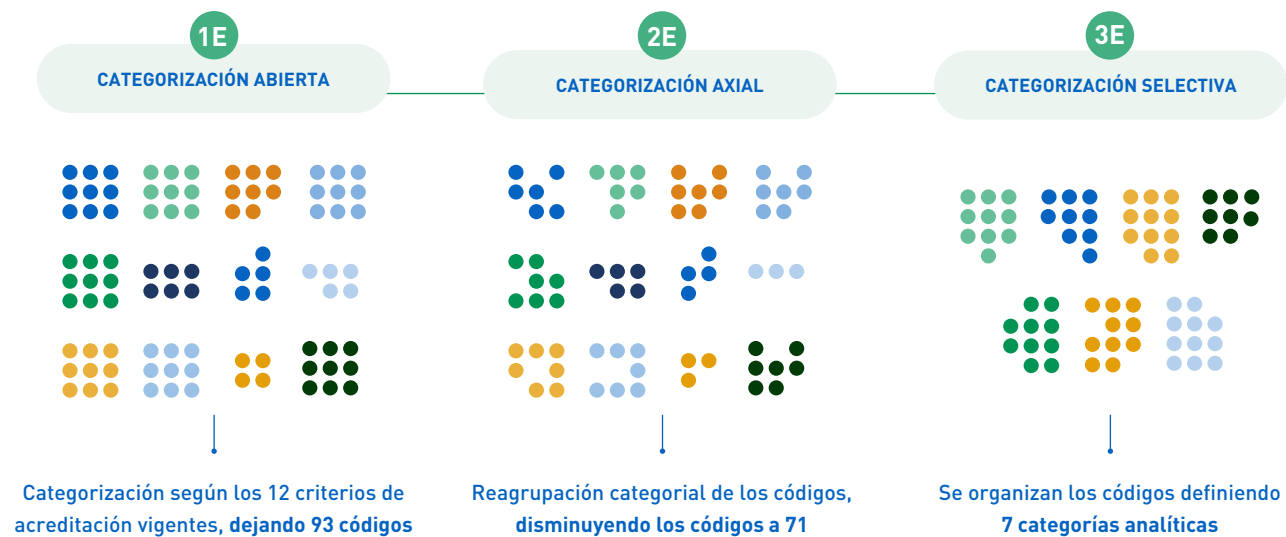
5 Esta diferenciación se explica porque los programas que no presentan egresados solo pueden ser acreditados en tramo uno, con un máximo de tres años.

El proceso de codificación se generó considerando los aportes que ofrece la teoría fundamentada (Straus y Corbin, 2022; Piñuel, 2002; Gibbs, 2012), ya que el objeto de la revisión se focalizó en avanzar hacia la construcción de un análisis de las características de los programas que les permiten cumplir en mayor o menor medida con los criterios, puntualizando en las formas que estos criterios adquieren en la práctica.

Siguiendo esta perspectiva, la primera etapa, o de **categorización abierta, consistió en el proceso de categorización emergente**, estableciendo dirección de la categoría resultante (la dirección puede referirse a si la categoría se presenta como una fortaleza o como una debilidad). Estas categorías se agruparon de manera inicial en torno a los 12 criterios de acreditación vigentes⁶ y tuvo como resultado la definición de 93 códigos.

La segunda etapa, o de **categorización axial, consistió en la definición y reagrupación categorial de los códigos que emergieron en el paso anterior**. La construcción de las definiciones de las categorías deviene del mismo marco normativo (contenido de los criterios de acreditación) o de la literatura. En esta etapa se depuran los hallazgos, eliminándose aquellos códigos que solo se anclaban en un fragmento. De esta manera, de los 93 códigos iniciales, 71 se consideran para el análisis.

Finalmente, la tercera etapa, o **categorización selectiva, consistió en la definición de macro conceptos que facilitan la organización e interpretación de los hallazgos** para la consecuente síntesis a partir de la saturación de los datos. Como resultados, se definieron siete categorías analíticas que permiten organizar los códigos y citas. Cabe señalar que, en consonancia con los datos, estas categorías se articulan en torno a los ejes del proceso formativo, por lo tanto, encierran ámbitos que en los actuales criterios de acreditación se encuentran desglosados.



⁶ Los criterios de acreditación son: Propósitos, Integridad, Perfil de Egreso; Plan de Estudios, Vinculación con el Medio, Organización y Administración, Personal Docente, Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, Participación y Bienestar Estudiantil, Creación e Investigación del Cuerpo Docente, Efectividad y Resultado del proceso Formativo, Autorregulación y Mejoramiento Continuo.

3.

Selección muestral

El análisis de contenido se realizó sobre la totalidad de las resoluciones de acreditación disponibles al momento de la revisión. Por lo tanto, de los 27 programas acreditados, se consideró las 17 resoluciones emitidas por CNA, lo que equivale al 63% de las carreras acreditadas.

La diferencia entre programas acreditados y resoluciones analizadas se debe que un 30% de los programas acreditados, si bien cuenta con decisión, no contaban con resolución al momento del análisis.

Adicionalmente, se descartó analizar dos programas, dado que su resultado de acreditación es producto de apelación ante el CNED. En estos casos, los acuerdos de decisión están contenidos en un documento que presenta una estructura diferente a los que emite CNA, por lo que no son comparables.

Caracterización de los programas de prosecución de estudio, conducentes al Título de Pedagogía

Del universo de los programas de prosecución (46), el 58% de éstos se encuentra acreditado, mientras que el 23,9% no obtiene la acreditación. El porcentaje restante se distribuye en carreras no acreditadas o con acreditación extendida, pero en proceso de acreditación al momento de la revisión de los programas⁷.

De los 27 programas acreditados, el 70% de los programas se encuentra en tramo 1, es decir, obtienen entre 2 y 3 años de acreditación. Sin embargo, esto considera a los programas que no tienen egresados, por lo que de acuerdo con la reglamentación interna de la CNA no pueden obtener una acreditación mayor a 3 años.

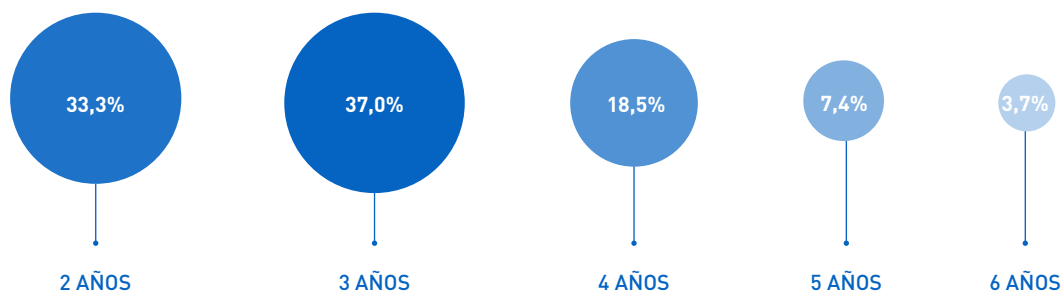


⁷ La revisión se realiza entre los meses de agosto y octubre del año 2022.

GRÁFICO 1:

Distribución porcentual de programas según años de acreditación

Elaboración propia.

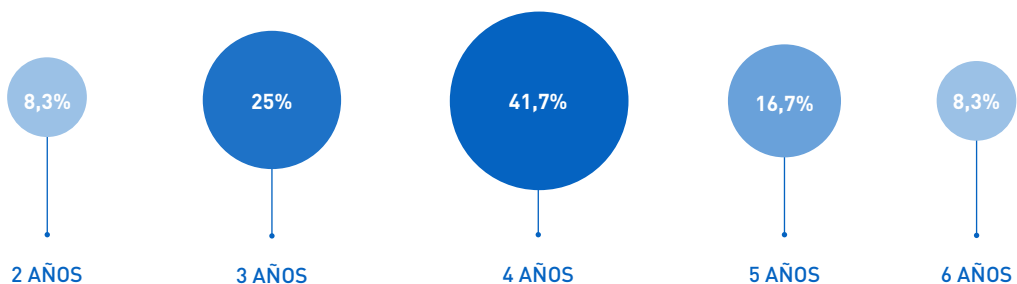


Esta distribución se modifica al excluir aquellos programas que solo se han presentado a un proceso de acreditación, considerando que por esta condición y al no presentar egresados, se limita la cantidad de años de acreditación a los que pueden aspirar.

GRÁFICO 2:

Distribución porcentual de programas con más de un proceso, según años de acreditación

Elaboración propia.



Características de los planes de estudio

En relación con los **títulos que otorgan**, se observa que los programas de prosecución de estudio se distribuyen según el título profesional que entregan, el que se define preferentemente en función del nivel educativo en el que se desempeñarán sus egresados, explicitando con claridad las características, requisitos y/o perfiles de ingreso específico del plan de estudio que se trate. De esta manera, los programas se pueden distribuir de la siguiente manera:



- **Programas de formación profesional**, orientados preferentemente a licenciados de diversas disciplinas que obtienen la licenciatura en Educación y el título de Pedagogía para la enseñanza media. En general, estos programas tienden a tener perfiles de ingreso menos definidos, ofertándose a personas con título o grado de diversas disciplinas y de diversas casas de estudio. Solo algunos de estos programas se enfocan en graduados de la misma casa de estudios.

