



CONSEJO DE RECTORAS Y RECTORES
DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

LA DOCENCIA CAMBIA VIDAS

Propuestas del Consejo
de Rectoras y Rectores de
las Universidades Chilenas
para el fortalecimiento
de la Formación Inicial y
Continua Docente en las
universidades y el sistema
educativo

Marzo 2024

CONSEJO DE RECTORAS Y RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Elaboración del informe: Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías CRUCH.

Revisión y edición CRUCH: Ana María Moraga y Gina Norambuena.

Diseño: Paulina Fuenzalida.

Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 1371, piso 4 - Santiago de Chile

Derechos reservados

Teléfono (56-2) 2 426 86 20

www.consejodirectores.cl - datoscruch@consejodirectores.cl



CONSEJO DE RECTORAS Y RECTORES
DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

LA DOCENCIA CAMBIA VIDAS

Propuestas del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas para el fortalecimiento de la Formación Inicial y Continua Docente en las universidades y el sistema educativo

Contenido

Introducción	6
<i>El fortalecimiento de las pedagogías en Chile: Un compromiso del CRUCH con la construcción de un futuro educativo esperanzador.</i> Rector Emilio Rodríguez Ponce, Vicepresidente Ejecutivo del CRUCH	7
<i>La formación de profesores, un desafío para abordar el desarrollo del país.</i> Rector Nelson Vásquez Lara, Presidente de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH	10
<i>Aportes para la superación de la crisis de vocaciones pedagógicas.</i> Rectora Elisa Araya Cortés, Encargada de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH	12
Presentación	14
La docencia cambia vidas.....	15
Ámbitos y conceptos	18
Estructura de la propuesta.....	20
La Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH	22
Integrantes Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías	24
Siglas y abreviaturas	28
Sección I. Propuestas CRUCH para el Fortalecimiento de la Formación Inicial y Continua en las universidades y el sistema educativo	30
1. Principios	31
2. Objetivos estratégicos	35
3. Nudos Críticos y oportunidades	37
4. Recomendaciones	65
5. Referencias	72
Sección II. Experiencias innovadoras y planes con financiamiento ministerial para el fortalecimiento de carreras de pedagogía en las universidades del CRUCH (2001 - actualidad).	86
1. Experiencias innovadoras incorporadas al quehacer universitario (2001 - actualidad)	93
1.1 Universidad de Chile. Semana de las Pedagogías UChile (2014 - actualidad)	93
1.2 Pontificia Universidad Católica de Chile. <i>Programa de Acceso más Diverso UC, PAD UC</i> (2021 - actualidad).....	95
1.3 Universidad de Santiago de Chile. <i>Fortalecimiento de la vinculación con escuelas</i> (2018 - actualidad).....	97
1.4 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <i>Programa de Pasantía para las y los Jefes de Carrera de la Formación Inicial Docente en Centros Educativos</i> (2019 - actualidad)	99

1.5	Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación. <i>Minor en Transversalidad en el marco de los proyectos PMI1501 y UMC1899</i> (2019 - actualidad).....	102
1.6	Universidad de Atacama. <i>Profesora/profesor Jefe de Cohorte Estudiantil</i> (2001 - actualidad).....	104
1.7	Universidad Arturo Prat. <i>Programas de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la Educación Superior</i> (2017 - actualidad).....	106
1.8	Universidad del Bío-Bío. <i>Laboratorio de simulación de clases</i> (2021 - actualidad)	108
1.9	Universidad de La Frontera. <i>Programa Yo quiero ser Profesora/Profesor</i> (2014 a la fecha)	110
1.10	Universidad Católica de Temuco. <i>Oratoria Inglés-Mapudungun</i> (2022 – a la fecha).....	112
1.11	Universidad Diego Portales. <i>Implementación de las prácticas esenciales en la Formación Inicial Docente</i> (2020 – a la fecha)	114
2.	Planes de Fortalecimiento Institucional financiados por el Ministerio de Educación (2001-2022)	116
2.1	Universidad de Magallanes. <i>Formación Inicial Docente: desde la atracción de talentos hasta la inserción laboral</i> (2015-2019)	116
2.2	Universidad de Talca. <i>Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente: Un Compromiso de Calidad y Excelencia en la FID</i> (2017-2020).....	118
2.3	Universidad Católica de la Santísima Concepción. <i>Propuesta de mejoramiento para provocar cambios notables en los procesos de Formación Inicial Docente en la UCSC</i> (2015-2019).	120
2.4	Universidad Católica del Maule. <i>Proyecto FID UCM 1897 Fortalecimiento de las carreras de pedagogía a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica</i> (2018-2022).....	122
2.5	Universidad de Los Lagos. <i>PMI ULA 1503</i> (2015-2019): Compromiso de calidad, excelencia y pertinencia para el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.....	124
Anexos	126
1.	Metodología e hitos de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH	127
2.	Experiencias Innovadoras para el Fortalecimiento de las Carreras de Pedagogías 2001-2022, en el marco de las iniciativas de financiamiento del Fondo de Innovación Académica/Plan de Mejoramiento Institucional (FIAC/PMI).	130
3.	Recomendaciones del CONFAUCE para enfrentar los nudos críticos en el Fortalecimiento de Pedagogías	136
4.	Oferta académica 2024 en el Sistema de Educación Superior en Chile: Programas Área de Educación	145

Introducción

El fortalecimiento de las pedagogías en Chile: Un compromiso del CRUCH con la construcción de un futuro educativo esperanzador

La sociología de la educación admite, desde el siglo pasado, que el set de oportunidades de desarrollo académico al que pueden acceder las personas en un determinado sistema educativo, esté influenciado, de manera significativa, por la posición relativa de los hogares en la sociedad. En efecto, siguiendo a Bourdieu, el *habitus* comprende el conjunto de disposiciones o formas de sentir, actuar y pensar de acuerdo a la percepción social que se tiene del mundo.

No es de extrañar, entonces, que las hijas e hijos de las familias con mayor patrimonio social y económico tengan mejores resultados académicos en los sistemas educativos. En la cúspide del éxito educativo, por consiguiente, no se muestra necesariamente a las personas más meritorias, ni es la expresión del esfuerzo o de la competencia en igualdad de condiciones. La cúspide revela, simplemente con las excepciones pertinentes, quiénes pertenecen a las familias con mayor capital cultural.

Ciertamente, la educación por sí sola, no puede equilibrar las desigualdades sociales. Pero, la efectividad de los profesores constituye una dimensión que marca grandes diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, tanto para bien como al revés. Por lo tanto, Chile requiere un profesorado en la cantidad y calidad que demandan las crecientes exigencias de este siglo, en un contexto en que la inteligencia artificial emerge con una fuerza trepidante y, al parecer, incontrarrestable.

A este respecto, la escasez de profesoras y profesores en Chile es crítica: para el año 2025 se estima que el déficit sea de 26.273 docentes idóneos e idóneas, lo que representa alrededor de un 20% de las reales necesidades del país. Si esa tendencia continúa, se proyecta que para el 2030 el déficit aumentará a un 25%, es decir, faltarán 33.468 docentes¹ para las próximas generaciones.

A su turno, el desafío de la calidad en la formación de profesores resulta irrenunciable para el país. Internacionalmente, se reconoce que una buena profesora y un buen profesor son efectivos, es decir, logran que todas las personas aprendan, incluso en un contexto de diversidad de la clase.

1 Cifras según estudio de Elige Educar. Ver en: eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf



Ahora bien, la política pública, muestra un rol relevante en todos aquellos países que destacan por la formación de sus estudiantes. Primero, los programas de formación docente a nivel universitario son muy selectivos, orientados a la excelencia, con foco en la investigación y en la práctica. Segundo, las personas que se forman como profesores tienen becas de manutención, pagos de aranceles y otros beneficios económicos durante sus estudios. Tercero, las remuneraciones y las condiciones laborales para el ejercicio profesional son competitivas y expresan el prestigio social de la carrera. Cuarto, la evaluación del desempeño para los docentes es permanente, sistemática e ininterrumpida y forma parte de un sistema de mejoramiento continuo.

El fortalecimiento de las pedagogías emerge como un desafío impostergable, cuyo propósito es trazar el rumbo hacia un sistema educativo más moderno y sostenible. Un sistema viable en definitiva, toda vez que seguir repitiendo las mismas soluciones no generará el punto de quiebre que Chile necesita para enfrentar un mundo en que los principios y los valores pueden ser esenciales para asumir el reto que emergerá desde la inteligencia artificial. El mundo vulnerable al que refiere Bostrom no es un imposible y las personas con formación en valores humanistas pueden hacer una diferencia.

Tampoco se puede soslayar que la educación debe impactar en la productividad. No se trata de una mirada reduccionista o meramente economicista. La sociedad no se desarrolla sin progreso económico y nuestro país lleva un largo período sin una mejora real de la productividad de las personas, cuestión que ha generado impactos significativos en los indicadores económicos más críticos.

En virtud de lo anterior, el fortalecimiento de las pedagogías en Chile es un desafío estratégico para el país. Por cierto, se trata de una tarea que demanda la respuesta concertada de diversos actores de la sociedad, pero el Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) emerge como un actor clave, pues congrega a las principales instituciones de Educación Superior de excelencia del país, que cuentan con carreras de pedagogías con orientación pública y con los más altos estándares de acreditación del sistema educativo.

En ese sentido, el CRUCH comprende la importancia de asumir un liderazgo activo en la transformación de las pedagogías para enfrentar las demandas cambiantes de la sociedad y la educación del siglo XXI, pues es uno de los principales caminos para contribuir a la construcción de un futuro educativo sólido y equitativo para Chile.

Por ello, el presente documento reconoce y aborda elementos cruciales, como el ajuste a nuevas dinámicas educativas y formas de vinculación con el medio y el territorio; la integración de tecnologías emergentes, con el debido enfoque de equidad territorial y orientación ético-normativa; así como la promoción de metodologías innovadoras.

Este documento, elaborado de manera colectiva por expertas y expertos de la mayoría de las universidades CRUCH, no solo es un texto técnico, sino un testimonio del compromiso del CRUCH con la construcción de un futuro educativo esperanzador para Chile.

De esta forma, la participación del CRUCH en la elaboración de propuestas de política pública refleja la comprensión profunda de que la calidad de la educación no solo impacta la formación de las y los estudiantes, sino que tiene repercusiones directas en la construcción de una sociedad justa y próspera.



Rector Emilio Rodríguez Ponce
Vicepresidente Ejecutivo del CRUCH



La formación de profesoras y profesores, un desafío para abordar el desarrollo del país

La profesión docente ha evolucionado en el tiempo para poder dar respuestas a las nuevas demandas que la sociedad le plantea al sistema escolar y, por tanto, a su fuerza laboral. Esta evolución también da cuenta de avances en los conocimientos científicos acerca de cómo aprenden las y los estudiantes y se desarrollan las y los profesionales de la educación. En Chile, las universidades somos las instituciones que tenemos la responsabilidad exclusiva de la formación inicial de docentes y, por lo tanto, el compromiso de ir recogiendo en su oferta formativa las nuevas demandas y tendencias para la profesión. Colectivamente nuestro propósito moral se orienta a que todas las y los estudiantes tengan acceso a docentes que les entreguen las herramientas para construir proyectos de vida significativos para su desarrollo personal como ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el bien común.

Los cambios que ha experimentado la sociedad en general y, la profesión docente en particular, plantean a las universidades otros desafíos. Entre ellos, cómo atraer a las carreras de pedagogía estudiantes motivadas, motivados y talentosos, cómo retener a docentes una vez que ingresan al ejercicio laboral y cómo asegurar una formación continua de calidad. Las propuestas que se abordan en este documento dan cuenta que estas temáticas requieren ser enfrentadas de manera sistémica y a través de una colaboración con propósitos compartidos entre el Estado, el sistema escolar, las universidades y otras organizaciones de la sociedad civil. Fortalecer la profesión docente, también, implica que desde las universidades nos preocupemos de desarrollar investigación y formación que promuevan condiciones laborales que incentiven la retención y buen desempeño profesional. Este documento es una invitación a colaborar en una agenda de trabajo de largo plazo que permita seguir construyendo una política para el fortalecimiento de la profesión docente que reconozca y valore su aporte al desarrollo del país y sus ciudadanías.

El Estado a través de sus marcos regulatorios, entre ellos la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, con referentes claros para los saberes profesionales necesarios para el ejercicio efectivo de la docencia, ha definido las expectativas que las universidades debemos cumplir. Para alcanzar estándares más exigentes, distintos instrumentos de financiamiento han permitido avances, pero importantes desafíos persisten y algunos se acrecientan, considerando los cambios que experimenta la sociedad en un escenario nacional y global de incertidumbre y crisis, como es el caso del cambio climático. Los profesores que se forman en las universidades del CRUCH necesitan contar con conocimientos altamente especializados para poder actuar con autonomía en función de las necesidades diversas del estudiantado y el compromiso ético de proteger el bienestar y el desarrollo integral de cada alumna y alumno, en el marco del proyecto educativo de la comunidad escolar en la cual se desempeña.



Rector Nelson Vásquez Lara
Presidente de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH



Aportes para la superación de la crisis de vocaciones pedagógicas

Etimológicamente la palabra crisis significa “separar” o “decidir”. Entonces, la crisis o posible separación o ruptura es un punto crucial y decisivo. Una crisis es, en este sentido, una coyuntura, un momento de cambio profundo y de consecuencias importantes en cualquier área de la realidad.

En nuestro país la palabra crisis se viene asociando a la educación desde hace varias décadas. Esta reflota periódica y sistemáticamente, por ejemplo, en el momento de dar a conocer los resultados nacionales de pruebas estandarizadas en el sistema escolar o para el acceso a la Educación Superior. Pero también, cuando se abordan los temas de administración, gestión e infraestructura, se trata.

Recientemente se habla de crisis de vocaciones para referirse al interés, cada vez más escaso de jóvenes, de abrazar la profesión docente, lo que ha desembocado, según distintos diagnósticos, en la escasez de profesoras y profesores, particularmente en el área de las ciencias y matemáticas, pero también, en algunas regiones del país, en artes plásticas y música.

Por otro lado, y para mayor abundamiento de esta crisis, Chile está dentro de los países donde las y los docentes dejan el aula prontamente, con una tasa de abandono de alrededor del 40% durante los primeros 5 años de ejercicio profesional. Las razones de este alejamiento son variadas y van desde la necesidad de desarrollar otros intereses hasta la desprofesionalización, pasando por las bajas remuneraciones, la insatisfacción laboral y el agobio por sobrecarga de trabajo, entre otras (Gaete, Castro, Pino y Mansilla 2017)².

Con un sentido de profunda responsabilidad y compromiso con el país, el Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), ha venido debatiendo sobre la profundidad de esta crisis y, más concretamente, la manera de aportar a su solución desde el doble rol que las asiste, ser espacios de construcción de conocimiento, por un lado y de formación de capital humano especializado al servicio del desarrollo del país, por el otro.

2 Gaete Silva, Alfredo, Castro Navarrete, María, Pino Conejeros, Felipe, & Mansilla Devia, Diego. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

Entendiendo que el desafío es aportar soluciones nuevas, de cara al siglo XXI y sus grandes tareas, se constituyó la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del Consejo de Rectoras y Rectores para levantar, tanto desde la investigación, como desde la práctica y experiencia en Formación Inicial Docente (FID), orientaciones y lineamientos que permitan diseñar una ruta de salida a la crisis.

Los académicos y académicas de las facultades de educación de las universidades del CRUCH, en consulta con sus especialistas y en diálogo con expertas y expertos internacionales, trabajaron durante el 2023 en distintas comisiones recogiendo el propio saber hacer y proyectándolo de manera innovadora en distintos ámbitos de la Formación Inicial Docente, el Desarrollo Profesional Docente, la Vinculación con el Medio y el Territorio, y los Marcos Regulatorios. El presente documento es el producto físico de ese intercambio en la espera de realizar un aporte real y concreto para la política pública en esta materia.

Es de interés de las rectoras y rectores no abandonar la conversación sobre educación. Sobre el rol de la escuela en la sociedad del conocimiento y la automatización digital del trabajo y la vida cotidiana, cómo se forman a los y las docentes que educarán a las nuevas generaciones de seres humanos que, no sólo heredarán este mundo, sino que se harán cargo de él, de sus oportunidades y sus riesgos.

En este contexto, este documento es una contribución, pero sobre todo, un primer paso con el que esperamos iniciar una ruta de colaboración y cambio que deje atrás esta parte de la crisis.