- **Programas de Educación media con mención**, orientados a profesionales específicos y que entregan un título de pedagogía en una disciplina en particular. Esta situación se presenta preferentemente en programas de formación de profesores de Educación Física, Ciencias, Idiomas y Religión. En general, tienden a perfiles de ingreso más específicos, aunque correspondientes con trayectorias previas diversas. Por ejemplo, en el caso de las carreras de Educación Física reconocen las carreras técnicas en el área deportiva (de cinco semestres de duración), mientras que el resto reconoce títulos profesionales (de ocho semestres o más) y grados de licenciatura.
- **Programas de educación de párvulos**, que entregan el título de educador/a de párvulos (o equivalente). Estos programas se orientan a personas con título técnico en el área educativa, principalmente como técnicos en educación de párvulos. Existen programas que se definen como preferentes para ciertos Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, situación que se presenta más frecuentemente en entidades que son parte de un mismo grupo educacional, aunque sin cerrar necesariamente, el ingreso a postulantes provenientes de casas de estudio no vinculadas.
- **Programas de educación diferencial**, que entregan el título de educador/a diferencial (o equivalente). Se ofertan a personas con título técnico o profesional, aunque hay instituciones que solo se enfocan a personas con el título de Psicopedagogía, mientras que otras definen perfiles más amplios, incluyendo a personas con título técnico en el área de la Educación.
- **Programas de educación básica**, que entregan el título de profesor/a de educación básica. En general estos programas se ofrecen a personas con título técnico en el área de la Educación.

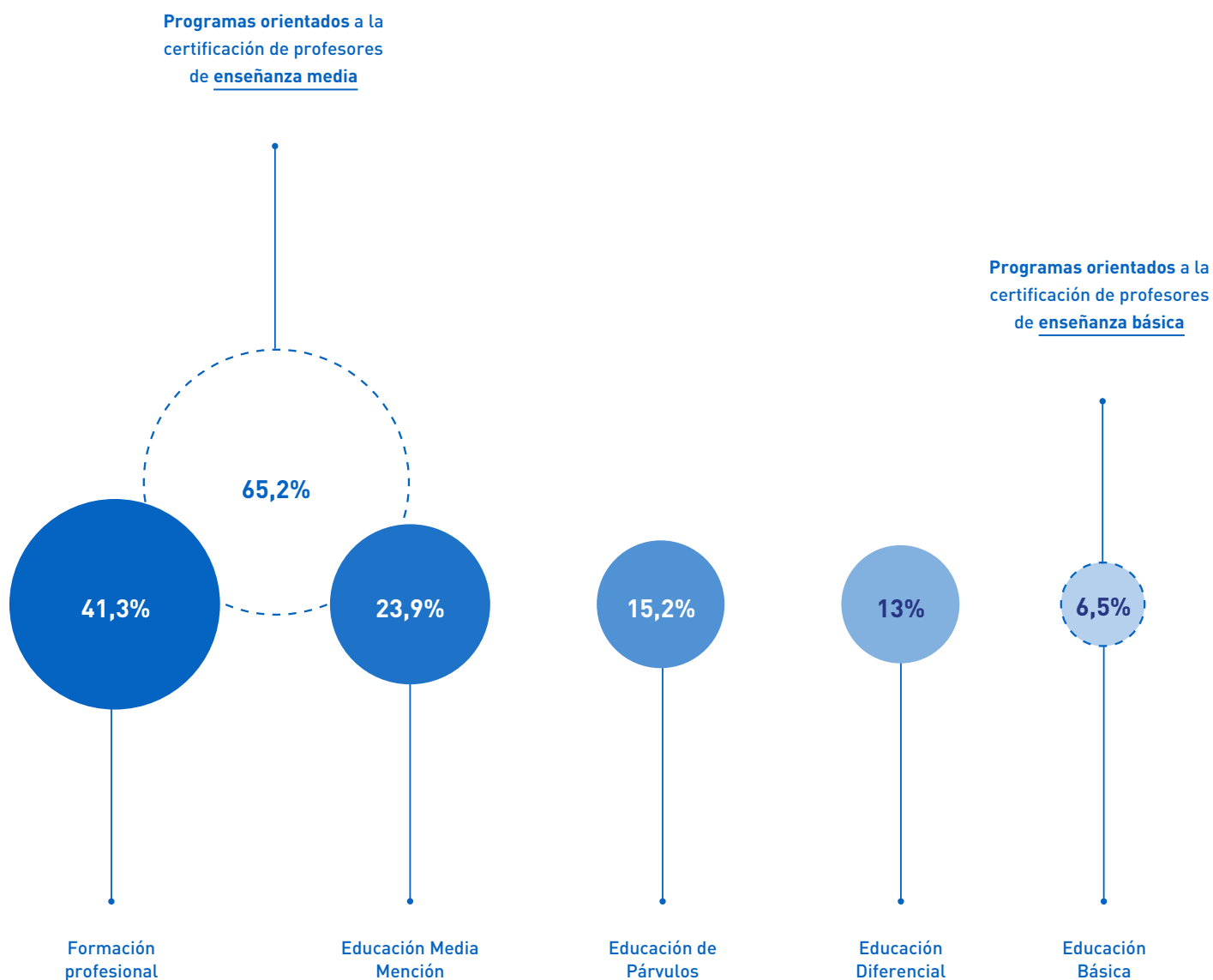
Considerando lo anterior, también existen programas que reconocen el desempeño laboral en el sistema escolar como requisito de admisión y/o como parte de la trayectoria formativa, por lo que las prácticas tienden a realizarse en servicio o en el puesto de trabajo. En estos casos, el componente formativo relacionado con la práctica adquiere particular relevancia, ya que, dependiendo del enfoque o modelo de prácticas que promuevan, se hace necesario garantizar el desarrollo de las competencias asociadas a la reflexión profesional y a la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico, necesario para el ejercicio docente.

En términos de distribución, el 65,2% de la totalidad de los programas están orientados a la certificación de profesores de enseñanza media, y solo el 6,5% está orientado a la formación de profesores de educación básica. Esta situación constata una vez más la complejidad específica que reviste la formación de profesores y profesoras de educación básica, cuando se instala el paradigma disciplinario.

GRÁFICO 3:

Distribución porcentual de los programas según tipo y título que entregan

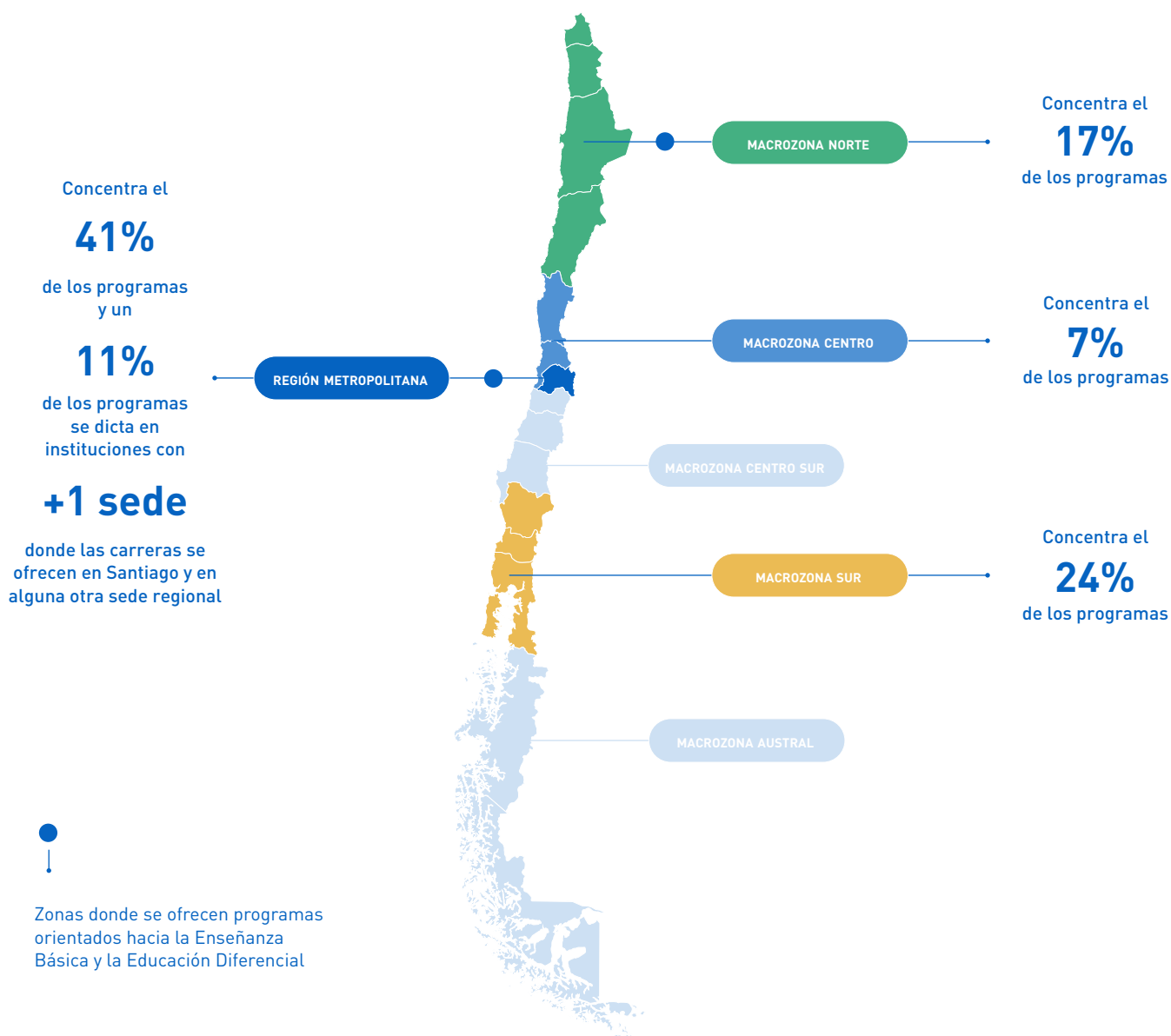
Elaboración propia.