Rectora Elisa Araya Cortéz
Encargada de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH

Presentación

La docencia cambia vidas³

La Docencia Cambia Vidas es el informe de síntesis de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH, resultante de la contribución experta de 39 representantes de 29 universidades, quienes han analizado de forma sistémica y con perspectiva de país dos dimensiones fundamentales para las políticas educativas: el contexto actual de la formación inicial y continua, así como el del desarrollo de la profesión docente; relevando aspectos cruciales de contingencia y futuro.

Esta propuesta se basa en cinco principios relativos a la Formación Inicial y Continua Docente (FICD): *compromiso con la calidad; prioridad nacional; conocimiento especializado; tarea auténticamente asociativa y equidad territorial en la provisión de docentes*; que dan lugar a seis objetivos estratégicos (Ver p. 34). Estos últimos, responden tanto a los esfuerzos concertados de las universidades, enmarcados en la misión del CRUCH, como a acciones que pueden ser desarrolladas por nuestras universidades en conjunto con el Ministerio de Educación, gobiernos regionales y otros organismos públicos.

Con miras al logro de tales objetivos, la Comisión identificó 18 nudos críticos necesarios de atender, análisis del que se obtiene la propuesta de 24 recomendaciones alineadas con el Sistema de Dirección Estratégica CRUCH 2030⁴, teniendo como marco el eje *Políticas Públicas en Educación Superior*.

En su segunda sección, este informe pone en valor 16 experiencias innovadoras para el fortalecimiento de las pedagogías, realizadas en los años precedentes y que pueden considerarse como capacidades instaladas desde las cuales pensar la concreción de las recomendaciones que la Comisión ha elaborado en esta oportunidad. Estos proyectos implementados en universidades del CRUCH se enmarcan en la inversión pública 2001-2022 destinada a fortalecer las carreras de pedagogías, que asciende a M\$68.300.504.

En tercer lugar, el cuerpo de anexos comienza presentando la metodología e hitos de la Comisión, como proceso marco de este informe. Consiguientemente, se desagrega la información relativa a la inversión pública 2001-2022 otorgada anualmente a cada plantel, por tipo de financiamiento, fondo y proyecto. *La Docencia Cambia Vidas* finaliza incorporando las recomendaciones del Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Educación del CRUCH (CONFAUCE) para enfrentar los nudos críticos identificados por la Comisión.

3 Presentación elaborada por el Comité Editorial de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías CRUCH.

4 El documento contenedor de este Sistema de Dirección Estratégica, se lanzó en septiembre de 2023. Para mayor información y acceder al sistema, se recomienda visitar el siguiente enlace: <https://www.consejodirectores.cl/2023/09/07/cruch-presenta-lineamientos-y-compromisos-para-la-proxima-decada-orientados-al-desarrollo-de-la-educacion-superior-y-del-pais/>



Ser docente es una de las pocas -si es que no la única- profesión que otorga el privilegio de acompañar el desarrollo y aprendizaje de las personas. La docencia cambia la vida de los y las estudiantes, como también la de las y los docentes. La relación entre estos actores de los procesos educativos se conforma en un vínculo basado en la confianza, que orienta, apoya, refuerza e inspira a cada persona a desarrollar todos sus potenciales, para construir un proyecto de vida que le otorgue bienestar y asimismo, contribuya a la sociedad.

Los y las docentes marcan una diferencia en las vidas de sus estudiantes, ayudándoles a ser personas íntegras, con las capacidades para llevar una vida próspera. Comprometidos y comprometidas con el éxito de cada estudiante, quienes forman participan en el desarrollo profesional continuo, buscando transformar las condiciones para el aprendizaje. Las universidades del CRUCH, que concentran el 52,8% de la oferta de programas de formación de personal docente y ciencias de la educación (ver anexo 4)⁵, buscan fortalecer las oportunidades de formación profesional para que el profesorado en Chile responda con flexibilidad y creatividad a las emergentes y constantes demandas del contexto educativo, potenciando que esta sea integral, equitativa, e inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria, y en vinculación bidireccional con instituciones educativas del entorno.

La Docencia Cambia Vidas alude al papel tanto determinante como estratégico que la educación cumple en las sociedades contemporáneas desde mediados del siglo pasado, momento en el cual las sociedades occidentales crearon y masificaron los sistemas escolares. El propósito de dicha expansión, que extendió la formación del hogar hasta ese momento prevaleciente, a la educación formal en las instituciones escolares, fue impactar en las bases democráticas de las sociedades y en las trayectorias individuales de las personas. Y tal propósito, fundante para las sociedades contemporáneas, fue confiado a la profesión docente en la tarea fundamental de *cambiar vidas*. Por un lado, cambiar vidas al formar ciudadanías que den curso tanto a la cohesión social como a la acción cívica. Y por otro, cambiar vidas, dado que la profesión docente es única en contribuir al desarrollo y crecimiento de las personas, sus biografías, oportunidades y trayectorias futuras. El principio de igualdad de oportunidades, la promesa de las sociedades democráticas contemporáneas, fue, en ese sentido, confiado también a la profesión docente y a los sistemas escolares.

Así entonces, dada la envergadura que la educación tiene para el futuro de una nación, una de la tareas más esenciales de una sociedad y su sistema político es fortalecer sistemática y sustentablemente su profesión docente. Por esa razón fundamental, las universidades del CRUCH buscan contribuir mediante estas recomendaciones, al fortalecimiento de la profesión docente en Chile. Esto descansa en el hecho que el impacto público que buscan y alcanzan sus universidades, hace la diferencia en el destino de sus países y en la vida de sus ciudadanos. El CRUCH tiene un compromiso mayor e ineludible con la sociedad de la que es parte y este documento con recomendaciones es expresión de ello. Las

5 Extraído del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/> . Fecha de emisión 18-01-2024

recomendaciones aquí elaboradas por el CRUCH ofrecen oportunidades de desarrollo y adaptación de la profesión docente a las emergentes y constantes demandas que la sociedad plantea al sistema educativo. En particular, potenciando una formación integral, equitativa, inclusiva, bidireccional y territorial, que promueva la formación de agentes de cambio, con conocimientos y saberes transdisciplinarios, estratégicos y conectados con el desarrollo local.

El sistema educativo chileno, una vez que ha logrado los niveles de cobertura esperados para el país, debe dar un salto en calidad y equidad. En el año 2020, el promedio de escolaridad en Chile fue cercano a su nivel máximo (11,7 años)⁶. No obstante, es necesario enfrentar la desigualdad territorial, como así también, elevar los niveles de calidad. Ante todo, a fin de garantizar una mejor educación para todas las personas, es preciso avanzar en la equidad territorial.

En el año 2015 nuestro país suscribió la Agenda 2030 de la ONU sobre Desarrollo Sostenible. El cuarto Objetivo de Desarrollo de esta agenda compromete al Estado de Chile a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”

Dentro del conjunto de metas propuestas dentro de esta agenda de la Organización de las Naciones Unidas, hay al menos dos que pueden ser abordadas a través de la colaboración entre las universidades que forman profesores y profesoras, el Ministerio de Educación, otros ministerios sectoriales y gobiernos regionales:

4.a “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.”

4.c “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.”

¿Cómo pueden contribuir las universidades del CRUCH, en colaboración con otras instituciones estatales y centros educativos, a generar respuestas a los desafíos que implica cumplir estas metas?. Por medio de este trabajo, las instituciones del CRUCH asumen, de manera compartida, un compromiso con todos los y las estudiantes del país. Esto último se expresa en el deber de formar docentes que logren ser un factor positivo en las trayectorias educativas de la ciudadanía en proceso de formación.

6 Gobierno de Chile (2023) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estrategia de Chile para la implementación de la Agenda 2030. Recuperada de https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia_de_Implementacion_Agenda2030.pdf



Ámbitos y conceptos

La Docencia Cambia Vidas responde al mandato que el Pleno de Rectores y Rectoras del CRUCH otorgó a la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del Consejo, en lo relativo a elaborar un documento que pueda aportar a la orientación de los procesos de políticas públicas y enfocado en problemáticas relativas a la atracción, formación y retención de docentes, considerando el escenario de reapertura escolar post pandemia, una perspectiva de largo plazo sobre el horizonte de las trayectorias formativas de las y los docentes en Chile y también, acciones de mediano plazo que conecten ambas temporalidades.

Las propuestas de este informe apuntan a impulsar mejoras y transformaciones en dos ámbitos fundamentales: la formación inicial y el aprendizaje y desarrollo profesional docente continuo.

- **Formación Inicial Docente (FID)**

En este informe, la formación inicial docente (FID) es entendida como un espacio social creativo que genera y gestiona conocimientos, movilizándolos hacia el desarrollo de capacidades que permitirán a las y los futuros docentes abordar nuevos desafíos, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica activar concepciones del conocimiento docente que no se agotan en el lugar de la academia, sino que también, requieren pensarse en su movimiento desde y hacia la práctica, generando así procesos bidireccionales de mejora continua, tanto en el espacio académico-universitario como en el escolar, de la educación inicial y del sistema educativo en general. Esta movilización de conocimientos impone la necesidad de fortalecer, desde la FID, aspectos sustanciales, como la conciencia histórica de la labor docente y la conciencia epistémica del conocimiento que aplica y se implica en su definición como campo del saber, y el desarrollo de habilidades para problematizar y reflexionar sobre la propia práctica y, en conjunto, sobre las prácticas que ocurren en los contextos educativos donde se comparte el proceso formativo.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) actualmente vigente, cedió la exclusividad de la formación profesional docente a las universidades acreditadas por el Estado. Consagró la incorporación de procesos que impactan directamente en las tareas de formación pedagógica, como la acreditación obligatoria y centralizada de los programas de pedagogía, la incorporación de prácticas tempranas y progresivas, la evaluación estandarizada desde el Estado y el establecimiento de requisitos de ingreso más exigentes para cursar los programas de pedagogía. Estos cambios, orientados al mejoramiento de la calidad de la formación y sus titulados y tituladas, han tenido efectos tanto positivos como negativos que se abordan en este informe.

● Aprendizaje y Desarrollo Profesional Continuo

El aprendizaje y desarrollo profesional docente continuo es una parte integral de la profesionalización del colectivo docente, ya que brinda oportunidades de estudio, crecimiento y mejora a lo largo de su trayectoria laboral (Gutiérrez, 2017). Una definición amplia de aprendizaje y desarrollo profesional refiere a:

(...) la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente. (Day, 1999, p. 4)

Según la Ley 20.903, el desarrollo profesional tiene el objetivo de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de las y los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de experiencias colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903, art. 1).



Estructura de la propuesta⁷

El texto organiza las reflexiones de la comisión en torno a cuatro categorías que constituyen la propuesta para una agenda de trabajo de corto, mediano y largo plazo. Se trata de principios, objetivos estratégicos, nudos críticos y recomendaciones.

Principios

Los principios representan un conjunto de nociones disciplinares y profesionales, valores y creencias, que orientan y regulan la formación inicial y continua docente en las instituciones del CRUCH. Son el soporte de la misión, visión y objetivos estratégicos. Estos principios, como expresiones del “deber ser” o acuerdos base, se manifiestan en las aspiraciones y labor de las instituciones en torno a la Formación Inicial y Continua de Docentes (FICD).

Objetivos Estratégicos

Metas que se propone alcanzar desde las políticas públicas y el quehacer de las universidades del CRUCH en el mediano y largo plazo, para fortalecer la Formación Inicial y Continua de Docentes. Se despliegan en estrategias que consideran la situación presente de las carreras de pedagogías y las políticas de formación continua, así como la misión y visión que las encauzan. Pretenden orientar la toma de decisiones y la acción para fortalecer el sistema escolar en Chile.

Nudos Críticos

Los nudos críticos representan aquellas brechas, dificultades o debilidades, detectadas y documentadas en la FICD, que inhiben, dificultan o perturban su desarrollo con calidad. Vistos alternativamente como oportunidades, los nudos críticos son causas clave que afectan el problema que se ha identificado en torno al fortalecimiento de la formación inicial y continua docente. En nuestro caso, se trata de brechas para el logro de los objetivos estratégicos identificados en este informe.

⁷ Definida el 04 de agosto de 2022, por parte del Comité Editorial de la Comisión. Implicó el trabajo de organización y síntesis del aporte realizado por cada una de las subcomisiones que se crearon para abordar la tarea encomendada por el CRUCH.

Recomendaciones

Las recomendaciones son sugerencias sobre acciones o cursos de acción a seguir, para corregir aspectos de la Formación Inicial y Continua Docente, susceptibles de mejora o, para fortalecer y consolidar aquellas iniciativas ya en curso, que podrían representar ejemplos a reproducir. Están principalmente orientadas hacia los resultados que se pretenden alcanzar en un área o ámbito determinado.



La Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH

Inicios

La Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas se creó por acuerdo de la sesión plenaria N° 637, celebrada el 29 de septiembre en la Universidad Católica de Temuco.

Es presidida por el rector Nelson Vásquez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), e integrada por la rectora Elisa Araya (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), el rector Oscar Garrido (Universidad de Los Lagos) y el rector Carlos González (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación), quienes convergen con 39 expertas y expertos nombrados por las máximas autoridades de 29 universidades del Consejo.

El desafío inicial de la comisión fue acordar una orgánica de funcionamiento, establecer objetivos prioritarios y, en torno a estos, generar un plan de trabajo. Estos fueron los desafíos definidos:

- Identificar los alcances e implicancias de la **normativa vigente**, como punto de partida para elaborar una propuesta de diseño e implementación de políticas relativas a la formación docente.
- Establecer **prioridades estratégicas** en el fortalecimiento de la formación docente y de la carrera docente.
- Realizar un **levantamiento y caracterización** de las variables identificadas como prioritarias, que sirva como base para futuras evaluaciones de impacto.
- Elaborar un **plan de desarrollo** que refleje las necesidades de proyección de las carreras de pedagogía de las universidades del CRUCH, factible de evaluar y mejorar en 1, 3 y 5 años⁸.

8 La Comisión, a través de este informe ha propuesto una agenda inicial de trabajo para orientar un futuro plan de desarrollo, objeto de una próxima etapa de funcionamiento como instancia consultiva.

Extracto del acta de la sesión plenaria N° 637 del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (29 de septiembre de 2022, ciudad de Temuco), pp. 5-6.

El Rector Vásquez agradece la oportunidad de presidir esta Comisión e indica que, a partir del análisis de los planteamientos que la Subsecretaría de Educación Superior ha hecho en plenarios anteriores, y de un documento elaborado por CONFAUCE, se evidencia una alta coincidencia en diversos aspectos:

Promover el ingreso a partir del fortalecimiento de la oferta de formación docente y una propuesta de futuro laboral, que demanda acción del Estado. También se requiere impulsar iniciativas para estimular la vocación temprana para ser profesora o profesor en aula.

Fortalecer el acceso de las y los jóvenes de enseñanza media, considerando distintas modalidades de ingreso, de acuerdo con la experiencia nacional e internacional, así como políticas de inclusión y equidad.

Fortalecer la formación en alineación con el aseguramiento de la calidad.

Financiamiento basado en un estudio cuantitativo del costo de la formación de profesoras y profesores de alto nivel, teniendo en cuenta, entre otras variables, modelos con foco en el desarrollo profesional que precisan supervisión académica extensa de la experiencia en campos docentes. Se deben revisar incentivos como la Beca Vocación de Profesor, considerando la trayectoria de esta última y su actual contexto.

Con respecto a la ***carrera docente,*** el país debe generar una política que permita revalorizar la tarea de las y los profesores por parte de la sociedad. Se deben revisar mecanismos de evaluación de la carrera docente, de forma coherente con un conjunto de estrategias orientadas a diseñar aspectos de reconocimiento social de las y los profesores.

Organizar la complejidad de la carrera docente y fortalecer el desempeño en aula. Equipar los niveles de exigencia y carga administrativa que tienen las y los profesores en aula, promoviendo una función que retenga a las y los de alto desempeño en la sala de clases. En concreto, implica incentivos a la carrera docente puesta en la enseñanza, antes que en la carrera administrativa.

Inserción laboral y acompañamiento durante los primeros cinco años de ejercicio profesional en aula. El desafío país es evitar la deserción temprana de las y los profesores, desde la alineación entre los programas formativos y las posibilidades de la carrera docente. Es importante imaginar ese ejercicio en el ámbito de la política pública de apoyo a la carrera docente por profesores y profesoras senior o con avanzada experiencia.



Integrantes Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías

Universidades participantes de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH (2023)

Universidad de Chile
Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad de Concepción
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidad de Santiago de Chile
Universidad Austral de Chile
Universidad Católica del Norte
Universidad de Valparaíso
Universidad de Antofagasta
Universidad de La Serena
Universidad del Bío- Bío
Universidad de La Frontera
Universidad de Magallanes
Universidad de Talca
Universidad de Atacama
Universidad de Tarapacá
Universidad Arturo Prat
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica Metropolitana
Universidad de Los Lagos
Universidad Católica del Maule
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Universidad Católica de Temuco
Universidad de Aysén
Universidad de O'Higgins
Universidad Diego Portales
Universidad Alberto Hurtado
Universidad de Los Andes

Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH

Rector Nelson Vásquez Lara, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Rectora Elisa Araya Cortés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Rector Carlos González Morales, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de Educación

Rector Oscar Garrido Álvarez, Universidad de Los Lagos

Angélica Bosch Cartagena, secretaria general del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas

Comité Editorial

Dra. Carmen Montecinos Sanhueza (Secretaria Ejecutiva)

Dra. Diana Veneros Ruiz-Tagle

Dra. Catherine Flores Gómez

Dra. Fancy Castro Rubilar

Dr. Iván Salinas Barrios

Dr. Saúl Contreras Palma (Invitado)

Dra. Paula Louzano (Invitada)

Dr. Alejandro Carrasco Rozas (Invitado)

Dra. Marisol Latorre Navarro (Invitada)

Coordinación

Ana María Moraga Sepúlveda, encargada de estudios del Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas



Subcomisiones y representantes de las Universidades del CRUCH

Formación inicial docente: Desafíos presentes y futuros

Dr. Iván Salinas Barrios, Universidad de Chile (Presidencia)
Dra. Nancy Lepe Martínez, Universidad Católica del Maule (Relatoría)
Dr. Carlos Mondaca Rojas, Universidad de Tarapacá
Dr. Mauricio Véliz Campos, Universidad de Talca
Mg. Carla Palma Flores, Universidad de Atacama
Dra. Marcela Quintana Lara, Universidad Arturo Prat
Dr. Marcelo Careaga Butter, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Marcelo Casis Raposo, Universidad de Los Lagos
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso
Dra. Soledad Concha Bañados, Universidad de O'Higgins

Vinculación con el medio y el territorio

Dra. Diana Veneros Ruiz-Tagle, Universidad Tecnológica Metropolitana (Presidencia)
Dra. Marta Castañeda Meneses, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Relatoría)
Dra. Carmen Montecinos Sanhueza, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Dra. Paola Quintanilla Godoy, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Dr. Sergio Martinic Valencia, Universidad de Aysén
Dr. Javier Vergara Núñez, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Dra. Sandra Álvarez Barahona, Universidad de La Serena
Dra. Karen Gajardo Asbun, Universidad de Talca

Políticas públicas para el desarrollo profesional docente

Dra. Catherine Flores Gómez, Universidad de Santiago de Chile (Presidencia)
Dra. Patricia Castillo Ladino, Universidad Católica del Norte (Relatoría)
Dr. Óscar Nail Kröyer, Universidad de Concepción
Dr. Nibaldo Benavides Moreno, Universidad de Talca
Dr. Juan Manuel Fierro Bustos, Universidad de La Frontera
Dr. Juan Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco
Dra. Marisol Latorre Navarro, Universidad Alberto Hurtado
Dr. Juan José Salinas Valdés, Universidad de Antofagasta
Mg. Rodrigo Lagos Vargas, Universidad de Los Lagos
Dr. Miguel Caro Ramos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Mg. Marlen Alvarado Arteaga, Universidad de Magallanes

Marcos regulatorios

Dra. Fancy Castro Rubilar, Universidad del Bío- Bío (Presidencia)
Mg. Ignacio Illanes Guzmán, Universidad de Los Andes (Relatoría)
Dra. Paula Louzano, Universidad Diego Portales
Dr. Saúl Contreras Palma, Universidad de Santiago de Chile
Dra. Elizabeth Zepeda Varas, Universidad de Atacama
Dra. Karen Alfaro Monsalve, Universidad Austral de Chile



Siglas y abreviaturas

ANID: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo

BVP: Beca Vocación de Profesor

CFT: Centro de Formación Técnica

CIAE: Instituto de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile

CNA: Comisión Nacional de Acreditación

CNED: Consejo Nacional de Educación

CONFAUCE: Consejo de Decanos de las Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación

CRUCH: Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas

CUECH: Consorcio de Universidades Estatales

EMPT: Educación Media Técnico Profesional

END: Evaluación Nacional Diagnóstica

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

FIAC: Fondo de Innovación Académica

FICD: Formación Inicial y Continua Docente

FID: Formación Inicial Docente

FONIDE: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

LDP-EPJA: Línea de Desarrollo Profesional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

MECE: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación

MEI: Modelo Educativo Institucional

PAP: Programas de Acceso a las Pedagogías

PMI: Plan de Mejoramiento Institucional

RED FID: Red de Universidades Estatales de Formación Inicial Docente

SEREMI: Secretaría Regional Ministerial

SIES: Servicio de Información de Educación Superior

SLEP: Servicios Locales de Educación Pública

Sección I

**Propuestas CRUCH
para el Fortalecimiento
de la Formación Inicial
y Continua en las
universidades y el sistema
educativo**

1. Principios⁹

Compromiso con la calidad. La Formación Inicial y Continua Docente, en un sistema universitario diverso, se sostiene en el compromiso de las comunidades universitarias con la calidad de sus procesos de formación profesional.

Prioridad nacional. La Formación Inicial y Continua Docente docente es una prioridad de las políticas públicas e institucionales para responder a la demanda social por una educación con calidad, equidad y pertinencia.

Conocimiento especializado. La Formación Inicial y Continua Docente, orientada por un compromiso ético y social, contribuye a la creación y movilización de conocimientos especializados e interdisciplinarios para la formación integral de los estudiantes.

Tarea auténticamente asociativa. La Formación Inicial y Continua Docente docente es una tarea auténticamente asociativa, que se desarrolla en amplia vinculación con organizaciones de educación formal, informal y no formal existentes en el medio y el territorio.

Equidad territorial en la provisión de docentes. La Formación Inicial y Continua Docente, desarrollada por las universidades desde su heterogeneidad territorial y cultural, responde a la demanda regional y nacional de docentes idóneas e idóneos¹⁰ que garanticen la igualdad de acceso a una educación de calidad.

9 Por principios se está entendiendo un conjunto de nociones disciplinares y profesionales, valores y creencias, que orientan y regulan la FICD en las instituciones del CRUCH. Son el soporte de la visión, misión, estrategia y objetivos estratégicos. Estos principios, como expresiones del “deber ser” se manifiestan en las aspiraciones y quehacer de las instituciones en torno a la FICD.

10 La Ley N°20370/2009, en su artículo 46, letra g, define la idoneidad docente de la siguiente manera: “Tratándose de la educación parvularia y básica, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los cinco años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, o estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento. Este reglamento solo podrá establecer los instrumentos de evaluación de conocimientos disciplinares y prácticas pedagógicas como el medio idóneo para acreditar competencias docentes. Los docentes habilitados conforme a la ley y el personal asistente de la educación deberán, además, poseer idoneidad moral, entendiéndose por tal no haber sido condenado por crimen o simple delito de aquellos a que se refiere el Título VII del Libro II del Código Penal, y, o la ley N° 20.000, que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y la ley N° 20.066, que sanciona la violencia intrafamiliar.”



Principio 1. Compromiso con la calidad.

La Formación Inicial y Continua Docente, en un sistema universitario diverso, se sostiene en el compromiso de las comunidades universitarias con la calidad de sus procesos de formación profesional.

La calidad de la Formación Inicial y Continua Docente es responsabilidad y prioridad permanente de las comunidades universitarias apoyadas en un marco regulatorio nacional e institucional, que reconoce y fortalece los distintos proyectos educativos.

El principio de aseguramiento de la calidad de la formación inicial y continua docente establece que la calidad es responsabilidad y prioridad permanente de las comunidades universitarias en el marco institucional nacional de acreditación. Integrando evidencias para la toma de decisiones, los mecanismos de aseguramiento de la calidad reconocen y valoran la diversidad territorial y los distintos proyectos educativos institucionales. Asimismo, se articulan con la normativa, regulación e instrumentos pertinentes, revisados, retroalimentados, consensuados y conocidos por las instituciones y comunidades educativas.

Las instituciones de educación superior, de manera diferenciada según territorio y con la provisión estratégica de recursos por parte del Estado, velan por el aseguramiento de la calidad en la trayectoria formativa de los y las futuros docentes y por el cumplimiento de criterios y estándares de calidad, para responder con pertinencia a los desafíos del sistema escolar. Para ello, y como elementos orientadores, las instituciones deben considerar lo indicado por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903), centrando el aseguramiento de la calidad de sus procesos formativos en etapas e hitos: trayectoria formativa inicial, práctica-inducción profesional docente, desarrollo profesional y formación continua.

Principio 2. Prioridad Nacional

La Formación Inicial y Continua Docente docente es una prioridad de las políticas institucionales y públicas para responder a la demanda social por educación con calidad, equidad y pertinencia.

La Formación Inicial y Continua Docente, desde la etapa inicial (atracción y vías de acceso) a la instalación efectiva, sostenible y pertinente en el campo laboral es una prioridad para las universidades y la política pública, que se expresa a través del reconocimiento y financiamiento adecuado.

La formación del profesorado en Chile es una prioridad para las Universidades del CRUCH y la política pública. Esta formación comprende las etapas de atracción y vías de acceso

a las carreras de pedagogía, la formación inicial, y la instalación efectiva, sostenible y pertinente en el campo laboral. El sistema de formación inicial y continua docente, en las universidades del CRUCH y la política educacional, debe disponer en todo momento de recursos y capacidades adecuadas para sostener, responder y prefigurar de manera innovadora las dinámicas de cambio y continuidad del sistema escolar y sus reformas, así como las necesidades de reconocimiento y valoración de la profesión docente.

Principio 3. Conocimiento especializado.

La Formación Inicial y Continua Docente, orientada por un compromiso ético y social, contribuye a la creación y movilización de conocimientos especializados e interdisciplinarios para la formación integral de los estudiantes.

La profesión docente es creativa, genera, gestiona y moviliza conocimientos hacia el desarrollo de conocimientos para adaptar la enseñanza con calidad y equidad.

Como humanidad estamos experimentando una transición cultural global asociada a la disrupción tecnológica, a procesos críticos en el medio ambiente, y a cambios en la salud mental, la escolaridad y la democracia. Asimismo, observamos una creciente presencia y conciencia sobre la diversidad, cuya expresión adquiere cada vez más notoriedad en sociedades que antes se consideraban homogéneas. Estas transformaciones se muestran como antecedentes y condiciones presentes que constituyen el escenario para los procesos de Formación Inicial Docente.

La profesión docente se entiende motivada por un compromiso con la justicia social, en sus dimensiones de reconocimiento, redistribución y representación, que debe orientar decisiones de organización, acceso, promoción, currículo y participación con el fin de promover desde la educación una vida plena para las futuras generaciones en una sociedad cambiante.

Principio 4. Tarea auténticamente asociativa.

La Formación Inicial y Continua Docente es una tarea auténticamente asociativa, que se desarrolla en amplia vinculación con organizaciones de educación formal, informal y no formal existentes en el medio y el territorio.

Las facultades y unidades académicas formadoras de docentes desarrollan la misión universitaria de transferencia de conocimientos y de responsabilidad social a través de asociaciones auténticas con el sistema educativo y diversos organismos presentes en el territorio y el medio nacional e internacional dedicados a la educación formal, informal y



no formal, con fines de mejorar simultáneamente la calidad de los procesos formativos, la investigación y el aporte a la política pública y al sistema educativo en su conjunto.

La FICD requiere de asociaciones auténticas con el sistema educativo, así como con otras agencias y organismos del medio y el territorio nacional y global, tanto para crear espacios experienciales de formación como para abrir oportunidades de aprendizaje para el alumnado del sistema educativo y el profesorado en servicio. En las aulas del sistema educativo las y los docentes en su formación inicial ejercitan y desarrollan las competencias profesionales.

Son asociaciones “auténticas” aquellas que implican convenios estables y de largo plazo, caracterizados por la colaboración y reciprocidad para el logro de beneficios que satisfacen las necesidades de todos los actores involucrados (Cash *et al.*, 2020).

Principio 5. Equidad territorial en la provisión de docentes.

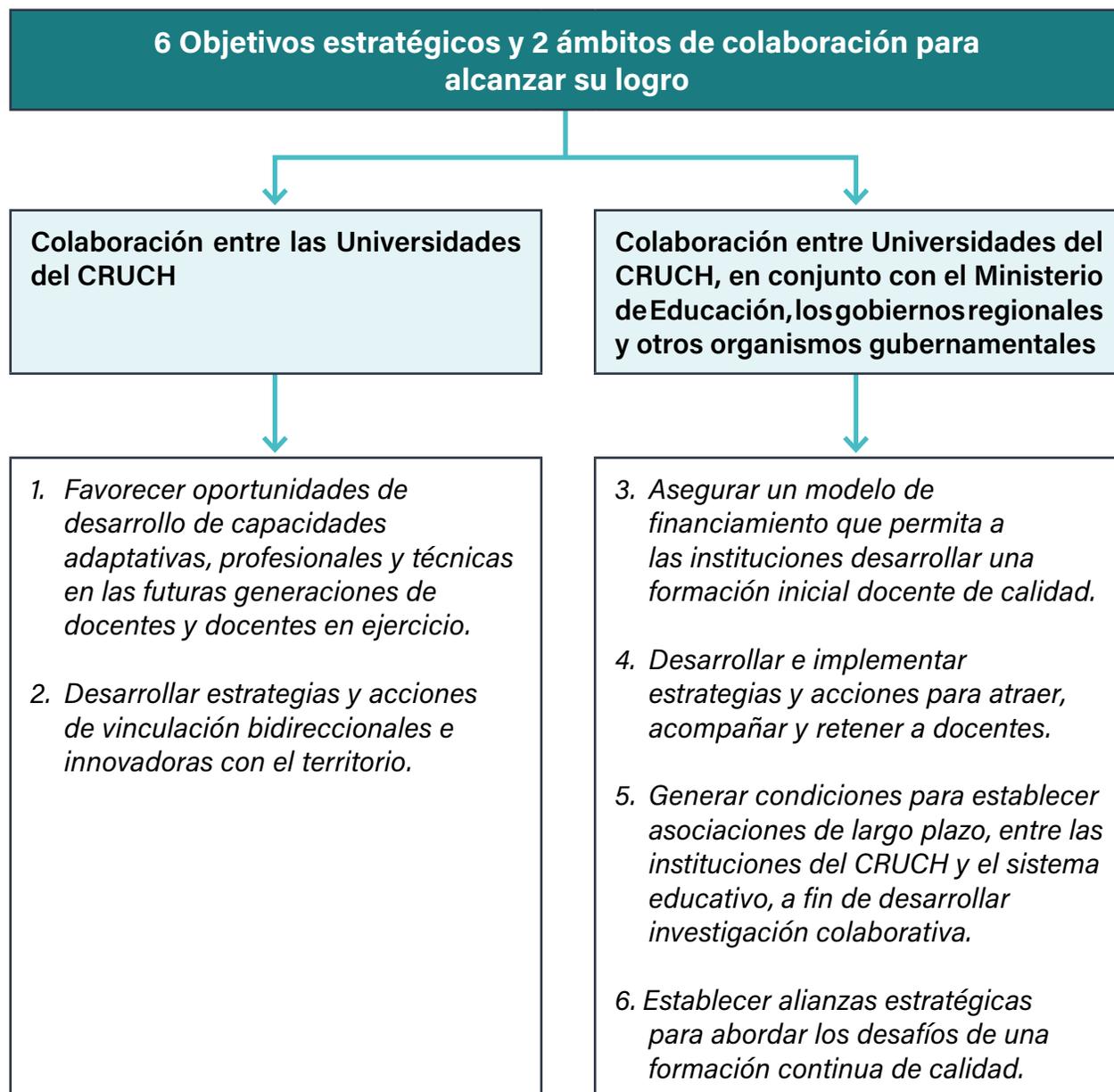
La Formación Inicial y Continua Docente, desarrollada por las universidades desde su heterogeneidad territorial y cultural, responde a la demanda regional y nacional de docentes idóneos que garanticen la igualdad de acceso a una educación de calidad.

La formación inicial y continua de docentes, desarrollada por las instituciones del CRUCH desde la heterogeneidad territorial y cultural en la cual se construyen y habitan sus proyectos educativos, responde a la demanda regional y nacional de contar con docentes idóneos que puedan contribuir a la calidad y equidad del sistema educacional.