En relación con la **distribución geográfica** de los programas⁸, el análisis constata que, del total, el 41% se dicta en instituciones de la Región Metropolitana, y un 11% se dicta en instituciones con más de una sede. En estos casos, las carreras se ofrecen en Santiago y en alguna sede regional.

Considerando la distribución regional, la macrozona norte concentra el 17% de los programas, y la macrozona sur el 24%. Por otra parte, las instituciones de la zona central representan solo el 7% del total⁹.

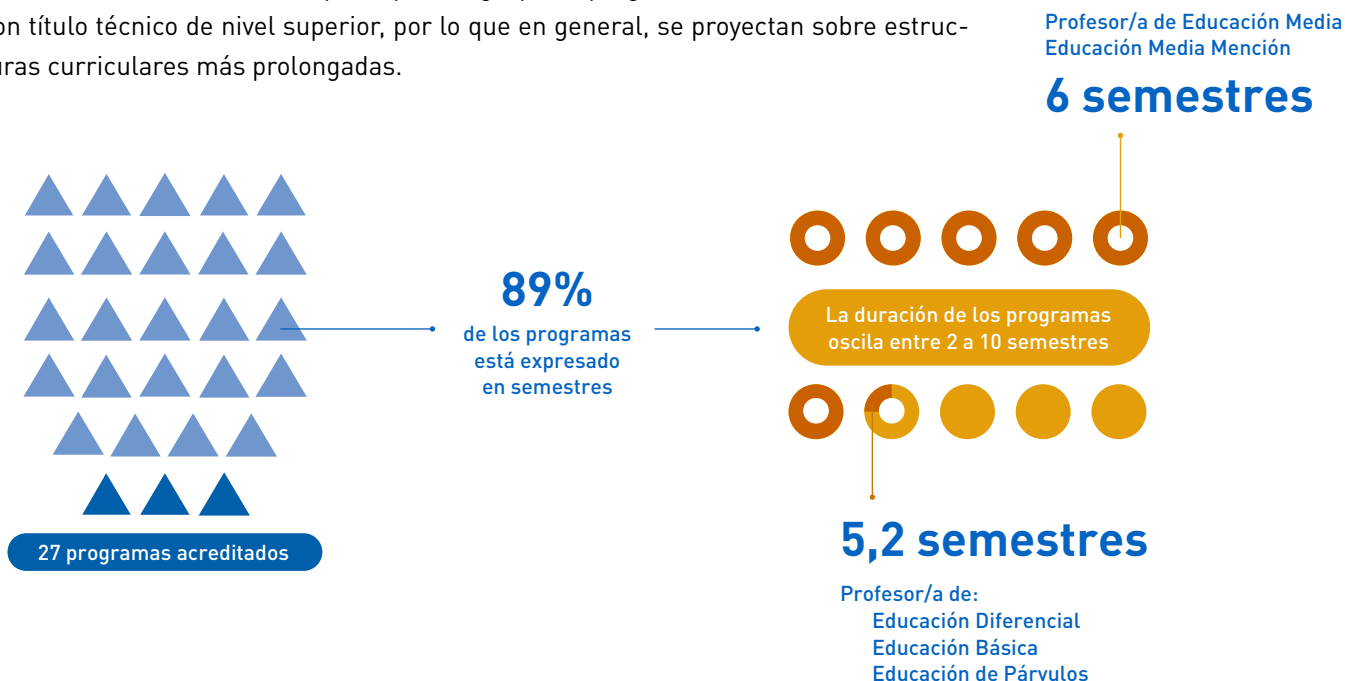
Los programas de prosecución orientados hacia la Enseñanza Básica y la Educación Diferencial solo se ofrecen en la macrozona Norte y en la Región Metropolitana.



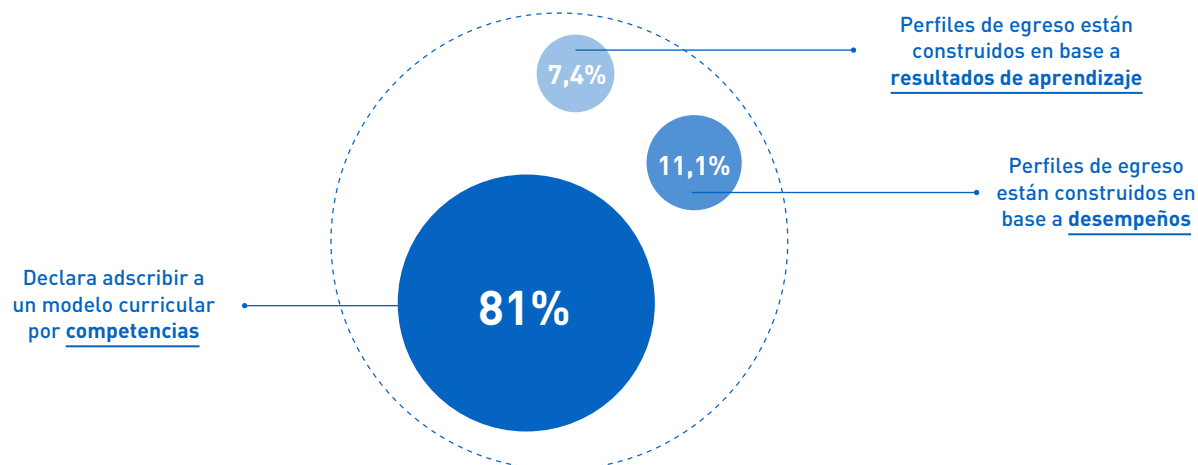
⁸ Considerando como criterio la región donde se imparte el programa analizado.

⁹ La Región Metropolitana se excluye de la zona central y se considera como una zona en sí misma.

Respecto del **diseño curricular de los programas acreditados** (27), el 89% está expresado en semestres. La duración oscila entre los dos y los diez; sin embargo, los programas orientados a entregar el título de profesor/a de Educación Diferencial, Educación Básica y Educación de Párvulos tienen una duración promedio de seis semestres, mientras que los programas que entregan el título de Profesor/a de Educación Media o Educación Media Mención tienden a durar en promedio 5,2 semestres (con una moda de cuatro). Esto coincide con que el primer grupo de programas reciben a estudiantes con título técnico de nivel superior, por lo que en general, se proyectan sobre estructuras curriculares más prolongadas.



En relación con el **modelo curricular**, el 81% declara adscribir a un modelo curricular por competencias. El resto, señala que sus perfiles de egreso están contruidos en base a desempeños (11,1%) o resultados de aprendizaje (7,4%). Sin embargo, la diferencia en la denominación no repercute de manera significativa en las características de sus perfiles de egreso ni en el diseño de sus planes de estudio que se caracterizan, entre otras, por evidenciar tributaciones explícitas entre las actividades curriculares o asignaturas y las competencias declaradas en los perfiles de egreso.



Análisis de contenido: Fortalezas y debilidades de los programas

A partir del análisis de contenido aplicado a las resoluciones de acreditación, es posible determinar aquellas dimensiones y criterios que concentran una mayor cantidad de fortalezas y debilidades. Cabe señalar que la estructura de los documentos analizados entrega una serie de descripciones y valoraciones por dimensión y criterio que permiten agrupar los comentarios en función de la dirección que presentan (fortalezas o debilidades).

De esta manera, emergen perfiles gráficos que permiten identificar los criterios que tienden a concentrar una mayor cantidad de fortalezas y debilidades. Sin embargo, la categorización implicó una segmentación de la muestra en función de los años de acreditación, por lo que los perfiles se comportan de manera diferente, proyectando los ámbitos que inciden finalmente, en las decisiones de acreditación.

Al analizar la globalidad de los programas acreditados, se observa que, si bien se presentan fortalezas y debilidades en todos los criterios, las debilidades tienden a concentrarse en los criterios **Plan de Estudios, Vinculación con el Medio, Personal Docente, Creación e Investigación, y Efectividad y Resultados del Proceso Formativo.**

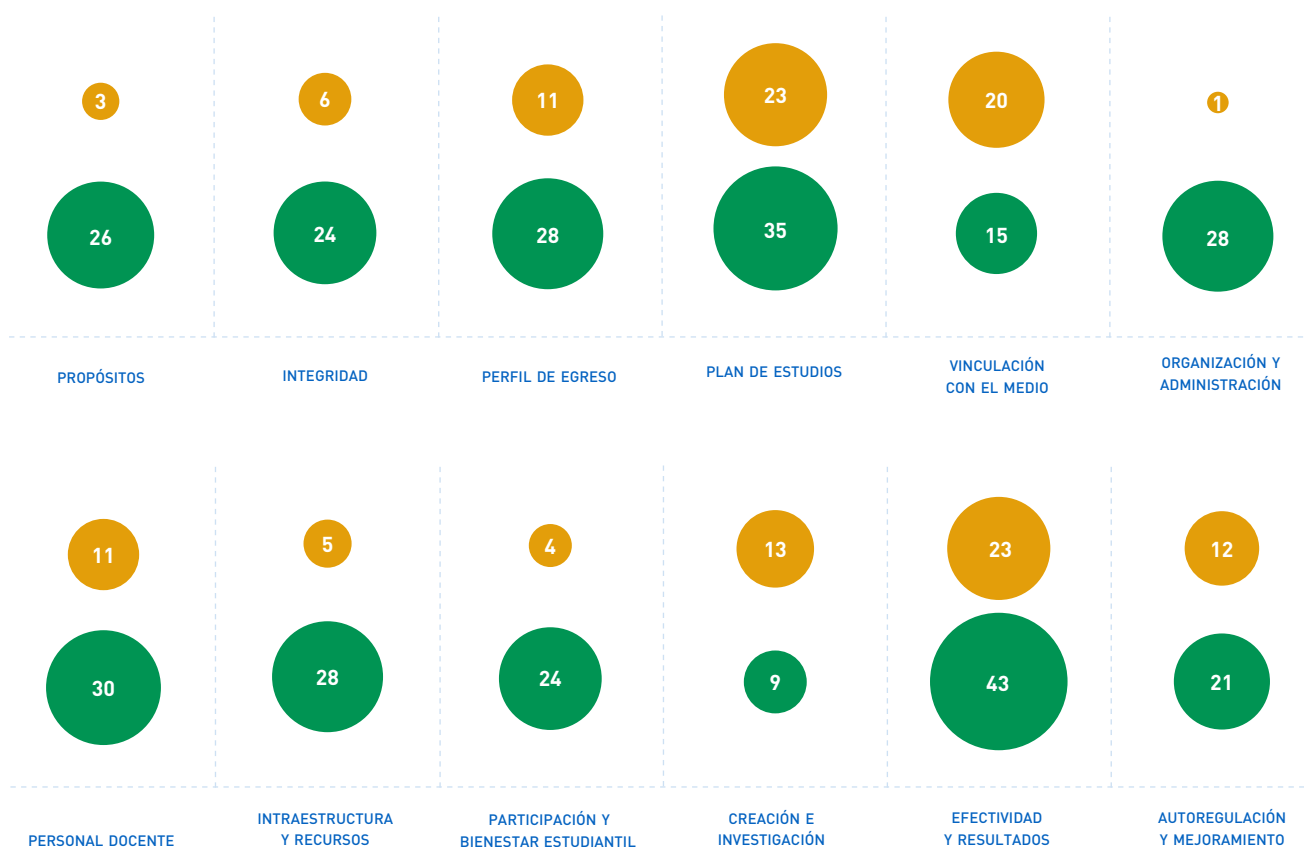
GRÁFICO 4:

Fortalezas y debilidades por criterio programas de prosecución acreditados

Elaboración propia.

SIMBOLOGÍA:

- Debilidades
- Fortalezas



Si bien esto muestra una fotografía general de los programas, al analizar de manera pormenorizada las resoluciones en función de la decisión de acreditación, se observan diferencias que luego, a partir del análisis de contenido, se desarrollan con mayor detalle.

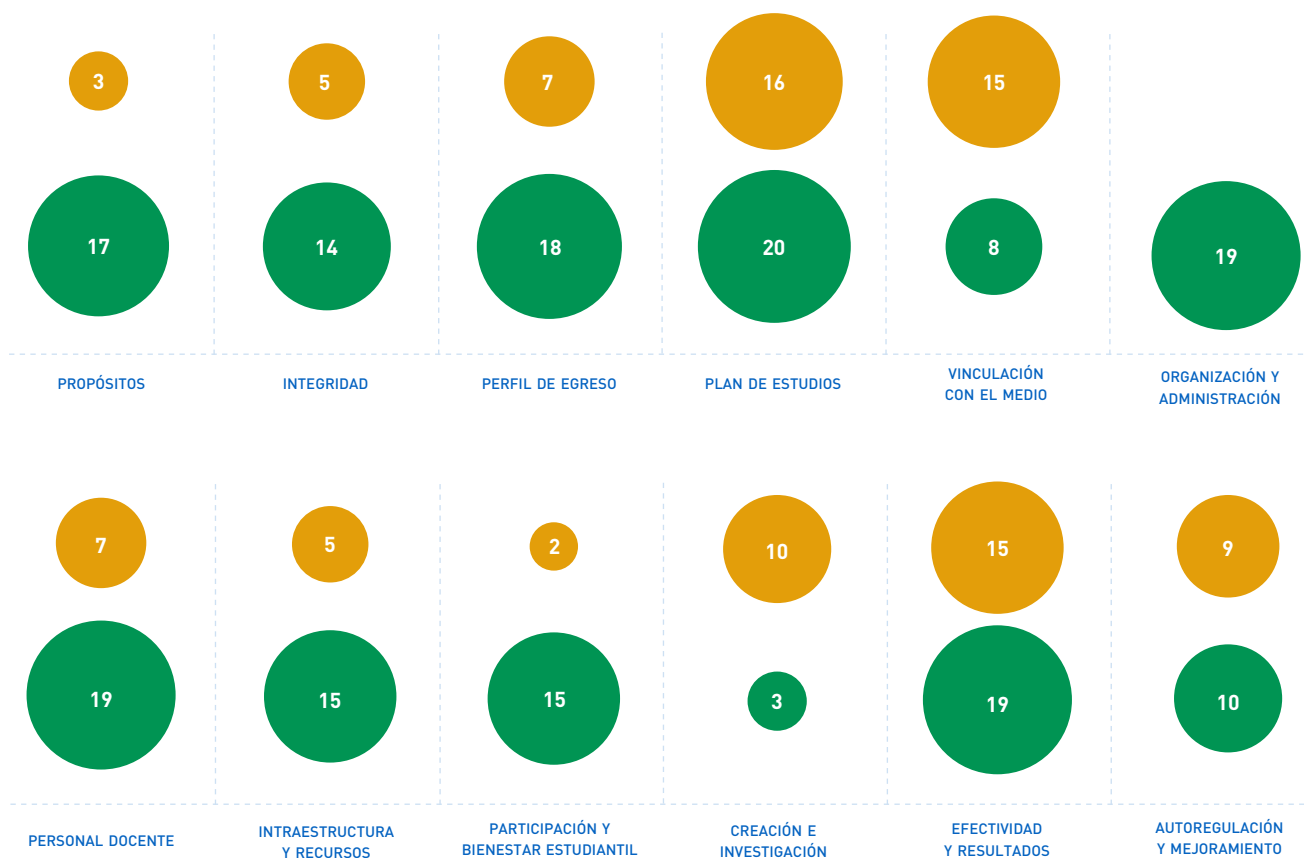
GRÁFICO 5:

Fortalezas y debilidades por criterio: Tramo 1

Elaboración propia.

SIMBOLOGÍA:

- Debilidades
- Fortalezas



Este gráfico muestra la misma tendencia que el anterior, pero en éste se exageran las debilidades de los criterios de *Plan de Estudios* y *Efectividad y Resultados del Proceso Formativo*. En el caso del criterio *Creación e Investigación* se muestra una mayor representación de las debilidades en esta materia. Lo anterior muestra aquellos ámbitos que la Comisión, en los procesos de decisión releva como focos de mejora para el aseguramiento continuo de la calidad de los programas.

Ahora bien, al realizar el mismo análisis, pero con aquellos programas que obtienen mejores resultados en la acreditación, se observa que, si bien no hay contradicción con la tendencia general, las debilidades detectadas en los criterios de *Plan de Estudio*, *Creación e investigación* y *Efectividad y Resultados del Proceso Formativo* se minimizan.

Es más, en estos programas se observan ámbitos totalmente cumplidos, en la medida que no presentan debilidades o que éstas son tangenciales, como es en el caso de Propósitos e Infraestructura y Recursos.

GRÁFICO 6:

Distribución de fortalezas y debilidades de programas en segundo tramo de acreditación.