El principio de equidad, en el actual marco regulatorio, indica que es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras (Ley 20.370). Desde un enfoque territorial, las Universidades del CRUCH consideran el entorno sociocultural y geográfico en el cual se desarrollan las personas, y proponen una mirada multidimensional del desarrollo humano, social, cultural, ambiental y económico. En el marco de los sellos y políticas institucionales, la formación de docentes con enfoque territorial busca la articulación intersectorial y la cooperación con el Estado, los sostenedores y centros educativos para abordar aquellos desafíos locales que generan barreras para una educación escolar y pre escolar inclusiva, con calidad y equidad.

2. Objetivos estratégicos¹¹

Tabla 01: Objetivos Estratégicos de la Docencia Cambia Vidas



¹¹ Los objetivos estratégicos son entendidos como metas que se propone alcanzar desde las políticas públicas y el quehacer de las Universidades del CRUCH en el mediano y largo plazo, para fortalecer la Formación Inicial y Continua de Docentes (FICD). Se despliegan en estrategias que consideran la situación presente de las carreras de pedagogías y las políticas de formación continua, así como la misión y visión que las encauzan. Pretenden orientar la toma de decisiones y la acción para fortalecer el sistema escolar en Chile.



Objetivos que se proponen cumplir las universidades del CRUCH:

1. Favorecer, desde las universidades, oportunidades de desarrollo de capacidades adaptativas, profesionales y técnicas en las futuras generaciones de docentes y docentes en ejercicio, que les permitan desarrollar un sentido de autoeficacia al gestionar procesos de formación integral que propicien la equidad, inclusión, interculturalidad, y ser agentes de cambio y promotores de una cultura de paz y democracia en sus comunidades educativas, territorios y en el contexto digital.
2. Desarrollar estrategias y acciones de vinculación bidireccionales e innovadoras con el territorio, que incrementen las capacidades de la universidad y las de los centros educativos para contribuir a la mejora simultánea de la formación inicial y continua docente y del sistema escolar y de educación inicial.

Objetivos que se proponen cumplir las universidades del CRUCH en conjunto con el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y otros organismos gubernamentales:

3. Asegurar un modelo de financiamiento que permita a las instituciones desarrollar una formación inicial docente de calidad, considerando sus costos reales, las disparidades territoriales y las demandas del sistema nacional de aseguramiento de la calidad.
4. Desarrollar e implementar estrategias y acciones para atraer, acompañar y retener a docentes idóneos a fin de favorecer su distribución equitativa en los centros educativos de todas las regiones y comunas del país.
5. Generar condiciones para establecer asociaciones de largo plazo, entre las instituciones del CRUCH y el sistema educativo, con el fin de desarrollar investigación colaborativa que aborde los desafíos de mejora educativa sistémica desde un enfoque territorial.
6. Establecer alianzas estratégicas para abordar los desafíos de una formación continua de calidad, considerando su financiamiento, el derecho del profesorado a su desarrollo profesional y el acompañamiento de docentes nóveles en todo el territorio nacional.

3. Nudos Críticos y oportunidades¹²

Tabla 02: Ejes (6) y Nudos Críticos (18) de la Docencia Cambia Vidas

Eje	Nudo Crítico
Atracción y Retención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disminución de la oferta y matrícula en las carreras de pedagogía ▪ Abandono temprano del ejercicio profesional ▪ Desigualdad en la distribución territorial de docentes idóneas e idóneos
Formación inicial y aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiente dinamismo de la FICD para responder a un contexto social cambiante y desafiante ▪ Ausencia de una política de FICD robusta para la educación técnico-profesional, como asimismo carencia de una trayectoria profesional específica para esta modalidad formativa ▪ Falta de incentivos para el desarrollo e implementación de programas formativos de regularización de estudios dirigidos a profesionales no docentes que se encuentran con habilitación o autorización del Ministerio de Educación ▪ Ausencia de una política FICD en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como asimismo carencia de una trayectoria profesional específica para este nivel formativo ▪ Limitaciones de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) ▪ Falta de adecuación de los criterios de acreditación a las particularidades de los territorios ▪ Falta de claridad en la definición del objeto de acreditación, desatendiendo las estructuras sistémicas que condicionan las respuestas de las universidades

¹² Los nudos críticos representan aquellas brechas, dificultades o debilidades detectadas en la FICD, que inhiben o perturban su desarrollo. Vistos alternativamente como oportunidades, los nudos críticos son causas clave que afectan el problema que se ha identificado. En nuestro caso, se trata de brechas para el logro de los objetivos estratégicos identificados en este informe.



Eje	Nudo Crítico
Inducción y desarrollo profesional continuo	<ul style="list-style-type: none">▪ Oferta inequitativa y poco pertinente del desarrollo profesional▪ Falta de una política que promueva la formación de postgrado del profesorado escolar como parte de la trayectoria de la carrera docente▪ Debilidades en el diseño e implementación de la política de inducción
Investigación	<ul style="list-style-type: none">▪ Falta de incentivos que propicien la investigación y gestión del conocimiento a través de alianzas colaborativas entre la universidad y el sistema escolar y de la educación inicial
Vinculación con el medio	<ul style="list-style-type: none">▪ La vinculación auténtica con el entorno significativo: un desafío para la formación inicial y continua docente▪ Falta de políticas públicas e institucionales que apoyen la corresponsabilidad (universidad-sistema escolar) en la formación práctica de las y los docentes en sus formación inicial
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none">▪ Falta de financiamiento estatal permanente para Programas de Acceso a Pedagogías (PAP) en todas las universidades del CRUCH▪ Desajuste entre aranceles regulados, costos reales de la FID y tiempo de permanencia efectiva de las y los estudiantes con gratuidad

Eje: Atracción y retención

▪ Disminución de la oferta y matrícula en las carreras de pedagogía

Durante los últimos años se ha presentado una disminución gradual y sistemática del número de estudiantes matriculadas y matriculados en el primer año de cada carrera de pedagogía. Desde el año 2010 hasta 2019 las vacantes de pedagogía han disminuido un 57% (Educar Chile, 2019), con una reducción agregada desde el 2018 de casi un 31% (Consejo Nacional de Educación, 2022). Esto disminuye la masa crítica de docentes idóneas e idóneos que pueda atender a las necesidades educativas en el sistema escolar en las distintas regiones del país.

El Consejo Nacional de Educación (2022) reporta que desde el año 2019 en adelante se observa un decrecimiento sistemático de la matrícula total y de primer año en carreras de pedagogía. La matrícula total de carreras en "2022 es de 58.445 estudiantes, mientras que en 2013 alcanzaba los 83.101 estudiantes, lo que representa una disminución acumulada en la década de 29,7%. Por su parte, la variación anual corresponde a -7,2%" (2022, p. 14). Para las pedagogías en Educación Media, la baja fue de 9,3%. En cuanto a la matrícula de primer año en 2023, el mismo Consejo informa que "se observa un crecimiento anual en todos los tipos de pedagogías, siendo mayor en pedagogías en Educación Básica (56,5%) y pedagogías en Educación Diferencial (40%)" (2023, p. 3). Este cambio positivo no muestra aún una tendencia y tampoco están claras las razones que lo explican.

Estas cifras han llevado a los distintos actores involucrados a plantear que existe un riesgo respecto a la disponibilidad actual y futura de docentes idóneas e idóneos (Elige Educar, 2019), lo que comprometería el acceso del estudiantado del país a una educación con equidad y calidad.

Una explicación para la baja de matrícula en las carreras de pedagogía sería la disminución de la oferta formativa de las universidades, estimada en un 49% desde la promulgación de la Ley 20.903 en 2016. Los efectos de la legislación se han concentrado principalmente en las carreras de Educación Básica y Educación Media (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2019). El reporte CIAE aduce que, desde 2011 a 2017, la cantidad de programas activos de formación en Educación Básica cayó desde 140 a 56. El Informe también señala que en las universidades del CRUCH la merma de carreras es menor y que la matrícula de las carreras de Educación Parvularia ha aumentado. En cuanto a la tasa de titulación, existe una reducción promedio cercana al 19% durante los últimos años.

Sin embargo, la disminución de matrícula tiene relación también con el bajo interés que manifiestan los y las estudiantes que cumplen los requisitos para estudiar pedagogía,



en ingresar a la profesión. Una causa se relaciona con las características y formas de implementación del currículo de formación, es decir con la calidad de la formación inicial. Según las y los jóvenes, tienden a ser pocos los casos en que las clases en que participan tengan algún grado de novedad que les motive. Se indica asimismo la falta de correspondencia entre las didácticas empleadas por las y los docentes en la universidad respecto de las prácticas exigidas a los estudiantes en el mundo de la escuela (Martínez, 2020).

Otros factores disuasivos son los bajos sueldos respecto de otras profesiones y ocupaciones en los contextos territoriales —particularmente en las regiones mineras— así como las condiciones laborales que acompañan el ejercicio docente. Pese al consenso sobre la centralidad que tienen las y los docentes en los resultados educativos de los estudiantes y en la formación con calidad del capital humano que se requiere, la imagen social de las y los profesores que se tiene en el país —así como, en general, en el resto de mundo— muestra síntomas de desvalorización en aumento. Esta falta de reconocimiento social del profesorado también se reporta como factor crítico disuasivo de la prosecución de estudios pedagógicos (Juvonen y Toom, 2023), así como las dificultades para desarrollarse y actuar, desde la identidad docente, en el seno de sociedades cada vez más diversas y complejas (Jenlink, 2014).

Es necesario desplegar altas dosis de creatividad y esfuerzo para frenar este fenómeno toda vez que el potencial déficit de docentes varía regionalmente y según especialidades (CIAE, 2018), generando situaciones complejas que se abordan en diversos nudos críticos de este informe.

▪ Abandono temprano del ejercicio profesional

Chile enfrenta el gran desafío de retener a sus docentes, dado que registra una tasa de abandono de alrededor del 40% durante los primeros años de ejercicio profesional (Valenzuela y Sevilla, 2013). Esos autores estiman que la tasa de abandono del ejercicio profesional, luego de los primeros tres años desde el período de ingreso, aumentó desde 22% para las y los profesores que ingresaron en el año 2000 hasta 38%-39% para las y los que ingresan entre 2005-2006. Otro estudio, más actual, señala que el 10,7 % deserta al primer año y el 20% antes del quinto año de ejercicio laboral (Elige Educar, 2022 citado en CNA, 2023).

El estudio de Díaz *et al.* (2021), sobre movilidad del profesorado chileno, concluye que en Chile hay una mayor rotación de docentes en establecimientos subvencionados, rurales y con mayor concentración de estudiantes con índices de vulnerabilidad. Además, la evidencia muestra que las y los docentes jóvenes, mayormente contratados por establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, tienen mayor propensión a desertar durante sus primeros años de desempeño profesional. Finalmente, la precariedad laboral también incide en la

rotación docente, ya que a menor número de horas de contrato, menor es la satisfacción laboral (Valenzuela y Sevilla, 2013). Si bien parte de la deserción temprana obedece a condiciones laborales, se requiere más evidencia para determinar si la deserción también se explica porque las demandas del trabajo exceden a los recursos personales de las y los docentes nóveles (ej. sentido de eficacia y resiliencia), aspectos que son potencialmente modificables por la formación inicial y continua (Klassen y Chiu, 2011; McLennan *et al.*, 2017).

En ausencia de una investigación robusta acerca de las causas que impulsan a estas y estos profesionales a abandonar el aula, no está claro qué políticas pueden ayudar a revertir la deserción temprana. Un estudio realizado por Ávalos y Valenzuela (2016), con docentes que habían abandonado la profesión, mostró tres razones preponderantes: oportunidades de desarrollo profesional, condiciones laborales y gestión del centro educativo.

▪ **Desigualdad en la distribución territorial de docentes idóneas e idóneos**

La evidencia muestra que la distribución de docentes idóneas e idóneos a lo largo y ancho del territorio nacional es desigual. Las estimaciones indican que algunas regiones adolecen de la falta de dotación docente necesaria para servir la demanda efectiva, lo que en un futuro cercano podría profundizarse. Esto es más grave si se considera que en esas mismas regiones un número considerable de horas no está siendo impartido por docentes con la especialidad correspondiente a la disciplina o nivel requerido, lo que con el aumento de las horas no lectivas y la selectividad en las carreras de educación, generaría un déficit crítico en el mercado de horas de clases de docentes –si se mantienen las condiciones actuales– o bien menores déficits o superávit, en el caso de que aumente la atracción a la profesión debido a mejores condiciones en la carrera docente.

De acuerdo con un estudio de Elige Educar (2021), en el año 2020 existía un déficit de 13.630 docentes idóneas e idóneos en el país. Si no se toman las medidas necesarias para atraer estudiantes a la profesión docente y para retener a las y los profesores en ejercicio, la falta de docentes con idoneidad, para el año 2025 llegaría a los 26.273, en todas las asignaturas y regiones del país. Según el mismo estudio, la proyección tiende a empeorar para el año 2030, en el que el déficit llegaría a 33.468 docentes. La disminución y mala distribución territorial de las y los docentes representa hoy un problema que afecta a todas las regiones. La más crítica se observa en las zonas extremas, principalmente en las regiones de Antofagasta y Atacama. Elige Educar (2019) proyectó para el año 2025 en la región de Antofagasta una falta de dotación de un 36%, o 1.732 profesionales de la educación, y para la región de Atacama de un 42%, o 1.258 profesionales.

La falta de idoneidad disciplinar (*out-of-field-teaching*) representa aquel fenómeno por el cual una o un profesor enseña una determinada asignatura sin tener la especialidad o



certificación que le habilitaría para hacerlo con pertinencia. Un estudio de Medeiros *et al.* (2018) concluye que, en el año 2016, el 92% de las horas impartidas en establecimientos de educación de párvulos y el 85% de las horas en la enseñanza básica eran realizadas por docentes que cumplen con criterios de idoneidad. En la enseñanza media, en tanto, solo el 78% de las horas era realizada por docentes con idoneidad disciplinar. Para este nivel, Medeiros *et al.* (2018, p. 67) reportan que en las asignaturas de "Física (52%), Ciencias Naturales (60%), Química (61%) y Biología (66%) presentaron el menor nivel de idoneidad; mientras que en Historia y Ciencias Sociales (95%) e Inglés (95%) obtuvieron las más altas tasas".

Se explicaría, asimismo, la falta de profesores idóneas e idóneos, debido a los cambios normativos que han llevado a algunas instituciones a suspender el ingreso de estudiantes a aquellas carreras de pedagogía que no logran completar su matrícula, considerados los requisitos impuestos por la Ley 20.903 (CNED, 2022; Fernández *et al.*, 2021). Como resultado, no se observa un alineamiento entre las necesidades y demandas disciplinares y la oferta de programas de pedagogía en los territorios –lo que contribuye y contribuirá de manera permanente a la generación de déficit.

De acuerdo con Elige Educar (2021), las asignaturas con un escenario más crítico hacia 2025 serían Educación Tecnológica, Filosofía y Religión, Historia y Geografía y las Ciencias Naturales de educación media (Biología, Física y Química).

Como el potencial déficit de docentes y las especialidades más afectadas varían regionalmente, el CIAE (2018) prevé en la macro-zona norte del país un déficit de dotación en las especialidades de idiomas, Matemáticas, Física, Historia y Geografía, Filosofía, Religión y Artes Visuales. Mientras, en la macro-zona sur las áreas que se prevé falta de dotación son idiomas, Biología, Química y similares; Física, Filosofía y Psicología, Religión, Artes Visuales y Artes Musicales. En la macro-zona zona central, de manera diferente, la falta de dotación potencial estaría en especialidades de educación media en idiomas y Religión.

Eje: Formación inicial y aseguramiento de la calidad

- **Insuficiente dinamismo de la formación inicial y continua docente para responder a un contexto social cambiante y desafiante**

La formación de docentes requiere de una revisión y actualización permanente para responder a las necesidades de las y los estudiantes y la sociedad en un contexto de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VICA).

Los cambios en la sociedad tienen que ver con nuevas formas de comportamiento social y de trabajo, nuevas formas de resolver los problemas, nuevos modos de vida y de relaciones entre las personas y las instituciones. Estamos transitando desde una realidad remitida al tiempo y espacio, hacia un mundo que funciona simultáneamente en la realidad objetiva y en los entornos virtuales. Estos cambios rápidos y bruscos crean incertidumbre (Careaga, 2020).

En ese sentido, las sociedades actuales se asumen como globalizadas, con un aumento sostenible en la incorporación de la tecnología a los procesos sociales y productivos, y con una tendencia al cambio que se instaura como una característica definitoria de la realidad, todo lo cual, se subsume bajo el concepto de complejidad. En consecuencia, el contexto bajo el cual se despliegan las experiencias de enseñanza y aprendizaje adquieren nuevos rasgos y, las y los profesores ya no deben asumirse como depositarios de un saber específico que transmiten a un estudiantado pasivo. Necesitan, por el contrario, una reconversión reflexiva y crítica, aspectos que se adquieren principalmente a través de la formación en la práctica, que les permita afrontar exitosamente los retos que esta sociedad demanda (Palomares y Alarcón, 2018).