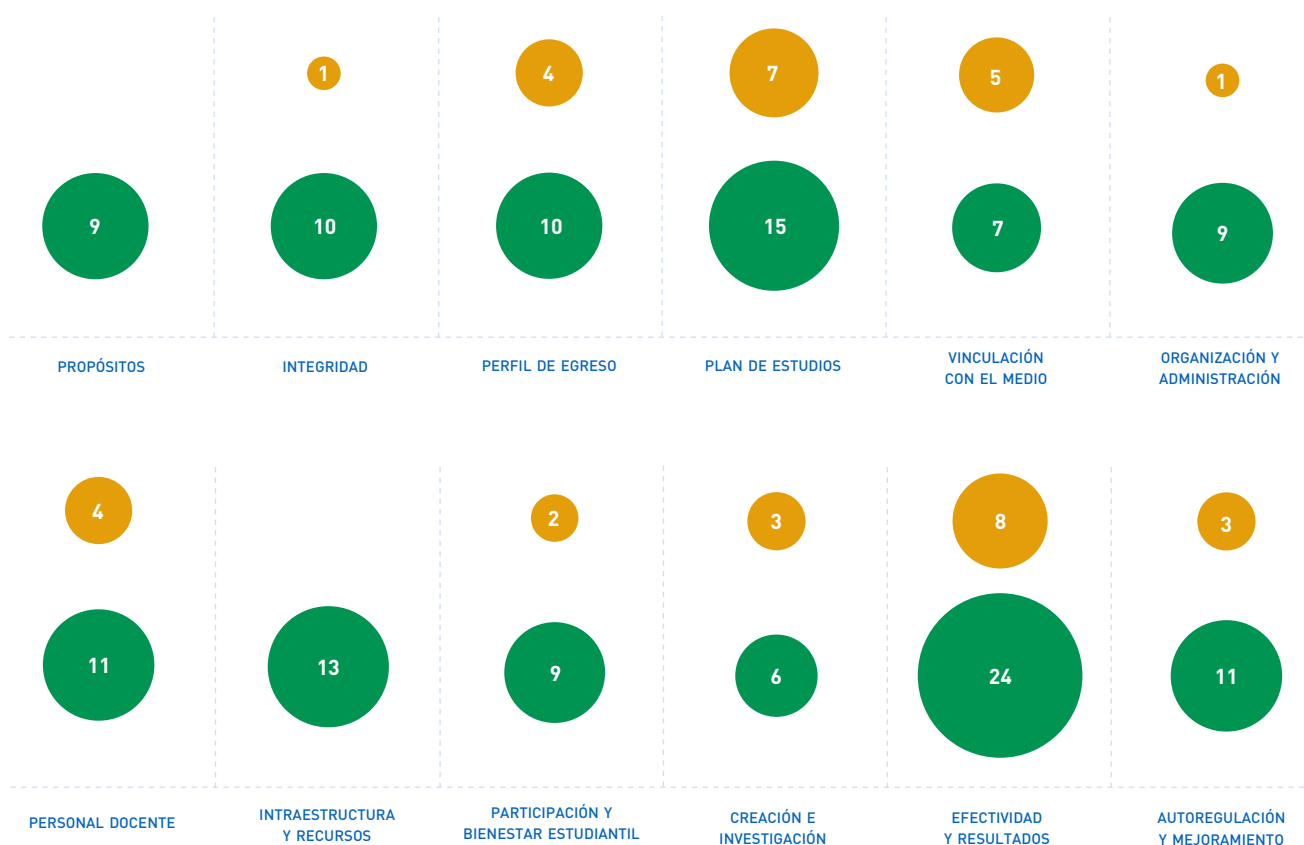
Elaboración propia.

SIMBOLOGÍA:

● Debilidades

● Fortalezas

Fortalezas y debilidades por criterio: Tramo 2



Las gráficas que visibilizan las fortalezas y debilidades por criterio resultan valiosas para identificar grandes ámbitos de acción que han sido abordados por los programas a nivel sistémico; sin embargo, la identificación de estos criterios no resulta suficiente para comprender las características y desafíos que se le presentan a estos programas.

A partir del análisis cualitativo, se organizó la información contenida en las resoluciones de acreditación y se establecieron siete categorías que facilitan la aproximación hacia los aspectos consolidados, en desarrollo y

que requieren ser fortalecidos en estos programas. Las categorías articuladoras resultantes son: Propósitos formativos; Cuerpo académico; Trayectoria Formativa; Vinculación con el medio; Cuerpo normativo e institucionalidad; Gestión Global y Recursos de Apoyo.

1. Propósitos formativos





La categoría *Propósitos Formativos* da cuenta de los objetivos que persiguen los programas y que delimitan el sentido del plan de estudios, identificando sus rasgos distintivos y diferenciadores, en coherencia con los lineamientos que las propias instituciones han definido y en función de los requerimientos que el sistema educativo plantea.

Esta categoría incluye las condiciones de los perfiles de egreso, entendiéndolos como la hoja de ruta que define, a nivel macro, los saberes y desempeños profesionales de quienes cursan un programa de educación superior. En efecto, al analizar las descripciones en torno a los perfiles de egreso en las resoluciones de acreditación, se advierte que los programas han avanzado en la definición de perfiles que aportan evidencias para garantizar consistencia interna, y que en algunos casos, presentan mecanismos para su evaluación. En este punto es interesante observar que, por ejemplo, la debilidad asociada a la ausencia en la definición de estos mecanismos tiende a estar presente solo en aquellas carreras acreditadas en tramo inicial.

P-1 “El actual perfil de egreso es consistente con la denominación del título entregado por la Institución. Además, este perfil es atingente al nivel educacional del Programa”.

P-7 “El perfil de egreso se encuentra explicitado y es coherente con el Modelo educativo”.

Otro aspecto relevado se refiere a la pertinencia del perfil de egreso, entendida como un atributo que permite el dialogo entre el perfil y las demandas externas a la carrera, sean institucionales o sociales (Luna y Montané, 2020). El comportamiento de este atributo es difuso, ya que se presenta en algunos casos como fortaleza y en otras como debilidad. Se señala como fortaleza cuando lo comprometido en el perfil de egreso es coherente con el título que entrega y/o cuando se muestra consistente con los propósitos institucionales. Sin embargo, es debilidad cuando se advierte la falta de especificidad disciplinar en relación con las menciones asociadas a los títulos. Es decir, que en la medida que las certificaciones comprometen menciones que requieren un mayor dominio disciplinar, los perfiles presentan mayor dificultad para abordar en profundidad lo que se espera y requiere para ejercer en una determinada especialidad.

-  “El Perfil está definido de forma imprecisa siendo insuficiente la profundización en el Conocimiento Pedagógico del Contenido, en los distintos dominios de cada especialidad”.
-  “No da cuenta de las diferencias entre las habilidades y competencias necesarias para la enseñanza de las distintas disciplinas”.

Por otra parte, la vinculación con los estándares pedagógicos se presenta como una fortaleza que comparten los programas, independiente del tramo de acreditación. Sin embargo, corresponde a una fortaleza débilmente representada, ya que un número reducido de programas (3) logra demostrar relación explícita entre su propuesta formativa y este instrumento orientador de la formación docente.

2. Cuerpo académico



Esta categoría aglutina aquellos ámbitos asociados a la composición y caracterización del cuerpo académico, en su dimensión docente, así como su capacidad de investigación, entendiendo esta última como la producción que aborda tanto la enseñanza y el aprendizaje, como las disciplinas propias del plan de estudio. En cualquier caso, lo que se espera es que la investigación retroalimente la formación.

Dentro de los hallazgos contenidos en las resoluciones se constata que, a nivel sistémico, las instituciones de educación superior han desarrollado políticas institucionales y un andamiaje normativo que regula los procesos de contratación, evaluación y jerarquización de los cuerpos académicos.

Sin embargo, no se presentan como atributos homogéneos en los programas la idoneidad disciplinar, profesional y/o pedagógica (entendida como las credenciales académicas suficientes según la especialidad del programa), ni la capacidad de investigación de los cuerpos académicos. Aquellos programas que están en un segundo tramo de acreditación tienden a mostrar cuerpos académicos más acordes a las necesidades formativas del plan, mientras que los programas de primer tramo muestran problemas de idoneidad con su cuerpo académico.

Por otra parte, esta categoría se refiere a la investigación desarrollada por el cuerpo académico. Este ámbito presenta cuatro aspectos que atender: cantidad de investigaciones traducidas en proyectos de financiamiento competitivo externos e internos; cantidad de publicaciones, favoreciendo aquellas indexadas; relación de la investigación con el área de formación al que adscribe el programa; e investigación en docencia, junto con la producción de material de apoyo a la formación.

La debilidad relacionada con la escasa investigación del cuerpo de profesores que sustenta los programas se presenta como una falencia transver-

sal, lo que se acentúa al analizar el grado de relación entre la investigación existente y su vinculación con las áreas de especialización de los programas.

- P-15 “La investigación es un aspecto susceptible de fortalecer en los académicos del Programa, pues todavía es incipiente y acotada a un limitado número de docentes. Las líneas de investigación exploradas se orientan hacia el área de la Salud y no aun a la Educación Física, ni la Pedagogía”.
- P-8 “La productividad del cuerpo académico del Programa en el ámbito del desarrollo de las didácticas específicas de las menciones se considera incipiente”.
- P-6 “No se observan líneas de investigación que aporten al mejoramiento de la formación en el Programa. El desarrollo de investigación en didáctica de la especialidad es incipiente y en algunos casos inexistente”.

Sin embargo, solo algunos programas con acreditación en tramo 2 dan cuenta de cuerpos académicos con productividad significativa. Si bien la investigación de los núcleos académicos es una fortaleza valorada transversalmente en procesos de acreditación, solo los programas en nivel avanzado logran demostrar que la docencia y lo pedagógico constituyen campos de investigación de su cuerpo académico.

- P-17 “El cuerpo académico realiza investigación focalizada en aspectos pedagógicos cuyos resultados podrían impactar en el mejoramiento del plan de estudios”.
- P-5 “Núcleo de alta dedicación a la Carrera desarrolla proyectos relevantes en materias de docencia en la educación técnica y cuenta con vínculos con entidades nacionales e internacionales de reconocido prestigio”.