Adicionalmente, la diversidad en la población estudiantil se ha vuelto cada vez más relevante y también compleja. En las aulas se presentan diversas situaciones que implican diferencias entre profesorado y alumnado, incluyendo diferencias generacionales, culturales, académicas (Bustos, 2017) y lingüísticas (Gajardo, y Romero, 2020; Gajardo y Mondaca, 2022), los colectivos de migrantes (Alvites y Jiménez, 2011; Joiko y Vásquez, 2016; Pávez, 2012; Pávez-Soto *et al.*, 2021; Stang-Alva, 2021), las identidades de género, las orientaciones sexuales diversas (Frisancho y Vera-Cossio, 2020), las habilidades y capacidades diferentes, así como religiones y creencias distintas (Akiba *et al.*, 2010).

La interculturalidad como orientación a la política pública escolar fue pensada inicialmente para contextos rurales, campesinos e indígenas (MECE Rural, Programa de las 900 Escuelas, Programa EIB, Programa Orígenes, entre otros. Ver Mondaca, 2003). Actualmente el enfoque teórico y metodológico de la interculturalidad exige que las aulas propendan a



la equidad y apunten a lograr una educación antirracista, con justicia social y que permitan sostener pedagógicamente las culturas presentes en nuestro país y sus centros educativos (Mondaca, 2018; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibañez, 2018; Poblete, 2009; Riedemann, *et al.*, 2020; Stefoni, *et al.*, 2016; Paris y Alim, 2017).

La formación pedagógica, inicial y continua se ve enfrentada a comprender rápidamente las problemáticas y oportunidades que la diversidad le presenta a los establecimientos educacionales del siglo XXI. En Chile, lo hace desde las políticas públicas que se manifiestan en la utilización de diversas herramientas, como las disposiciones ministeriales Marco para la Buena Enseñanza y sus dominios (CPEIP, 2021), los estándares pedagógicos y disciplinarios (CPEIP 2021, 2022), la carrera profesional docente, los criterios de aseguramiento de la calidad, los procesos de acreditación, entre otros (García y Moreno 2014; Mondaca y Sánchez, 2018), pero también desde la propia comprensión de sus contextos y sus cambio (Mondaca, *et al.*, 2020; Díaz *et al.*, 2018).

- **Ausencia de una política de formación inicial y continua robusta para la educación técnico-profesional, como asimismo carencia de una trayectoria profesional específica para esta modalidad formativa**

En la década de 1980 se cerraron las carreras que impartían pedagogías en enseñanza técnica. Este antecedente explica que cerca de la mitad de las y los profesores de asignaturas técnicas de la enseñanza media cuentan con un nivel profesional o técnico de nivel superior, sin formación pedagógica. Esta situación es permitida por la normativa vigente cuando no hay oferta de docentes especialistas. Por su parte, se estima que más de la mitad de las y los directores de los establecimientos EMTP son profesores o profesoras de educación media.

Es fundamental resaltar la relevancia de atender a esta situación, dado que la modalidad de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) representa aproximadamente el 38% de la matrícula total de educación secundaria en los niveles de 3° y 4° Medio (Montecinos, 2019) y atiende a segmentos de la población con índices de vulnerabilidad que promedian el 86% (Ministerio de Hacienda, 2023, p.12).

Las y los estudiantes acceden a esta modalidad formativa debido a que sus familias buscan ofrecerles oportunidades laborales que les permitan mejorar sus posibilidades de continuar estudios superiores y aumentar sus ingresos personales y familiares (Valenzuela e Infante, 2020). Igualmente, esta modalidad es valorada por su contribución a distintos sectores socio-productivos, donde sus egresadas y egresados pueden integrarse como una fuerza laboral cualificada (Sepúlveda *et al.*, 2020).

Dadas las expectativas y la importancia de esta modalidad de formación, resulta fundamental reconocer los principales desafíos a los que se enfrentan las y los profesores que lideran procesos formativos en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP). Algunos de estos desafíos son:

- » *Brecha de género:* Existe una desigualdad en la distribución de docentes según su género (Sepúlveda *et al.*, 2020, p.14), lo que puede generar sesgos sobre las preferencias para estudiar.
- » *Formación inicial:* Las y los docentes de EMTP cuentan con una formación inicial heterogénea y no siempre adecuada a las necesidades específicas de la enseñanza técnico-profesional (Sepúlveda *et al.*, 2020, p. 16; Sevilla y Madero, 2023).
- » *Formación continua:* La formación continua de las y los docentes es insuficiente y poco pertinente, lo que limita su capacidad para adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos (Orrego, 2022).
- » *Rango de edad de la población docente:* En la EMTP, el 36% de las y los docentes tienen más de 50 años, lo que podría afectar la tasa de reemplazo y una renovación generacional (Sepúlveda *et al.*, 2020, p. 15).
- » *Evaluación docente:* La evaluación docente en la EMTP no siempre es adecuada ni pertinente, lo que dificulta la identificación de fortalezas y debilidades del cuerpo docente y limita su capacidad para mejorar su práctica pedagógica (Orrego, 2022).

La implementación de estándares específicos para docentes de EMTP plantea un desafío en la adecuación de teorías educativas en prácticas pedagógicas y didácticas relevantes y pertinentes. Al abordar estos desafíos, se puede avanzar hacia una mejora significativa en el desarrollo docente en la Educación Técnico-Profesional, fortaleciendo así la calidad y pertinencia del quehacer docente que se brinda a las y los estudiantes.

En síntesis y según lo planteado por Ahumada *et al.* (2023), los establecimientos de formación técnico profesional están apremiados por el desafío que implican los cambios y necesitan desarrollar en sus estudiantes competencias que les permitan enfrentar las nuevas demandas laborales. Ello merece preocupación y pone en evidencia la necesidad de implementar un enfoque de calidad basado en la mejora continua (Duch y Andreasen, 2015).



- **Falta de incentivos para el desarrollo e implementación de programas formativos de regularización de estudios dirigidos a profesionales no docentes que cuentan con habilitación o autorización del Ministerio de Educación**

La falta de docentes idóneas e idóneos en los territorios ha llevado al Estado a implementar políticas de habilitación o autorización dirigidas a profesionales que no poseen la debida formación, pero que ejercen como profesoras y profesores en el sistema. Asimismo, las universidades, ante la falta de disponibilidad de profesoras y profesores expertos en determinadas disciplinas y regiones; particularmente en las zonas extremas, han implementado programas de prosecución de estudios de pedagogía para personas tituladas de otros niveles y disciplinas. No obstante, estos últimos se enfrentan a diversos inhibidores que disuaden su creación y expansión.

En 2017 el Ministerio de Educación otorgó 22.763 autorizaciones para el ejercicio docente, mientras que en 2022 concedió 39.075. Un incremento de 72% quinquenal en tales autorizaciones lleva a la conclusión de que es preciso implementar programas de prosecución de estudios de pedagogía en beneficio de las y los profesores con habilitación. La experiencia internacional a este respecto corrobora la importancia y ventajas de este tipo de solución al problema (Chambers, 2002). En un estudio sobre maestras y maestros nóveles, Paniagua y Sánchez-Martí (2018) destacan la creciente importancia en el aula de aquellas y aquellos docentes con segunda titulación. Los resultados de la encuesta *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), muestran que en 24 de los 34 países pertenecientes a la OCDE este grupo de profesoras y profesores cuenta con 2 a 10 años de experiencia previa no docente. La importancia de estas educadoras y educadores se hace también evidente cuando se observan las formas de certificación. Mientras algunos provienen de programas regulares, otros son preparados a partir de rutas alternativas de menor duración, con el objetivo de atraer a distintos profesionales a la docencia (Ingersoll, Merrill, & May, 2014) y así reducir la escasez de profesoras y profesores de aula. Shaw (2008), por ejemplo, muestra que estos programas representan una estrategia efectiva para reclutar a docentes en algunas áreas difíciles de cubrir tales como matemáticas, ciencias y lengua extranjera.

Si bien esta alternativa es factible en lo general, en Chile la solución no es accesible o atractiva desde el punto de vista de la equidad territorial. En primer lugar, es poco factible en aquellos territorios en los que no existen universidades o, en los que, habiendo universidades, estas no cuentan con una oferta completa de carreras de pedagogía o programas de regularización de estudios. En efecto, prácticamente 2 de cada 3 de estos programas apuntan a la formación de docentes de enseñanza media, y solo 6,5% se enfocan en la enseñanza básica (Maturana y Castillo, 2023). Lo anterior se explicaría porque la amplitud de los estándares de Formación Inicial Docente de enseñanza básica favorece la formación de un docente en un período más largo que el de prosecución de estudios.

Conforme a la evidencia proporcionada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), un 70% de los programas de prosecución de estudios no supera los 3 años de acreditación (Maturana & Castillo, 2023). La cifra es llamativa si se considera que, en reiteradas aplicaciones de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), los resultados de dichos estudiantes son similares o superiores al de los programas concurrentes, tanto en la prueba disciplinar como en la pedagógica. Es decir, a pesar de los buenos resultados relativos en la END, la entidad acreditadora aplicaría criterios que dejan a la prosecución de estudios en pedagogías en desventaja frente a los programas concurrentes.

En síntesis, las universidades no tienen suficientes incentivos para crear y desarrollar programas “no tradicionales” que ayudarían a compensar la escasez de docentes en el sistema escolar en el corto plazo, principalmente en zonas extremas y territorios aislados que presentan indicadores de déficit.

- **Ausencia de una política de Formación Inicial y Continua en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como asimismo carencia de una trayectoria profesional específica para este nivel formativo**

El objetivo número 4 de la Agenda 2030 de la ONU (2018) plantea las condiciones indispensables para promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos y a lo largo de toda la vida. Comprender la educación como un derecho para toda persona supone valorar la educación de jóvenes, adultas y adultos desde un espectro de amplias posibilidades para el desarrollo humano. No obstante, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) ha estado marcada, en Chile, por la escolarización y certificación para la vida laboral, en consonancia con las bases ideológicas neoliberales asumidas por el Estado desde hace cuatro décadas (Cunha *et al.*, 2020). Al mismo tiempo, ha surgido una invisibilización tanto en las políticas públicas, como en la formación docente e, incluso, en la investigación educativa (Letelier, 2019).

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) no contempla lineamientos explícitos para la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. No obstante, en un cambio de rumbo, el Ministerio de Educación de Chile (2023a) ha impulsado desde 2018 el programa denominado *Línea de Desarrollo Profesional de EPJA* (LDP-EPJA), el cual “tiene por tarea central acompañar el diseño y ejecución de acciones formativas dirigidas a docentes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos” (párr. 1). El Ministerio de Educación (2023b) fundamenta esta medida en que “no se cuenta con una oferta estable y universal de programas de especialización, ni de profundización en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas EPJA” (párr. 3). De esta forma,



en el periodo de aplicación (2018-2020), participaron en el programa 800 docentes en 16 regiones del país.

El programa LDP-EPJA se ejecutó a partir de una colaboración entre el Ministerio de Educación y diversas universidades y otras instituciones educativas a lo largo del país, para la implementación de tres cursos de especialización, denominados: Cómo aprenden las y los adultos. Metodologías y evaluación de los aprendizajes para EPJA¹³ (los cuales tuvieron una duración total de entre 360 y 400 horas pedagógicas, según la región de aplicación y la institución implementadora), más un módulo conducente a un Diplomado de Especialización en EPJA, todos gratuitos y de libre acceso. Tales cursos respondieron a necesidades previamente detectadas por el Ministerio de Educación entre las y los docentes de la modalidad. Además, resultan relevantes las transversalidades definidas para todas ellas y ellos: interculturalidad, TIC, atención a la diversidad y enfoque de género.

La deserción escolar en EPJA constituye un problema que no ha logrado ser solucionado por las políticas públicas hasta el momento. Al respecto, el Ministerio de Educación (2018) señaló que la deserción escolar en EPJA alcanza el 32,5%. Se trata de un fenómeno multifactorial, en el que inciden variables familiares, laborales y financieras (Acuña, 2013).

▪ Limitaciones de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END)

El modelo de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) replica las limitaciones que tienen los modelos de rendición de cuentas a nivel nacional e internacional que se encuentran actualmente cuestionados (Camphuijsen y Parcerisa, 2023; Parcerisa y Falabella, 2017; Flórez, Rozas, Gysling y Olave, 2018). Por ejemplo, las mediciones con altas consecuencias a nivel escolar pueden producir efectos indeseados o externalidades negativas (programas de preparación para la prueba, estrechamiento curricular, y estandarización) que no contribuyen de manera efectiva a los procesos formativos de los programas en sentido amplio (Fernández y Madrid, 2021).

La END se inscribe en una política de regulación estatal y de mercado, que se basa en un régimen de estandarización y sitúa el foco en resultados más que en procesos (Donoso *et al.*, 2020). En el contexto de la Ley 20.903 se requiere pensar en un Plan de Evaluación para reforzar el carácter gradual y acumulativo del aprendizaje profesional. El objetivo de la evaluación para el desempeño profesional es reflejar fielmente lo que el profesorado en formación puede hacer en las aulas escolares. Además, si consideramos que la formación docente se entiende como un continuo, se observa discontinuidad entre la END y la evaluación de las y los docentes en ejercicio. Mientras la END evalúa principalmente

13 El título original es "Cómo aprenden los adultos, Metodologías para EPJA y Evaluación de los aprendizajes para EPJA".

el conocimiento pedagógico y disciplinar de manera declarativa, los y las docentes en ejercicio son evaluados por estos aspectos, pero también por su capacidad de reflexión, planificación de la docencia y su desempeño en aula y trabajo colaborativo (Fernández y Madrid, 2020).

- **Falta de adecuación de los criterios de acreditación a las particularidades de los territorios**

Los criterios de acreditación actualmente existentes necesitan ponderar en su totalidad y adecuadamente las particularidades territoriales de las instituciones del CRUCH.

Actualmente la valoración del territorio se ha convertido en una de las claves para potenciar y fortalecer el desarrollo local y regional de las comunidades a nivel político, social, económico, de salud y educacional, respondiendo así a los principios fundamentales relativos a equidad, inclusión y respeto por la diversidad. En este sentido, tanto en el diseño de nuevas políticas públicas como en diversos proyectos y programas de mejoramiento se encuentra presente el enfoque territorial, el cual se reconoce como un espacio identitario, socialmente construido y, por cierto, también agente de movilidad social (Ortega y Segovia, 2017).

El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua de la acción social por los seres humanos, la cultura y los frutos de la revolución, que en el mundo del conocimiento se vive en todos los rincones del planeta (Llanos-Hernández, 2010). La necesidad de considerar a los actores y comunidades locales y regionales desde sus territorios, entendidos como espacios situados y significantes, es una de las tareas que están asumiendo las instituciones de educación superior con mayor ahínco (Rock, Rojas, Puentes y Durán, 2013), puesto que la formación de futuros y futuras profesionales y los aportes a las comunidades serían más pertinentes. En particular, el Consorcio de Universidades Estatales (CUECH) han fundamentado su compromiso con el desarrollo de las comunidades locales y regionales no solo porque es un mandato de la Ley Sobre Universidades del Estado (Ley N° 21.094, 2018), sino porque ha sido un imperativo histórico para avanzar en la justicia social, equidad, inclusión y desarrollo sostenible. Además, esto favorece una relación bidireccional que permite nutrir la formación y desarrollo de profesionales en formación, así como también todas las acciones de mejora continua que las universidades necesitan realizar ante nuevas demandas sociales y educativas que la comunidad requiere.

Ya en 2020, un análisis del CUECH (2020), sobre la propuesta de ese momento de criterios y estándares de la Comisión Nacional de Acreditación, incluyó, como una de las críticas más sustantivas, la pérdida del sentido de pertinencia territorial, aspecto clave en la Ley N° 21.094, produciéndose de este modo una disyuntiva entre la necesidad de cumplir las



normativas legales vigentes que rigen el funcionamiento de las universidades estatales y aquella de responder a criterios y estándares de aseguramiento de la calidad normalizados.

Por tal razón se propuso un criterio denominado gestión del territorio y sus actores, que contribuya a evaluar de mejor modo los aportes al desarrollo social y territorial y la relación bidireccional con las comunidades locales y regionales.