Por lo tanto, si bien esto constituye una debilidad, en la medida que las instituciones refuerzan sus núcleos, se transforma en una fortaleza con impactos en los planes de estudios y los consecuentes procesos formativos.

Así mismo, se observa en los programas que existe interés por la generación de material educativo que refuerce la formación de sus estudiantes, lo que tiende a ser una fortaleza compartida, independiente de los años de acreditación obtenidos.

- P-2 “Producen material educativo (manuales, apuntes) que son utilizados en el desarrollo de las actividades curriculares”.

Sin embargo, de manera similar a lo que ocurre con la categoría de idoneidad, solo programas de tramo inicial muestran ausencia de estos materiales, mostrando posible relación entre un profesorado menos idóneo y la capacidad de transformar su saber en materiales que faciliten el aprendizaje y la enseñanza.

3. Trayectoria formativa



La categoría *Trayectoria Formativa* aglutina todos los ámbitos que modelan el devenir del proceso formativo, recogiendo información sobre el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en una perspectiva proyectiva, que abarca desde la selección hasta la titulación y la inserción de los graduados.

Situándonos en el punto de inicio de esta trayectoria, esta categoría considera aquellos códigos alusivos a la definición de mecanismos de ingreso, perfil de ingreso, evaluación del perfil y estrategias de nivelación académica para asegurar el logro del perfil de egreso, aun cuando las condiciones iniciales difieran entre el estudiantado.

En este punto, corresponde explicitar la diferencia que se produce entre lo que los programas reconocen como requisitos de admisión y lo que se entiende como perfil de ingreso. El primero da cuenta de una serie de condicionantes administrativas o legales que hacen que un cierto perfil sea susceptible de ser aceptado en un determinado programa. De hecho, el marco legal actual referenciado previamente establece que, para programas de continuidad o prosecución de estudios de pedagogía, las personas deben contar con una titulación o grado académico. En esto no hay dudas y el mismo sistema asegura las condiciones del cumplimiento de dicha normativa. El segundo, en cambio, obedece a una categoría de carácter curricular, y se refiere a que la trayectoria formativa previa del estudiantado (compuesta por competencias, conocimientos y habilidades) dialoga con el trazado de contenidos, resultados de aprendizaje o competencias que ofrece el respectivo plan de estudios (CNA, 2022).

Entre los documentos analizados, se advierte que los requisitos de postulación y admisión están normados, la información está disponible y existen claros canales de difusión. No obstante, la debilidad recurrente estriba en que los programas no logran definir con claridad los saberes o competencias que sus postulantes deben tener para conectarlos con el trazado curricular que el programa ha diseñado (independiente de la certificación), produciéndose casos en los que la trayectoria reitera saberes que sus postulantes estarían en condiciones de demostrar, o bien, ignorando ámbitos del conocimiento que no han sido parte de sus trayectorias previas pero que luego no se abordan en el programa de prosecución, aun cuando éstos constituyan parte del saber disciplinar del ejercicio profesional al que se aspira. Evidentemen-

te, son los programas dirigidos al profesorado de enseñanza media los que presentan en mayor medida esta situación.

- P-1** “sin embargo, no existen requisitos de admisión más allá de la acreditación de títulos pertinentes, ni se aplican instrumentos que permitan verificar el cumplimiento del perfil de ingreso esperado”.
- P-9** “El Programa dispone de requisitos de postulación definidos; sin embargo, se detectó que estos no fueron suficientes para garantizar la idoneidad de los postulantes para cursar el plan de estudios”.

Como consecuencia de esto, los procesos de nivelación tienden a estar ausentes o a carecer de condiciones de obligatoriedad, sistematicidad y evaluación progresiva, independiente del nivel de acreditación.

- P-12** “Los estudiantes que ingresan al Programa rinden una evaluación diagnóstica. Quienes obtengan bajos resultados deberán cursar un programa de nivelación, consistente en tres módulos: online, de libre disposición y autogestión; todos acompañados por tutores. Esta actividad se desarrolla fuera del plan curricular. A pesar de ello, no se observa una caracterización de los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos, ni una retroalimentación al plan de estudios a partir de la ejecución de las actividades de nivelación”.
- P-15** “Las acciones implementadas tienen carácter voluntario para los estudiantes, por lo que no es posible asegurar que los estudiantes que ingresan al Programa efectivamente cierren las brechas detectadas. Sin embargo, se hace necesario fortalecer el dominio adecuado de estas herramientas por parte del Programa para obtener los datos necesarios e implementar acciones oportunas”.

Sin embargo, se presentan excepciones que son interesantes de destacar. Para el caso de programas con acreditación de segundo nivel, es posible encontrar referencias sobre la delimitación de trazados curriculares que se flexibilizan con el fin de garantizar que la experiencia formativa recoja saberes y reconozca brechas necesarias de abordar para lograr los desempeños terminales que el título certifica. Sin embargo, siguen siendo acciones incipientes y que no logran permear la estructura macro curricular de los programas.

Por otra parte, el eje de la trayectoria se refiere a la globalidad de la experiencia formativa, centrándose en el desarrollo de la construcción curricular del plan de estudios y particularmente, en la configuración de las líneas formativas y su relación entre sí, distinguiendo las particularidades del componente práctico como un eje en sí mismo y articulador de la formación en su conjunto.

Desde el punto de vista de los cimientos del desarrollo curricular, los programas muestran la delimitación de claras líneas formativas, las que se conectan de manera directa con los perfiles de egreso e incluso, con los estándares de la profesión docente.

P-12 “Se estructura a partir de tres dimensiones: pedagógica, de especialidad y actitudinal, de acuerdo con los Estándares Orientadores, Pedagógicos y Disciplinarios, para Egresados de Carreras de Pedagogías en Educación Básica”.

Si bien esto último es una fortaleza, no está lo suficientemente representada. En el caso de los programas analizados, y tal como observamos en la categoría de propósitos formativos, solo en tres de ellos la vinculación con los estándares es explícita y se plasma en las resoluciones de decisión.

Si bien los Estándares Orientadores en sus orígenes (Mineduc, 2012) se presentaron como instrumentos de referencia para las instituciones formadoras, los recientes Estándares de la Profesión Docente (Mineduc, 2021) cumplen un rol mandatorio, estableciendo desempeños comunes esperados para todo el profesorado que ejerza en el sistema (Decreto 309/2017).

Sin embargo, del análisis de los programas se desprende que la tributación a los estándares está presente principalmente a nivel de diseño curricular, demostrándose menos evidencias de implementación y evaluación del logro que alcanza el estudiantado.




Por otra parte, otro ámbito crucial en la formación docente se relaciona con la formación didáctica. Este punto, eje en la formación docente, emerge como debilidad en programas que alcanzan el primer tramo de acreditación.

P-17 “Se aprecia una insuficiente presencia en el Plan de Estudios de la didáctica específica”.

Con respecto al componente práctico, actualmente el marco normativo explicita que la formación inicial docente debe considerar un eje de prácticas tempranas y progresivas, aunque las instituciones gozan de autonomía para su diseño e implementación. Teniendo en consideración este aspecto, resulta una fortaleza compartida que los programas presenten una estructura de experiencias diseñadas sobre la base de una secuencia que tiende a la progresión. Sin embargo, la implementación de estas prácticas presenta condiciones diferentes, lo que a la postre, impactaría en el desarrollo del componente.

En esta línea, algunos programas presentan dificultades para consolidar equipos de supervisión idóneos o con vínculos estables con las instituciones, o para garantizar convenios con todos los centros de práctica. Cuando esto se manifiesta como debilidad, la razón principal obedece a que los estudiantes realizan práctica en sus mismos puestos de trabajo.



Si bien, la ausencia de reglamentación de prácticas es una debilidad que solo presentan los programas en el primer tramo de acreditación, se advierte un posible riesgo para el sistema en su conjunto en el momento que los programas de prosecución no instalan procesos rigurosos de supervisión de práctica bajo el pretexto que estos espacios son simultáneamente el lugar de trabajo de los estudiantes. Sin embargo, sin un adecuado modelo de supervisión y de formalización de la práctica, los diseños curriculares podrían no tener impacto real en las experiencias de aprendizaje, ya que finalmente la práctica es el espacio más idóneo para observar y retroalimentar el desempeño docente en sus diferentes dimensiones.

-  “Se evidencia que las estrategias de supervisión son insuficientes”.
-  “La asignación de profesores guías ha representado un problema, dado que muchos son profesionales que trabajan en las mismas instituciones y el hecho de que no necesariamente se cumpla con los requerimientos de los programas se ha constituido en un desafío para el programa de prosecución”.
-  “Sin embargo, y por la naturaleza de los estudiantes del Programa, éstos realizan su práctica donde se desempeñan laboralmente como profesores, y en su mayoría, no son centros con convenios formalizados”.

4. Vinculación con el medio





Esta categoría presenta una fortaleza ampliamente compartida entre los programas, que dice relación con el desarrollo de políticas institucionales de vinculación con el medio.

-  “La Universidad cuenta con una Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, con objetivos definidos y una Política Institucional establecida”.
-  “Existen políticas institucionales de vinculación con el medio externo de las que dispone el Programa y unidades de apoyo acompañadas de los lineamientos de la universidad en este ámbito”.

No obstante, al analizar los programas en sí, se observa que éstos presentan acciones de vínculo limitadas y asociadas principalmente a actividades de extensión, lo que se agudiza al considerar que, en parte, sus estudiantes realizan actividades de práctica

en sus propios espacios laborales sin procesos de supervisión organizados desde la institución, restringiendo así las posibilidades de contacto y colaboración con el medio.

-  “La mayoría de las líneas definidas para vinculación con el medio son más bien de extensión y no han sido desarrolladas”.
-  “Las actividades en el medio externo realizadas por el Programa son comunes a las programadas en la Carrera del plan regular y corresponden, esencialmente, a extensión, desprovistas del componente bidireccional”.

Tal como se enuncia desde esta última cita, las acciones de vínculo que presentan los programas carecen, a nivel global, de mecanismos de evaluación de su efectividad o impacto, predominando una vinculación de carácter unidireccional.



5. Cuerpo normativo e institucionalidad



La categoría *cuerpo normativo e institucionalidad* se refiere a las políticas, marcos normativos, protocolos o documentos que regulan el quehacer integral de los programas analizados, dando cuenta de la capacidad institucional y de las unidades académicas que albergan estos programas para generar marcos de acción que organicen procesos, roles, tareas y responsabilidades de los miembros de la comunidad que dan vida a los proyectos formativos.

En síntesis, la claridad de los propósitos y las normativas son fortalezas ampliamente reconocidas en las resoluciones de acreditación en todos los programas revisados.

Específicamente en torno a la definición de propósitos, tanto los programas como las unidades académicas a las que adscriben han definido sus objetivos y planes de desarrollo en el marco de la gestión institucional, sin existir diferencias significativas entre programas con acreditación de primer o segundo tramo.

-  “define sus propósitos y objetivos en concordancia con los lineamientos institucionales y se enmarca dentro los fines establecidos por la Facultad de Educación”.
-  “El Programa cuenta con propósitos claros, que son consistentes con la misión institucional y se encuentran alineados con el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y el Modelo Educativo”.

Sin embargo, esta claridad en la definición de propósitos no siempre va acompañada de procesos evaluativos que valoren su cumplimiento o alcance. Si bien algunos programas dan muestra de avance hacia el desarrollo de procesos o sistemas de monitoreo, para otros, este es un tema incipiente, presentando una oportunidad de mejora en este ámbito. Las siguientes citas muestran precisamente las dos direcciones que adquiere la categoría.

P-8 “El Programa adhiere a la Planificación Estratégica de la Facultad (2017-2021), la que considera sus necesidades e incorpora los elementos para su ejecución y verificación de cumplimiento”.

P-10 “no cuenta con un plan de desarrollo u otro mecanismo similar que constituya de manera formal y sistemática una herramienta de seguimiento para medir el logro de las metas específicas del Programa”.

Finalmente, en este aspecto se relevan las políticas o acuerdos que formalizan la articulación con otros programas para favorecer la continuidad de estudios del estudiantado, en perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien esto es una fortaleza y podría ser un vehículo para avanzar hacia el desarrollo de trayectorias armónicas con perfiles de ingreso claramente definidos, esto solo se presenta en experiencias específicas.

6. Gestión global



Esta categoría da cuenta de fortalezas asociadas a la gestión en dos ámbitos principales: la gestión académica y el desarrollo de procesos de autorregulación.

En general, los programas presentan andamiaje que les posibilita la gestión e implementación de las actividades. Esto se traduce en la presencia de sólidos cuerpos directivos, cargos específicos para la gestión, equipos colegiados de apoyo, uso de herramientas tecnológicas para facilitar el registro de datos y evaluación del cumplimiento de tareas, entre otras iniciativas. En síntesis, las instituciones han avanzado en la concreción de políticas y unidades que sostienen la gestión de los procesos.

Por otra parte, en esta categoría se presentan las fortalezas y debilidades asociadas a la capacidad de autorregulación. En términos generales, en la medida que aumentan los años de acreditación, los programas tienden a presentar procesos de autoevaluación más rigurosos, sistemáticos, participativos y autocríticos, siendo esto último indispensable para la proyección de planes de mejora coherentes con el análisis realizado y pertinentes frente a las necesidades detectadas. De esta forma, la capacidad de autorregulación como debilidad solo se presenta en programas con acreditación en tramo inicial.

- P-16 "El Informe de Autoevaluación tiene una estructura clara, pero prescinde del Programa y se observa insuficiente análisis crítico".

7. Recursos de apoyo



Bajo el rótulo *Recursos de Apoyo*, se aglutinan todos los recursos materiales necesarios para el desarrollo de procesos de aprendizaje y que facilitan la estadía universitaria.

En general, la infraestructura y la disponibilidad de recursos de aprendizaje tiende a ser un ámbito logrado, sin presentarse deficiencias o falencias significativas en este plano. De igual modo, se destaca la presencia de servicios complementarios (médico, deportivo, psicológico, entre otros) que apoyan y nutren la experiencia formativa aun para estudiantes adultos o que asisten a clases en horario vespertino.

Solo se presenta como debilidad en algunos casos cuando los acuerdos de acreditación se refieren de manera específica a la disponibilidad de recursos bibliográficos.

- P-14 "Faltan algunos títulos en la bibliografía obligatoria, trayendo como consecuencia que algunas asignaturas del Plan de Estudios no tengan recursos bibliográficos físicos o electrónicos".
- P-1 "Se constata que la cobertura bibliográfica es similar al proceso de acreditación anterior, en el cual se consideró un aspecto a mejorar".

Conclusiones

El análisis de las resoluciones de acreditación muestra a nivel de tendencias generales los principales desafíos, ámbitos en proceso de consolidación y logros que presentan los programas de prosecución. La información que se levanta a partir de este análisis permite valorar los avances y proyectar ámbitos que probablemente requerirán de mayor atención en el resguardo de la calidad de la formación docente que se propicia en estos espacios formativos.

FIGURA 1:

Cuadro sinóptico sobre logros, ámbitos en proceso de consolidación y desafíos.

Elaboración propia.

	LOGRADO	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	DESAFÍOS
Propósitos Formativos	Perfiles de egreso coherentes	Perfiles de egreso pertinentes	Fortalecimiento de las líneas disciplinares y/o mención
		Mecanismos de Monitoreo	
Cuerpo Académico	Normativa para la contratación		Fortalecimiento de la investigación
			Cuerpos académicos especializados en las líneas disciplinares del plan de estudio
Trayectoria Formativa	Definición de requisitos de admisión	Formación didáctica	Definición y evaluación del perfil de egreso
	Prácticas secuenciadas y tempranas	Acompañamiento de prácticas	Nivelación Relación con los estándares de la profesión docente
Vinculación con el medio	Políticas Institucionales	Acciones de vínculos que retroalimenten el plan de estudio	Evaluación de la Vinculación
Cuerpo Normativo e Institucionalidad	Claridad de propósitos y normativas	Evaluación del logro de los propósitos	
		Políticas de articulación	
Gestión Global	Gestión normativa	Procesos de autoevaluación más críticos	
Recursos de apoyo	Infraestructura		

Como desafío, es posible advertir la necesidad de construir perfiles de ingreso desde una perspectiva curricular y no solo desde los requisitos de admisión. Si bien los programas definen con claridad el tipo de estudiante al que se dirigen, en general no definen perfiles de ingreso que obedezcan a criterios de orden curricular, lo que en concreto se traduciría en imaginar itinerarios formativos que compatibilicen o favorezcan el tránsito desde una trayectoria a otra, garantizando como señala Chambers (2002), la reconversión profesional.

Garantizar la reconversión profesional implica reconocer y valorar el tránsito previo y reconducirlo hacia el desempeño de la enseñanza. Para algunos de los programas significa reconocer el saber disciplinar (saber algo) para transformarse en profesor de ese saber (profesor de algo). En otros, se reconoce el saber técnico o del saber hacer, para complejizarlo y transformarlo en un saber profesional con bases en la educación como ciencia, y en otros casos, el proceso de reconversión implica construir un nuevo saber disciplinar y pedagógico sobre bases que no tienen vínculo explícito con el saber pedagógico. Ante esa diversidad, reconocer el real punto de partida no es ingenuo ni fútil, ya que en parte incidirá en el logro de la meta (perfil de egreso) y en el desempeño profesional futuro.

Por lo anterior, se presenta como un desafío y por cierto, como proyección de mejora que los programas de prosecución de estudios establezcan con claridad mecanismos para evaluar el perfil de ingreso o bien, ratificar los conocimientos previos en función de las carreras o grados de origen, y de este modo superar procesos de evaluación de perfil de ingreso que siguen siendo débiles o inexistentes.

A consecuencia de esto, los programas tienden a invisibilizar la necesidad de generar procesos de nivelación orientados a disminuir las brechas entre las experiencias formativas previas y los propósitos de aprendizaje del programa en sí. No se trata de homologar el punto de inicio, como podría ocurrir en los programas regulares, sino más bien, ajustar las competencias previamente desarrolladas con el nuevo trazo formativo, dando cuenta de la comprensión del proceso formativo como un todo articulado. Una posible respuesta podría presentarse a partir del fortalecimiento de los procesos de articulación curricular, actualmente muy incipientes, que reconozcan trayectorias formativas entre programas que estén insertos en la misma institución, pertenezcan a conglomerados o vean mecanismos de comunión a partir de políticas de desarrollo regional, convenios de colaboración interinstitucionales, entre otros mecanismos que pudieran definir las universidades.