En el caso particular de las carreras de pedagogía y los nuevos criterios y estándares de acreditación, una revisión del contenido de los mismos evidencia la ausencia de consideración de la pertinencia territorial, salvo en el criterio N° 4 de cuerpo académico —nivel 3— en que se hace mención de la vinculación con el medio. Allí se podría identificar oportunidades en el entorno para favorecer el desarrollo de la carrera, algo que sin duda parece muy vago. Por tanto, estos nuevos criterios y estándares no valoran la pertinencia local y territorial en la formación inicial docente, más aún cuando se encuentra explícitamente expresado en los proyectos curriculares y perfiles de egreso de muchas de las carreras de pedagogía de las universidades estatales. En consecuencia, incluir un criterio de pertinencia territorial en los procesos de acreditación resultaría un valioso antecedente de calidad en contextos situados.

- **Falta de claridad en la definición del objeto de acreditación, desatendiendo las estructuras sistémicas que condicionan las respuestas de las universidades**

Al focalizarse en programas individuales, los actuales procesos de acreditación carecen de una mirada más sistémica. Ello impide considerar la sinergia que normalmente se produce en la interacción entre programas y académicos y académicas que participan en una misma facultad.

Las instituciones de educación superior generalmente responden a estructuras sistémicas de organización, pues entienden que su funcionamiento y resultados dependen —entre otras cosas— de los elementos que las componen y la interacción efectiva de los mismos, siendo parte importante de esta relación el trabajo conjunto de sus integrantes para la consecución de metas. Es por ello que tanto el éxito como el fracaso de una unidad, al interior de un engranaje sistémico, depende no solo de su propia gestión, sino también, y en gran medida, de un círculo virtuoso de interacciones con otras unidades que, por su posición jerárquica, representan un porcentaje relevante de acciones que la unidad en cuestión no podría realizar si no fuera porque existen acciones directas de apoyo (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018).

Por otra parte, y desde la mirada de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, distintos modelos de gestión de la calidad contemplan en su génesis un enfoque sistémico,

para representar las organizaciones y sus componentes. Sin duda, el aporte de estos modelos no solo ha contribuido a mejorar la gestión de las organizaciones, sino también a contemplar mecanismos de monitoreo y seguimiento (Rodríguez-Ponce, Fleet, Pedraja-Rejas y Valdés-González, 2021), lo cual ha dado paso a sistemas de evaluación que, entre otras cosas, han permitido evaluar la calidad de dichas organizaciones para efectos de una acreditación que demuestra fehacientemente el desempeño de la institución y sus niveles de calidad.

Focalizando este análisis en la formación de profesoras y profesores, resulta evidente que, en el caso de las carreras de pedagogía y las unidades académicas a las cuales se adscriben, responden a una estructura organizacional y de funcionamiento sistémico. No obstante, al momento de ser evaluadas en el marco de criterios y estándares determinados por CNA, las carreras de pedagogía se ven ciertamente limitadas para demostrar todas sus fortalezas, dado que el objeto de la evaluación es solo la carrera y no se contemplan las capacidades institucionales, cuyo trabajo articulado es sustantivo para que sean adecuadamente acreditadas. Por ejemplo, en la dimensión de docencia y resultados del proceso formativo referido al criterio del cuerpo docente, las carreras de pedagogía frecuentemente cuentan con equipos académicos que son transversales entre las carreras, ciertamente no exclusivos, pero existen como una parte importante del entramado sistémico que les provee la institución para el adecuado desarrollo del perfil de egreso y plan de estudios (Labraña, 2022). Otro ejemplo se refiere a la dimensión gestión estratégica y recursos institucionales, donde las carreras de pedagogía comúnmente disponen de infraestructura y recursos de aprendizaje compartidos, en cuyo uso obviamente se enfatiza la disciplina y didáctica en particular. Nuevamente se hace notar en este ejemplo que las capacidades institucionales se suman a los procesos formativos que efectúa cada carrera de pedagogía.

De este modo, si se evidencian aportes concretos, observables y medibles por parte de las Facultades de Educación u otras unidades académicas a las que se adscriben las carreras de pedagogía. En este contexto, en conjunto con los aportes propios a las carreras, cabe preguntarse por qué no se valoran estos esfuerzos compartidos, los cuales sin duda contribuyen a una formación de calidad de las y los futuros profesores (Ortega y Segovia, 2017).



Eje: Inducción y desarrollo profesional continuo

▪ Oferta inequitativa y poco pertinente del desarrollo profesional

La equidad y pertinencia territorial de la oferta formativa de aprendizaje y desarrollo profesional continuo, en el marco de la Ley 20.903, suele verse afectada negativamente por la gestión centralizada del CPEIP, las normativas que regulan la selección de instituciones formadoras y por procesos de diseño de la oferta, en los cuales no tiene centralidad la participación de académicas y académicos universitarias y docentes del sistema.

La participación en actividades de desarrollo profesional ya no es un requisito para ascender en la carrera docente o para obtener una mejora salarial. La Ley 20.903 consigna la formación continua de las y los docentes como un derecho, formación de la cual se hace cargo el Estado a través de un acompañamiento permanente. En el marco de esta política, el CPEIP ofrece programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas e instituciones certificadas por el CPEIP.

Al respecto, la Ley 20.903 plantea que las acciones formativas se determinarán considerando las necesidades de los equipos docentes de los establecimientos educacionales junto con los requerimientos que proporcione el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esto implica que el CPEIP “ejecutará acciones de formación continua para las y los docentes, conforme a las necesidades de éstos formuladas por las comunidades educativas” (art. 12, 2), como también se encargará de entregar acompañamiento pedagógico a docentes que se estén desempeñando dentro de los primeros 4 años. Adicionalmente, considera otorgar apoyo a las y los “docentes que no han logrado avanzar, por lo menos, al tramo profesional temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional” (art. 12, 3). Lo anterior evidencia la centralización que permea el sistema de desarrollo profesional docente en Chile.

A pesar de que el CPEIP ofrece acompañamiento a las universidades del CRUCH en el diseño y certificación de acciones formativas, las regulaciones impuestas por este en relación con el diseño e implementación de cursos no considera la experiencia de las universidades en la provisión de educación continua. Asimismo, los lineamientos de diseño e implementación de programas de formación son demasiados rígidos, lo que limita el espacio a la innovación, la incorporación del conocimiento generado en las universidades en los distintos territorios y dificulta la participación de estas en la implementación de la política. Una consecuencia de esto es la desigualdad de acceso a la oferta formativa, debido a la centralización de esta en las capitales regionales.

El estudio Talis (2018), que exploró el aprendizaje continuo de docentes y líderes escolares, provee información respecto de las consideraciones que se deben tener al diseñar políticas de desarrollo profesional. La evidencia que sustenta políticas de desarrollo profesional eficientes apunta a que las y los docentes y líderes escolares son profesionales que enfrentan distintas necesidades de formación durante su carrera. Por lo tanto, es importante identificar el tipo de desarrollo profesional que tiene el mayor impacto en su práctica profesional, las áreas en las que las y los docentes, directoras y directores perciben una mayor necesidad y las barreras a la participación (Talis, 2018).

En un contexto de post-pandemia, caracterizado por la mediación socioemocional de los problemas escolares, tanto en el estudiantado como en las y los docentes, diseñar programas que den respuestas a las necesidades que las y los profesionales de la educación, es aún más imperativo. Una mejor implementación de la Ley en torno al desarrollo profesional docente requiere generar información relevante desde los mismos actores.

- **Falta de una política que promueva la formación de postgrado del profesorado escolar como parte de la trayectoria de la carrera docente**

La formación continua para el profesorado provista en la Ley 20.903 no considera la formación para el grado de magíster. Esto contrasta con la experiencia comparada donde la formación avanzada es un requisito para el ejercicio profesional. En 11 de 35 países de la OCDE se requiere el grado de magíster para enseñar en 1º a 4º año de educación básica, en 17 para enseñar en 5º a 8º año de educación básica, y en 22 países en enseñanza media. En tres países también se requiere un magíster para educadoras en el nivel parvulario. (OCDE, 2018).

Aun cuando la Ley 20.903 entiende el desarrollo profesional como un continuo planteando a lo largo de toda la carrera docente, la misma Ley establece que los programas o cursos que se impartirán de manera gratuita “no comprenden aquellos programas conducentes a una formación de postgrado” (Art. 12). Esto muestra la poca consideración del legislador respecto de la experiencia internacional de países con sistemas educativos exitosos cuyas leyes de cualificación del profesorado requieren, por ejemplo, que estos hayan completado un grado de Máster (Niemi, 2015).

La política pública contempla la importancia de la formación de capital humano en el área de educación a través del sistema de Beca de Magíster en Chile para Profesionales de la Educación, entre cuyos requisitos de postulación está el que los estudios se realicen en programas de magíster acreditados. Si bien la oferta de programas de magíster en educación y en áreas afines es amplia a nivel país, solo 45 se han sometido al proceso de acreditación



por la CNA y solo 37 están acreditados. Estos 37 programas se distribuyen principalmente en grandes centros urbanos: 28 en la zona central de Chile (Santiago, Valparaíso y Talca) y 9 en la zona centro sur (Concepción y Temuco). Esta realidad inevitablemente se traduce en una dificultad e inequidad en el acceso a programas de postgrado para el profesorado de regiones más extremas del país, tanto por la oferta de programas como por la posibilidad de financiarlos mediante becas del Estado.

La formación de postgrado para el profesorado facilita el acceso al conocimiento producido por la investigación educativa y fomenta una vinculación de las universidades con el medio escolar a través del desarrollo de alianzas para fomentar investigación situada. Asimismo, alienta la profesionalidad reflexiva y la autonomía en el aprendizaje durante el desarrollo de toda su carrera profesional (Comisión de la Comunidad Europea, 2007).

▪ Debilidades en el diseño e implementación de la política de inducción

La inducción de profesores principiantes necesita ser reconsiderada como mentoría colaborativa, en el marco de una política realista, que apueste por promoverla como parte del desarrollo profesional docente del centro educativo en su totalidad. Para ello se requiere un sistema de incentivos y reconocimiento asociados a la responsabilidad adicional que implique para las y los docentes (Vélaz de Medrano, 2009). La implementación de la Ley 20.903 desarrollada hasta hoy muestra algunos puntos de tensión. La Ley indica la mentoría para docentes principiantes como un derecho de las y los docentes que ingresan a su ejercicio profesional en establecimientos subvencionados por el Estado, lo que resulta indisociable del proceso de inducción. Es decir, la presencia de quien ejerce la mentoría es condición *sine qua non* para que la profesora o el profesor ejerza su derecho a recibir el acompañamiento necesario.

La mentoría se presenta como un proceso cautelado y organizado por el Estado a través del CPEIP, lo que se traduce principalmente en tres ámbitos:

- » *La participación en la mentoría considera una retribución específica. No es una labor más para el profesorado experimentado, sino, más bien, es una labor profesional en sí misma.*
- » *Es una labor que requiere de formación especializada para tal fin. Años de práctica y buenas evaluaciones son necesarios pero no suficientes. Ni siquiera la oferta de educación continua de postítulo o postgrado vigente es válida para emprender este derrotero profesional.*

- » *El actuar de quien ejerce la mentoría responde a una serie de acciones concretas engarzadas en lo que se ha denominado plan de mentoría.*

En términos generales, estos tres ámbitos de acción se encuentran en coherencia con lo que la literatura señala (ver, por ejemplo, Aspfors y Fransson, 2015). No obstante, hay ciertas particularidades de la Ley que es necesario considerar. En primer lugar, esta permite dos formas de implementación, la diferencia fundamental radica en la autonomía que se otorga a los centros escolares. Los de alto desempeño (según ordenación instruida por la Ley 20.529), podrán definir el proceso de inducción e incluso, levantar desde su comunidad a las y los profesores mentores. En cambio, en establecimientos de menor desempeño tanto el plan de inducción como la formación específica que requieren las y los mentores serían conducidos preferentemente por el Estado a través de las universidades y otras instituciones formadoras sin fines de lucro, siguiendo los lineamientos dados por el CPEIP. El Estado también se haría cargo de la conformación de la dupla mentor-docente que recibe mentoría.

Actualmente, la evidencia que existe respecto del proceso de implementación de la política de inducción revela que uno de los mayores obstáculos radica en la insuficiente cantidad de mentoras y mentores formados con la que se cuenta luego de seis años de la puesta en marcha de la Ley 20.903. Consecuentemente, esto ha dificultado la conformación de duplas de mentoría. La información disponible señala que hasta el momento se han formado 2.810 docentes mentores y educadores mentores Integra y JUNJI, conformando alrededor de 580 duplas, de las cuales 325 han finalizado el periodo de inducción de 10 meses estipulado por la Ley (CPEIP, 2023).

La Ley 20.903 estipula que las duplas mentor-docente que recibe la mentoría no siempre serán conformadas dentro de una comunidad educativa. Esto contradice la importancia que atribuye la literatura al rol del mentor. Este es clave en el proceso de inserción del principiante en la profesión y la cultura del establecimiento educativo, puesto que el aprendizaje en el lugar de trabajo es siempre contextual. Esto debido a la variedad de necesidades organizacionales que influyen en el apoyo de las y los mentores al proceso de socialización de los y las docentes que reciben la mentoría (Eisenschmidt y Oder, 2018). Las mentorías realizadas por mentores de la misma escuela en donde se desempeña el profesor principiante tienen un mayor impacto no solo en el desempeño del docente sino en la comunidad escolar en su conjunto (Darling-Hammond, *et al.*, 2012). La mentoría colaborativa — desarrollada y abordada por la literatura más reciente — se podría ver obstaculizada si la inducción se construye desde una relación donde sus protagonistas pertenecen a realidades educativas diferentes. Esto podría obstaculizar la política de desarrollo profesional docente local - pilar de la Ley.

La evidencia internacional destaca el rol de las y los directivos en el éxito de la mentoría (Wood, 2005), particularmente en lo que respecta a promover la relación profesional entre



mentores y docentes que reciben la mentoría y a desarrollar capacidades profesionales en las y los profesores de la manera más efectiva para el contexto de la escuela (Darling-Hammond *et al.*, 2010; Eisenschmidt y Oder, 2018). Por lo tanto, resulta crucial que tanto el contexto escolar como el rol directivo sean considerados variables importantes de abordar para una implementación exitosa de este aspecto de la Ley en el corto plazo.

Adicionalmente, la duración de 10 meses establecida para la mentoría no se atiene a lo sugerido por la evidencia acumulada. Las y los especialistas señalan que cuando la mentoría se define como un proceso de corta duración para ayudar a los principiantes a sobrevivir en su primer año de trabajo, disminuye su impacto en el desarrollo de habilidades para implementar prácticas de enseñanza de calidad (Feiman-Nemser *et al.*, 1999). Es probable que este acompañamiento (desde dentro o desde fuera del establecimiento) sea un aporte significativo para contener la conmoción que provoca iniciarse en la docencia. La pregunta crítica es si este proceso de mentoría tan acotado va a ser capaz de desarrollar en las nuevas generaciones de docentes mejores prácticas de enseñanza, colaboración profesional y retención en la profesión.

Eje: Investigación

- **Falta de incentivos que propicien la investigación y gestión del conocimiento a través de alianzas colaborativas entre la universidad y el sistema escolar y de la educación inicial**

Los instrumentos de financiamiento para la investigación en educación desincentivan la conformación de equipos que incorporen a investigadoras e investigadores de la universidad y del sistema escolar. Esto vuelve difícil, si acaso posible, la gestión del conocimiento entendido como una actividad colaborativa y bidireccional sobre problemas educativos situados que aportan a la mejora del sistema educativo y fortalecen los procesos de formación docente inicial y continua.

La investigación colaborativa en educación –con participación de académicos y actores del entorno significativo (docentes y directivos del sistema educativo, personeros del sector público y miembros de la comunidad)— es fundamental para diagnosticar necesidades educativas y promover cambios en los procesos de formación inicial docente, las prácticas de enseñanza, la organización de las instituciones educativas, los procesos de convivencia y resolución de conflictos y las relaciones entre los diversos agentes de la comunidad educativa (Martínez González, 2007).

Las asociaciones de largo plazo entre universidades y actores del entorno sirven al propósito de entender y mejorar aspectos específicos de las prácticas docentes, comunitarias e institucionales (Doucet, 2019; Ainscow, 2023). Muchas organizaciones realizan investigación en educación a tiempo completo, a partir de estrategias que promueven la convergencia de diversas expertas y expertos, el cambio de relaciones de poder presentes en el esfuerzo investigativo y la representación de distintas voces (Farrell *et al.*, 2021). Los resultados alcanzados incluyen la mejora de los procesos de formación docente y de la acción docente en el aula, la calidad de vida de las y los estudiantes y sus comunidades, y el perfeccionamiento de la política pública.

Referidas a procesos de aula, este tipo de investigación representa un “compromiso con la enseñanza” (Black y Plowright, 2010, p. 246), que promueve tanto el análisis crítico y la evaluación continua para mejorar las prácticas educativas como la transferencia de sus resultados a “programas de desarrollo profesional y estrategias de profesionalización docente, y al mejoramiento escolar y curricular procurando cambios estructurados y organizados” (Cochran-Smith & Lytle 2009: 4).

Existen en Chile capacidades instaladas para generar asociaciones y desarrollar una investigación en educación con equipos colaborativos universidad-sistema escolar. No obstante, la evidencia respecto de la existencia y efectividad de estos es escasa.



Entre las razones que explican el fenómeno están:

- » Las competencias en investigación educativa desarrolladas por la FID en estudiantes suelen ser insuficientes y desiguales (Perines y Murillo, 2017). Además, el desarrollo de habilidades investigativas en las y los futuros docentes no asegura la persistencia de la acción de investigación durante el ejercicio profesional.
- » Las publicaciones producidas en universidades y centros no siempre son aplicables al sistema educativo, ni son difundidas en este. La FID debe replantear cómo hacer gestión del conocimiento producido por sus académicas y académicos y cómo lograr que los hallazgos tengan eco en las y los responsables de la política pública, el sistema escolar y la comunidad (Malik, 2020).
- » La movilización de conocimientos que generan las investigaciones académicas no se focaliza en las y los docentes del sistema educativo como usuarios potenciales, ya que los incentivos están puestos en la publicación en revistas indexadas. A la vez, la investigación académica en temas cuyos productos están mediados por las indexaciones dominantes, no necesariamente responden a las necesidades y formas de socialización del saber pedagógico en entornos escolares (Cuineme-Rodríguez, 2022).
- » Por último, la investigación acción colaborativa —que debe convocar a distintos actores y profesionales de la educación— plantea un enfoque que no es apoyado en las bases de los distintos concursos nacionales para el financiamiento de proyectos. Suele ser valorada la trayectoria del equipo en publicaciones en revistas indexadas, sin considerar otras modalidades para la producción y difusión de conocimientos más propias del trabajo docente escolar. Esto pone presión sobre el financiamiento de las iniciativas, sujetas exclusivamente a la disponibilidad de fondos institucionales.

Eje: Vinculación con el medio

▪ La vinculación auténtica con el entorno significativo: un desafío para la Formación Inicial y Continua Docente

Pese a que la Formación Inicial y Continua de las y los Docentes es una tarea auténticamente situada, que se fundamenta en un profundo conocimiento del medio y territorio, las carreras o escuelas de pedagogía tienden a desarrollar limitada vinculación bidireccional con el medio y el territorio (sistema escolar, organizaciones y agencias del entorno).

Constituye la base para el desarrollo de asociaciones auténticas (Cash *et al.*, 2020) una red de alianzas formales y sostenidas en el tiempo entre las universidades, el sistema educativo y otras agencias y actores del territorio, que cautelen los intereses de las partes interactuantes y satisfagan sus expectativas en condiciones de equidad. En un país diversificado geográficamente y culturalmente como Chile, el conocimiento acabado sobre esta diversidad debe ser la base para una FID con asociaciones auténticas, así como la condición que garantice la pertinencia y calidad de las acciones de vinculación. Estas asociaciones son siempre influidas por múltiples factores de tipo ideológico, político, identitario, cultural e histórico (González *et al.*, 2017) y, como tales, condicionadas y diversas.

Tras la revisión de las debilidades registradas en procesos de acreditación de 17 programas de prosecución de estudios para la formación del profesorado (Maturana y Castillo, 2023), se concluye que la vinculación con el medio tiene un predominio de acciones y lineamientos de extensión (Roper y Hirth, 2005; Borrero, 2008; Adán y otros, 2016) por sobre los de vinculación, lo que evidencia la falta de un componente bidireccional en tales acciones y la inexistencia de mecanismos de evaluación de impacto.

Una encuesta enviada a las carreras de pedagogía de universidades del CRUCH¹⁴ –para conocer el tipo y nivel de vinculación con el medio que sostienen– muestra que existen, y son reconocidos en el nivel institucional, las políticas, modelos y acciones que se relacionan con esta tercera misión de las universidades. En algunos casos, solo el modelo institucional de vinculación encuadra los proyectos de facultades y carreras de pedagogía. En otros casos, las carreras afirman contar también con modelos propios, con base en la existencia de convenios formales con el sistema educativo para desarrollar la formación práctica de sus estudiantes y, en menor medida, para realizar investigación o implementar programas de desarrollo profesional docente e inducción de profesores principiantes, entre los principales.

14 Encuesta Pedagogías y Vinculación con el Medio y el territorio. Puesta a disposición a contar del 23/7/2023. Encuesta elaborada y aplicada por la subcomisión Vinculación con el Medio y el Territorio, liderada por la Dra. Diana Veneros (presidenta) y la Dra. Marta Castañera (relatora).



Quienes responden la encuesta, afirman desarrollar acciones de tipo bidireccional con el sistema educativo y la comunidad, aunque es corriente la acción unidireccional (“Marco de Referencia para la Vinculación con el Medio”, 2022, Consorcio de Universidades del Estado de Chile). Sin embargo, no todas cuentan con mecanismos formales para asegurar la calidad e impacto de la relación con el entorno –conforme a los criterios de acreditación (Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, s/f., p. 7-8). Esto es particularmente evidente en el espacio por excelencia de la relación entre la FID y los establecimientos educativos: la formación práctica. La evidencia nacional muestra que esta relación tiende a ser de tipo burocrático, centrada en la ubicación de practicantes y el control administrativo de sus tareas (Montecinos, Walker y Cortez, 2015).

Asimismo, hay una suerte de inhibición para entablar relaciones con el medio y el territorio que vayan más allá de aquella con el sistema escolar. Si el entorno es educativo *per se*, entonces las instituciones formadoras de docentes deben abrirse a las posibilidades que brinda el entorno significativo, y sus múltiples organismos y agencias existentes (políticos, económicos, sociales y culturales), de manera que estos nexos redunden en una formación más comprensiva y situada de las y los futuros docentes.

En general, la forma de relacionamiento de las pedagogías con el medio y el territorio necesita ser consolidada. Debe asentarse en una visión mucho más amplia de la vinculación, en un lenguaje y práctica de coparticipación y beneficios compartidos con las y los actores del entorno relevante, así como en objetivos y mecanismos de aseguramiento de la calidad que permitan dar cuenta de su efectividad.

- **Falta de políticas públicas e institucionales que apoyen la corresponsabilidad (universidad - sistema escolar) en la formación práctica de las y los docentes en sus formación inicial**

El eje de formación práctica en la FID ofrece amplias posibilidades para promover la participación conjunta de las instituciones formadoras de docentes y los establecimientos educativos y sus sostenedores, en el marco de relaciones simétricas y de mutuo beneficio. No obstante, si bien se espera que la formación práctica se desarrolle en el marco de una vinculación bidireccional con los centros educativos, faltan políticas públicas que apoyen la construcción de espacios de corresponsabilidad institucional entre las unidades educativas y la universidad (Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, s/f., p. 7). Junto a esto se observan debilidades en las instituciones formadoras para desarrollar vinculación en condiciones de bidireccionalidad efectiva.

La formación práctica tiene gran importancia en el desarrollo de la identidad profesional de las y los estudiantes de pedagogía (Galaz, Noguera, y Urrutia, 2008). Su objetivo es lograr que comprendan cómo se enseña y cómo se construye el conocimiento profesional desde y en el desempeño de tareas auténticas a la labor docente (Montecinos, *et al.*, 2011; Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, y Assael-Budnik, 2022). A partir de la construcción de trayectorias de coparticipación con el sistema educativo las y los estudiantes de pedagogía desarrollan las competencias que distinguen a la profesión docente de otras profesiones (Montecinos *et al.*, 2015; Wegner, 2001; Cisternas 2011; Hirmas 2014; Turra y Flores, 2018).

Tenorio *et al.* (2020) señalan que, si bien la política pública define como campo esencial para la FID los espacios escolares y de educación inicial, el vínculo universidad-escuela sigue siendo incipiente, unidireccional y dominado por la intencionalidad impuesta desde las instituciones formadoras. Frente a esto, los intereses y necesidades de las unidades educativas, de las y los profesores que acogen estudiantes en práctica, y de las y los propios alumnos de los establecimientos educativos quedan subordinados.

En estas condiciones, el trabajo entre la FID y los centros de práctica tiende a ser lejano, irregular y carente de soporte en asociaciones estables y auténticas entre las instituciones. Esto inhibe la inserción de las y los estudiantes de pedagogía (Labra, 2011; OEI, 2010) y no propicia una coherencia efectiva entre los programas de las asignaturas de práctica, el plan de estudios de las carreras y las demandas del sistema educativo (Labra, 2011; Montecinos *et al.*, 2010; Nocetti *et al.*, 2005, OEI, 2010; Hirmas, 2014). Esta situación no incentiva el desarrollo de actividades significativas que ofrezcan oportunidades reales para la coparticipación universidad-sistema educativo que favorezcan la reconstrucción del saber pedagógico y el repensar del quehacer profesional en ambas instituciones.

El desafío que enfrentan las instituciones formadoras de docentes es vincular efectivamente las carreras de pedagogía y el sistema escolar para el fortalecimiento mutuo de capacidades en favor de una educación de calidad (Montecinos *et al.*, 2010). Esto supone un trabajo conjunto y corresponsable en el diseño, implementación y evaluación del currículo de formación práctica, que levante “metas compartidas, combinando recursos de cada uno y generando normas y valores que provienen de los distintos contextos institucionales” (Montecinos *et al.*, 2010, p. 238).

La experiencia acumulada propone una forma de vinculación identificada como el “tercer espacio de colaboración” en la formación inicial (Hamerness, 2006; Khasnabis *et al.*, 2013; Montecinos, *et al.*, 2015; Zeichner, 2010). Este concierne a la creación de espacios híbridos que integran al profesorado de la universidad y las y los educadores del sistema educativo, movilizándolo el conocimiento práctico y académico en formas de relación menos jerárquicas (Smagorinsky *et al.*, 2003) y más colaborativas para crear nuevas oportunidades de aprendizaje que beneficien a las y los futuros docentes y los centros educativos. Existen



iniciativas en instituciones del CRUCH que han postulado la idea del tercer espacio para entender y actuar en la intersección de la formación académica universitaria y la formación en la práctica escolar (ver Salinas y Fernández, 2021).

Eje: Financiamiento

- **Falta de financiamiento estatal permanente para Programas de Acceso a Pedagogías (PAP) en todas las universidades del CRUCH**

Los Programas de Acceso a las Pedagogías (PAP) fueron creados para aumentar la matrícula en estas carreras. Sin embargo, al carecer de apoyo y financiamiento público, ven comprometida su calidad, continuidad y sostenibilidad en el tiempo, ya que dependen de los recursos disponibles en cada universidad (Hormazábal *et al.*, 2020; Valdés *et al.*, 2022).

Los Programas de Acceso a las Pedagogías son una iniciativa del Ministerio de Educación que autoriza a las universidades a impartir estos programas como una vía alternativa de acceso a las carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación, 2016). Esta iniciativa ha sido bastante valorada por las universidades que, en su gran mayoría, han postulado a estos programas junto al Ministerio de Educación.

Sin embargo, el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación no conlleva la transferencia de recursos para el funcionamiento de estos programas, cuyos costos deben ser asumidos por las universidades postulantes. Además, no existe apoyo y acompañamiento por parte de esa cartera para garantizar la continuidad, la mejora y la calidad de estos programas, como tampoco información sistematizada acerca de su impacto (Rodríguez Garcés *et al.*, 2021). Esto ha significado discontinuidad en la oferta así como grandes diferencias de calidad entre los programas. Los problemas observados dan cuenta de altas tasas de deserción, así como de baja matrícula en carreras pedagógicas de egresados de los PAPs (Hormazábal *et al.*, 2020; Valdés *et al.*, 2022).

- **Desajuste entre aranceles regulados, costos reales de la FID y tiempo de permanencia efectiva de las y los estudiantes con gratuidad**

Los aranceles regulados de las carreras de pedagogía están entre los más bajos del sistema universitario adscrito a la gratuidad. Carreras menos complejas, en términos de la gestión académica y logística de sus sistemas de práctica, suelen tener aranceles regulados más altos que las carreras de pedagogía. Dentro de una misma universidad, carreras como periodismo, sociología y psicología tienen, con frecuencia, aranceles regulados 25% mayores que los de sus carreras de pedagogía (Subsecretaría de Educación Superior, 2023; Guerrero, 2020).



La Ley 20.129 establece la obligatoriedad de la acreditación para los títulos de médico cirujano, cirujano dentista, profesor de educación básica, profesor de educación media, profesor de educación diferencial o especial y educador de párvulos (art. 27, ley 20.129). En el caso de las pedagogías, los requisitos y criterios de acreditación, así como los estándares de formación que regulan el funcionamiento de estas carreras, han crecido en complejidad y en demanda hacia las universidades. Estas nuevas exigencias contrastan con el escaso acompañamiento en recursos que garanticen su implementación con la calidad requerida por las normativas, considerando especialmente las prácticas que, en la normativa, ocupa espacio central en la formación de las y los futuros docentes (Cabezas *et al.*, 2019).

La dificultad en atraer postulantes que cumplan con los requisitos mínimos de admisión a las carreras de pedagogía, requeridos por la Ley 20.903, hace que el impacto económico en las facultades de educación sea aún mayor. Este no es el caso de carreras que tienen alta demanda y/o no tienen requisitos mínimos de admisión, como Psicología y Periodismo, por ejemplo.

Dado que el modelo de cálculo vigente respecto a las pedagogías se realizó antes de la implementación de la Ley 20.903 y de los nuevos estándares de Formación Inicial Docente aprobados por el Consejo Nacional de Educación, este no refleja los niveles de complejidad y costo que actualmente asumen las facultades de educación que se han ido adaptando a los nuevos requisitos legales.

Los procesos de regulación del funcionamiento de las carreras de pedagogías suponen un estatus distinto de estas carreras en el sistema universitario, lo que implica una valoración y desarrollo de estrategias institucionales para disminuir brechas de carácter histórico. No obstante, estos esfuerzos se ven confrontados a los problemas de financiamiento, que incluso desincentivan a algunas casas de estudios a ampliar sus ofertas de formación de profesoras y profesores, dada los delicados equilibrios financieros que afectan a las universidades, particularmente las estatales y ubicadas en zonas extremas. Lo señalado resulta preocupante en especial en un escenario nacional que proyecta un déficit de docentes.

Al respecto, es posible reconocer una de estas dimensiones en el impacto de la Ley 21.091. En su Artículo 108, en relación con la gratuidad, establece que, en el caso de que las y los estudiantes excedan los plazos regulados para el otorgamiento de la gratuidad, las instituciones de educación superior tienen atribuciones limitadas para generar retorno de recursos asociados a esta extensión de plazos. Lo expuesto tiene un alto impacto, en especial para las carreras de pedagogías, donde un gran porcentaje de estudiantes tiene gratuidad y los costos adicionales son asumidos por las mismas instituciones.

4. Recomendaciones¹⁵

Como se ha señalado, las recomendaciones para los Objetivos Estratégicos 1 y 2 se abordan principalmente desde las universidades del CRUCH. Las recomendaciones asociadas a los Objetivos Estratégicos 3 al 6 requieren iniciativas basadas en la colaboración entre las universidades del CRUCH, el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y otros organismos gubernamentales.

Tabla 03: 24 recomendaciones para implementar los objetivos estratégicos

Objetivos Estratégicos	Conceptos claves de la recomendación
1. Favorecer oportunidades de desarrollo de capacidades adaptativas, profesionales y técnicas en las futuras generaciones de docentes y docentes en ejercicio (universidades del CRUCH)	<p>Recomendación N°1: Redes de trabajo expertas para documentar y socializar modelos de FIDC.</p> <p>Recomendación N°2: Sello CRUCH en el compromiso curricular de la FID con la diversidad e inclusión.</p> <p>Recomendación N°3: Redes de trabajo CRUCH y actores del sistema educativo para desarrollar propuestas curriculares de FID en áreas cruciales.</p> <p>Recomendación N°4: Incorporación de innovaciones asociadas al desarrollo de perspectivas mixtas a los procesos de FIDC.</p>
2. Desarrollar estrategias y acciones de vinculación bidireccionales e innovadoras con el territorio (universidades del CRUCH)	<p>Recomendación N° 5: Diagnósticos territoriales que identifiquen particularidades del medio y el territorio.</p> <p>Recomendación N° 6: Redes y alianzas formales entre las universidades y el sistema educativo para desarrollar acciones con el medio y el territorio.</p> <p>Recomendación N° 7: Creación de programas de FIDC con foco en servicios comunitarios y acciones de prestación social.</p> <p>Recomendación N° 8: Diseño, implementación y evaluación de programas de formación práctica de la FID (modelo colaborativo).</p> <p>Recomendación N° 9: Reconocimiento y valoración efectivos de las acciones de vinculación bidireccional.</p>

15 Sugerencias sobre acciones o cursos de acción a seguir para corregir aspectos de la FICD susceptibles de mejora o, para fortalecer y consolidar aquellas iniciativas ya en curso, susceptibles de representar ejemplos a reproducir. Están principalmente orientadas hacia los resultados que se pretende alcanzar en un área o ámbito determinado.