Otro aspecto que requiere atención se refiere a la necesidad de consolidación de los cuerpos académicos más robustos en términos de su especificidad disciplinar y capacidad de investigación. Si bien el número de profesores tiende a ser suficiente, los procesos de acreditación relevan la importancia de avanzar hacia el desarrollo de cuerpos académicos que no solo sean docentes, sino que desarrollen investigación y particularmente, investigación vinculada al ámbito de acción del plan de estudios.

Un último ámbito que requiere atención se relaciona al diálogo que estos programas entablan con los elementos de política pública que orientan el sentido de la for-

mación docente. Esto invita a la consideración sobre la tributación de estos programas a los estándares de la profesión. Si bien las instituciones gozan de autonomía para erigir procesos formativos acorde a sus propios sellos y necesidades del contexto donde se sitúan, enfrentar la crisis educativa expuesta en las últimas décadas ha llevado al consenso sobre la necesidad de regular la formación del profesorado, estableciendo desempeños esperados en el tramo inicial de la carrera, y proyectados en la medida que los profesionales adquieren experiencia y se consolidan profesionalmente. Por lo tanto, la formación inicial debe dar cuenta de la configuración de procesos que aseguren el logro de estos desempeños definidos por los estándares de la profesión docente.

Sin duda, el desafío para los programas de prosecución es mayor que para los programas regulares. Entre otros, porque cuentan con menos tiempo para la formación y se implementan a partir de trayectorias de inicio que pueden llegar a ser muy diferentes entre sí. Sin embargo, es necesario que los programas expliciten experiencias de aprendizaje que aborden estos desempeños y busquen mecanismos y alternativas que les permitan asegurar que la formación consecutiva resguarda que el desempeño de sus graduados responderá a los requerimientos del sistema.

Por otra parte, el diseño y definición de políticas que orientan la acción y gestión en áreas como el aseguramiento de la calidad, la innovación curricular y la vinculación con el medio constituyen aspectos que han mostrado progreso y se encuentran en proceso de consolidación. La definición de estas políticas incide en el diseño de acciones, pero no garantiza su implementación adecuada, evaluación sistemática y sostenida en el tiempo.

Si consideramos, los procesos de autorregulación en particular, los programas dan cuenta de mecanismos que facilitan su desarrollo, aunque no todos logran evidenciar procesos lo suficientemente autocríticos que les permitan enfrentar cabalmente sus debilidades y proyectar las mejoras, por lo que la valoración externa actúa como un referente necesario para la movilización de los cambios en estos espacios (Barra et al. 2022).

Respecto de la innovación y construcción del currículo, el análisis descriptivo de estos programas da cuenta de una definición de perfiles de egreso orientados o enfocados hacia modelos por competencias coherentes y pertinentes; el diseño de estructuras curriculares sobre la base de líneas claramente definidas; y el trazado de un componente práctico que se extiende a través de la trayectoria muestra comprensiones más o menos equivalentes en los distintos programas, con bastante simetría respecto de los programas regulares.

En algunos casos, el diseño curricular se fortalece por medio de la incorporación de líneas didácticas continuas y de peso curricular manifestado en alto creditaje. Sin embargo, este aspecto es muy diverso entre los programas. Algunos presentan especialistas en la materia que sostienen la docencia e investigación sobre la didáctica de las disciplinas, pero para otros, la disponibilidad de especialistas es esquiva y no logran conformar equipos académicos que se focalicen en este tema, lo que repercute en la consolidación de planes de estudio de corte más generalistas o con mayor énfase

sis en lo pedagógico. En términos generales, la fortaleza didáctica se asocia a mejores resultados en la acreditación.

En el caso de la vinculación, este ámbito sigue siendo un área muy débil en términos generales, ya que no cuenta con una visión ni definición asociada al fortalecimiento de la formación del profesorado a partir de la interacción recíproca con el entorno, aun cuando los programas estén insertos en instituciones que presenten políticas globales o unidades para este fin. En efecto, la evidencia da cuenta de la presencia de un conjunto de actividades de extensión, pero que no repercuten de manera significativa en la acción formativa.

Por otra parte, a partir del análisis de las resoluciones de acreditación, es posible concluir que en general, y a pesar de sus diferencias, las instituciones analizadas presentan condiciones basales que posibilitan el desarrollo de los procesos formativos. Ejemplo de esto es el avance y consolidación de sistemas normativos y políticas institucionales que regulan los objetivos, procedimientos y funciones. Otro ejemplo se relaciona con la disponibilidad de condiciones materiales que responden a las necesidades de los cuerpos docentes y del estudiantado. En síntesis, estos ámbitos se consideran logrados, y de cierto modo, tenderían a dejar de ser preocupación en el marco de procesos de autoevaluación y acreditación.

El análisis presentado, permite sopesar aquellos ámbitos que se relevan como desafíos y oportunidades de mejora para programas de prosecución, entendiendo que sus particularidades requieren de acciones específicas que permitan avanzar en el marco del aseguramiento de la calidad. Al mismo tiempo, muestra aspectos en los que los programas han mostrado mayor avance, lo que podría ser visualizado como referentes de buenas prácticas que podrían contribuir a la mejora global de la formación del profesorado en el marco de programas de continuidad de estudios.

Lo anterior cobra especial énfasis cuando las cifras muestran que la matrícula en la formación docente ha sido regresiva en los últimos años y que, por otra parte, una proporción significativa del profesorado en ejercicio se retira de los espacios escolares como lugares de desempeño profesional. Por ello, los programas de prosecución se perfilan como parte de una posible solución para enfrentar la inminente carencia de profesores que se requieren para cubrir todas las plazas que el sistema escolar considera, en todos los niveles, áreas de enseñanza y en los diversos territorios que configuran el país.

Referencias

-
- A** Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>[↵]
-
- B** Barra, M., Tan, R., Muñoz, G., Quintana, M. y Soto, I. (2022). Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile. *Cuaderno de Investigación N° 22*, Comisión Nacional de Acreditación.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. UNESCO.
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En Bernasconi, A. (Editor) *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*, 21-108.
-
- C** Chambers, D. (2002) The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212-217, DOI: 10.1080/00098650209604935
- CIAE, Observatorios de Formación Docente (2018). Informe N° 6. Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona. Julio. Santiago de Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación - CNA (2022). Orientaciones para el Uso de Criterios y Estándares del Subsistema Universitario en procesos de Autoevaluación. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20EL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>[↵]
- Consejo Nacional de Educación - CNED (2022). Informe de tendencias de la matrícula de pregrado de Educación Superior. Junio de 2022. Disponible en https://www.cned.cl/indices_New_-/bdd/01_Informe_Pregado.pdf[↵]
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago. Ediciones Universidad Diego Portales.
-
- D** Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). Global teacher status index 2018. Disponible en <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>[↵]

-
- E** Elige Educar. (2022). Resumen ejecutivo: Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente. Santiago, Chile.
- Espinosa, E. , González, K. y Hernández, L. T. (2019). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. *Revista Científica*, 34(1), 101-122. Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.13442>
- Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe*. Access, progression and support. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
-
- G** Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 595-617.
- García, S. (2016). Conocimiento científico conocimiento didáctico. Una tensión permanente en la formación docente. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 35(1), 31-44. Recuperado a partir de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2825>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), pp. 229-245.
-
- H** Hordern, J., Muller, J. & Deng, Z. (2021) Towards powerful educational knowledge? Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik, *Journal of Curriculum Studies*, 53:2, 143-152, DOI: 10.1080/00220272.2021.1891575
-
- K** Koç, M. H. (2019). Second career teachers: Reasons for career change and adaptation. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 207-235.
-
- L** Lorenzo, J., Muñoz, I. y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación*, 26(3), 741 - 757.
- Luna, E. y Montené, A. (2020) Sentido y análisis de la pertinencia social y curricular en los planes de estudio de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 63-77
-
- M** Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9697
-
- P** Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1 - 42.
- Perry-Hazan, L y Tal-Weibel, E. (2020). On legal literacy and mobilization of students' rights from a disempowered professional status: The case of Israeli teachers. *Teaching and Teacher Education*, 90. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103016.

-
- R** Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruitenburg, S., & Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389.
-
- S** Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
-
- T** Tenti Fanfani, E. (2011). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 39.
- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en supervisión educativa*, (20).
-

NORMATIVAS

Decreto 309 de 2017 [Ministerio de Educación]. Modifica Decreto Supremo N° 96, de 2009, del Ministerio de Educación, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. 28 de marzo de 2017.

Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente y Modifica otras normas. D.O. N° 41.421

Ley N° 21.490 de 2022. Modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía establecidos en el artículo 27 bis de la ley N° 20.129 y en el artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.903. D.O. 43.381

Ley N° 20.129 de 2018. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.



**Los programas de Prosecución
de Estudios** para la formación
del Profesorado.
Un análisis muestral

MAYO 2023