Objetivos Estratégicos	Conceptos claves de la recomendación
3. Asegurar un modelo de financiamiento que permita a las instituciones desarrollar una formación inicial docente de calidad. (universidades del CRUCH y el Estado)	Recomendación N°10: Mesa de trabajo intersectorial para el levantamiento del costo real de cada una de las carreras de pedagogía de las universidades del CRUCH. Recomendación N°11: Instrumentos de financiamiento concursables para dar sostenibilidad a los PAP. Recomendación N°12: Alianzas estratégicas para el financiamiento prioritario de unidades académicas formadoras de docentes.
4. Desarrollar e implementar estrategias y acciones para atraer, acompañar y retener a docentes. (universidades del CRUCH y el Estado)	Recomendación N°13: Diagnósticos territoriales respecto de la dotación de profesores, capacidades instaladas y necesidades de formación y desarrollo docente. Recomendación N°14: Fortalecer estrategias y acciones para atraer, acompañar y retener docentes idóneos e idóneas. Recomendación N°15: Programa de atracción y detección de Capital Humano Avanzado para carreras de pedagogías en zonas extremas.
5. Generar condiciones para establecer asociaciones de largo plazo, entre las instituciones del CRUCH y el sistema educativo, a fin de desarrollar investigación colaborativa. (universidades del CRUCH y el Estado)	Recomendación N°16: Asignación de FONIDE ANID u otros para iniciativas concursables de investigación academia-comunidades escolares. Recomendación N°17: Sistema de incentivos y financiamiento de la investigación pedagógica situada. Recomendación N°18: Acciones de investigación asociativa academia-actores del sistema escolar y el territorio. Recomendación N°19: Orientación de actividades curriculares hacia concreción de intereses, resolución de problemas y satisfacción de necesidades del entorno (nuevo activo para los territorios).
6. Establecer alianzas estratégicas para abordar los desafíos de una formación continua de calidad. (universidades del CRUCH y el Estado)	Recomendación N°20: Sistema de formación continua docente que asegure pertinencia. Recomendación N°21: Fortalecer el rol de oferente de las universidades del CRUCH en los programas de formación continua docente. Recomendación N°22: Descentralizar la gestión del desarrollo profesional docente. Recomendación N°23: Evaluación de impacto de las mentorías. Recomendación N°24: Fortalecimiento del rol de las y los líderes escolares en mentorías colaborativas.

OE1: Favorecer, desde las universidades, oportunidades de desarrollo de capacidades adaptativas, profesionales y técnicas en las futuras generaciones de docentes y docentes en ejercicio, que les permitan desarrollar un sentido de autoeficacia al gestionar procesos de formación integral que propicien la equidad, inclusión, interculturalidad, y ser agentes de cambio y promotores de una cultura de paz y democracia en sus comunidades educativas, territorios y en el contexto digital.

Recomendación N° 1: Generar redes de trabajo con expertas y expertos para documentar y socializar modelos de formación inicial y continua que favorezcan la apropiación, en las y los profesores en formación, de abordajes a la diversidad en los centros educativos, que promuevan la creación de ambientes educativos inclusivos y respetuosos, que busquen la igualdad de oportunidades y valoren la diversidad cultural de las regiones, el territorio y los elementos pertinentes de una cultura a escala humana.

Recomendación N° 2: Incorporar un sello CRUCH del compromiso curricular de la FID con la diversidad e inclusión, la interculturalidad, la identidad de género, los derechos humanos y la democracia, promoviendo la cultura del respeto a sí mismo y a las y los demás, para favorecer la paz en los entornos locales y en el país.

Recomendación N° 3: Generar redes de trabajo entre las universidades del CRUCH y otros actores involucrados del sistema educativo, para desarrollar propuestas curriculares de formación inicial docente en áreas como: perspectiva interdisciplinarias, formación de habilidades para el pensamiento analítico, crítico, creativo y colaborativo, abordaje de tecnologías de la información y desarrollo de competencias digitales, aspectos relacionales de la pedagogía, estrategias de gestión del conocimiento para el aula escolar contemporánea y desarrollo curricular y didáctico, a fin de promover intercambios para la mejora de la FID en conjunto con el sistema educativo.

Recomendación N° 4: Incorporar –en los procesos formativos de la Formación Inicial Docente y educación continua docente– innovaciones asociadas al desarrollo de perspectivas mixtas (*b-learning*, por *blended-learning*), que permitan el tránsito a concepciones curriculares situadas, distribuidas y que respondan a las demandas de una sociedad del siglo XXI. Esto también implica una actitud regulatoria de las tecnologías que permita una relación que aporte contenidos, sentido pedagógico y ético a sus usos y fines.



OE2: Desarrollar estrategias y acciones de vinculación bidireccionales e innovadoras con el territorio, que incrementen las capacidades de las universidades y las de los centros educativos para contribuir a la mejora simultánea de la Formación Inicial y Continua Docente y del sistema escolar y de educación inicial.

Recomendación N° 5: Levantar, desde las unidades responsables de la vinculación con el medio, diagnósticos territoriales (regionales y locales) que identifiquen las particularidades del medio y el territorio, así como a aquellos actores, problemas, requerimientos y demandas que pudieran representar oportunidades de asociación auténtica, con fines de mutuo beneficio y atención de temas diversos dirigidos a la mejora del sistema educativo.

Recomendación N° 6: Generar redes y alianzas formales entre las universidades y el sistema educativo para desarrollar acciones con el medio y el territorio en distintos ámbitos, que enlacen las expectativas e intereses de la FID con los de sistemas, organismos, agencias y socios territoriales en el marco del cumplimiento de objetivos compartidos.

Recomendación N° 7: Crear para la Formación Inicial y Continua Docente programas con foco en servicios comunitarios y acciones de prestación social, dirigidos prioritariamente hacia territorios y grupos vulnerables, entre otros: desarrollo de programas docentes en hospitales, cárceles, o aquellos que propicien relaciones de continuidad entre la vida escolar y la vida comunitaria del estudiantado (ej. aprendizaje por servicio).

Recomendación N° 8: Diseñar, implementar y evaluar los programas de formación práctica que desarrolla la FID a través de un modelo colaborativo con la participación de todas y todos los agentes educativos (triada formativa: universidad – establecimientos educativos co-formadores de docentes – estudiantado de pedagogía). Este modelo permitiría diluir la separación entre los espacios formativos y los espacios de desempeño profesional y comprometer acciones de mutuo beneficio para las y los docentes y los centros educativos, con fines de aseguramiento de la calidad, pertinencia y relevancia de la FID y el sistema educativo.

Recomendación N° 9: Reconocer y valorar de manera efectiva, tanto en el sistema de incentivos de la carrera académica existente en las universidades del CRUCH, como en el sistema nacional de evaluación del desempeño docente, las acciones de vinculación bidireccional que realizan las y los formadores de profesores de universidades, como así también las acciones desarrolladas por el profesorado del sistema educativo en el marco de la vinculación bidireccional con la FID, para fortalecer, en favor del sistema educativo y las instituciones formadoras de docentes la asociatividad auténtica, el mutuo beneficio y la calidad de la interacción.

OE3: Asegurar un modelo de financiamiento que permita a las instituciones desarrollar una Formación Inicial Docente de calidad, considerando sus costos reales, las disparidades territoriales y las demandas del sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

Recomendación N° 10: Conformar una mesa de trabajo intersectorial que realice en el corto plazo, con perspectiva territorial y en el marco de los procesos de acreditación, un levantamiento del costo real de implementación de cada una de las pedagogías que dictan las universidades del CRUCH, así como de propuestas para abordar brechas de financiamiento para las pedagogías.

Recomendación N° 11: Proporcionar recursos a las entidades formadoras de docentes del CRUCH, por medio de instrumentos de financiamiento concursables, a fin de dar sustentabilidad a los programas de acceso a las pedagogías (PAP); mejorando su eficacia y su articulación, para intercambio de experiencias (red de programas).

Recomendación N° 12: Establecer alianzas estratégicas entre rectoras y rectores del CRUCH, Ministerio de Educación y gobiernos regionales, para financiar de manera prioritaria a Facultades, escuelas o departamentos formadores de docentes, a fin de que puedan desarrollar acciones innovadoras de desarrollo profesional docente y contribuir a la política nacional establecida para tales propósitos.

OE4: Desarrollar e implementar estrategias y acciones para atraer, acompañar y retener a docentes idóneos a fin de favorecer su distribución equitativa en los centros educativos de todas las regiones y comunas del país.

Recomendación N° 13: Generar diagnósticos territoriales respecto a la dotación de profesores, las capacidades educacionales instaladas y las necesidades de formación y desarrollo docente, para determinar líneas y planes de acción en el corto y mediano plazo que favorezcan en las regiones una educación de calidad.

Recomendación N° 14: Fortalecer con perspectiva territorial, en el corto plazo, estrategias y acciones, para atraer, acompañar y retener a docentes idóneos, para favorecer su distribución equitativa en los centros educativos.

Recomendación N° 15: Generar un programa de atracción e inserción de Capital Humano Avanzado dirigido a las carreras de pedagogía en zonas extremas que presentan dificultades para atraer y retener a académicas, académicos, investigadoras e investigadores con grado de doctor.



OE5: Generar condiciones para establecer asociaciones de largo plazo, entre las instituciones del CRUCH y el sistema educativo, con el fin de desarrollar investigación colaborativa que aborde los desafíos de mejora educativa sistémica desde un enfoque territorial.

Recomendación N° 16: Asignar desde el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide), de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) u otros en el corto plazo, recursos para el financiamiento de iniciativas concursables de investigación con equipos que incluyan a académicas y académicos y actores de las comunidades escolares y de la educación inicial, estudiando problemas de los territorios locales.

Recomendación N° 17: Crear sistemas de incentivos y financiamiento de la investigación pedagógica situada, que impliquen una distribución de fondos de investigación en líneas de intervención del tipo investigación-acción, con el debido reconocimiento tanto para las y los académicos de las instituciones universitarias como para las y los docentes del sistema escolar y de la educación inicial.

Recomendación N° 18: Desarrollar acciones de investigación asociativa, que involucren a académicas y académicos de las universidades y actores del sistema escolar y el territorio en las distintas etapas del proceso, desde la detección de brechas de conocimiento, reflexión conjunta sobre temáticas de interés común, hasta la publicación de los resultados de investigación en coautoría con estudiantes de pedagogía, y profesoras y profesores del sistema educativo.

Recomendación N° 19: Orientar, en el caso de las universidades formadoras de docentes, actividades curriculares (cursos, procesos de prácticas, proyectos de tesis de estudiantes en formación inicial docente, entre otros), hacia la concreción de intereses y resolución de problemas/satisfacción de necesidades del entorno (sistema educativo), redefiniendo estas acciones como nuevos activos para los territorios.

OE6: Establecer alianzas estratégicas para abordar los desafíos de una formación continua de calidad, considerando su financiamiento, el derecho de las y los profesores a su desarrollo profesional y el acompañamiento de profesoras y profesores nóveles en todo el territorio nacional.

Recomendación N° 20: Diseñar e implementar un sistema de formación continua docente –en todos los niveles y modalidades del sistema educativo– que asegure pertinencia frente a las necesidades formativas e intereses que manifiesta el profesorado, que responda a los planes de mejora de los centros educativos y del sistema, así como a las demandas de mejora de los aprendizajes de las y los alumnos.

Recomendación N° 21: Fortalecer el rol de oferente de las universidades del CRUCH en los programas de formación continua para profesores del sistema educativo y destinar recursos desde los programas proporcionados por el CPEIP hacia aquellos programas provistos por las universidades del CRUCH, cautelando el rol rector del CPEIP y, al mismo tiempo, la diversidad territorial y la continuidad de la oferta de formación continua.

Recomendación N° 22: Descentralizar la gestión del desarrollo profesional docente permitiendo que las universidades a través de sus facultades, escuelas o departamentos de educación puedan realizar acciones de desarrollo profesional que sean reconocidas por la carrera docente.

Recomendación N° 23: Evaluar el impacto que han tenido las mentorías en la retención y mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en el sistema educativo y avanzar hacia la noción de mentoría colaborativa al alero de una política realista, que apueste por promover esta como parte del desarrollo profesional docente de la escuela en su totalidad, amparado por un sistema de incentivos y reconocimiento asociado a la responsabilidad adicional que ello implique para las y los docentes.

Recomendación N° 24: Fortalecer el rol de las y los líderes escolares en su labor de propiciar una mentoría colaborativa con la presencia de múltiples mentores y aprendices en un contexto educativo seguro y confidencial.



5. Referencias

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de A*, 35(1), 54–65. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545115005.pdf>
- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). *La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena*. Cuadernos de Investigación, 1, Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de www.investigacion.cnachile.cl
- Ahumada Figueroa, Luis; Castro Castro, Soledad; Maureira Cabrera, Oscar; Pino-Yancovic, Mauricio (2023). *Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 22, No. 3.
- Ainscow, M. (2023). Research-practice partnerships: a strategy for promoting educational recovery. *Perspectiva Educacional*, 62(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1424>
- Akiba, M., Cockrell, K. S., Simmons, J. C., Han, S., & Agarwal, G. (2010). Preparing Teachers for Diversity: Examination of Teacher Certification and Program Accreditation Standards in the 50 States and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 446–462.
- Alvites, L. y Jiménez, R. (2011) Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuelas de Santiago de Chile. *Revista Synergies Chili* N°7, 121-136.
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the 'object' to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 861-870.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, v. 48, 75-86.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1 abril), 43-59.

- Ávalos, B., B. Carlson & P. Aylwin (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas? Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 43–59. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Documento de trabajo n. 41.
- Black, P. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, vol. 11 (2), 245-258.
- Bustos, R. (2017) Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Centro de Políticas Públicas UC Año 6 / No 42.
- Camphuijsen, M. K., & Parcerisa, L. (2023). Teachers' beliefs about standardised testing and test-based accountability: Comparing the perceptions and experiences of teachers in Chile and Norway. *European Journal of Education*, 58, 67–82. <https://doi.org/10.1111/ejed.12540>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43), 359–375. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913/678>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Disponible en <https://estandaresdocentes.Ministerio de Educación.cl/Categoria-p/pedagogias/> <https://estandaresdocentes.Ministerio de Educación.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Disponible en <https://estandaresdocentes.Ministerio de Educación.cl/Categoria-p/pedagogias/>



- Cisternas, Tatiana. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- 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
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, vol. 28 (7), 15-25.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, s/fd
- Consejo Nacional de Educación (2022). Informe de Tendencias de la Matrícula de Pregrado de Educación Superior. Disponible en <https://www.cned.cl/sites/default/files/informepregrado2022.pdf>
- Consejo Nacional de Educación(2023). Estadísticas y análisis de las principales tendencias de matrícula de pregrado y postgrado periodo 2005-2023. Disponible en www.cned.cl
- Cuineme-Rodríguez, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, (43), 137-160. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709> Cunha, A. S,
- Gomes Soares, L. J., y Acuña Collado, V. R. (2020) La trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: inferencias de un estudio comparado. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10, pp. 127-148. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/documentos-la-trayectoria-reciente-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-chile-inferencias-de-un-estudio-comparado/>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds), (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from effective school leadership programs*. Jossey-Bass, 2010.
- Darling-Hammond, L., Cook, Ch.; Jaquith, A., Hamilton., M. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford University.

- Day, C. (1999). Conceptualising Reflective Practice through Partnerships: European perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- De Vries, I. y Beijaard, D. (1999). Teachers' Conceptions of Education: a Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.
- Díaz Sacco, A., López González, D., Salas Aguayo, M., Macarena y Carrasco Ogaz, D. (2021) Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, vol. XLIII, núm. 17242-59. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59514>
- Donoso, R., F., & Ruffinelli V., A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 125-147. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Doucet, F. (2019). Centering the margins: (Re)defining useful Research Evidence through Critical Perspectives. William T. Grant Foundation.
- Duch, H., & Andreasen, K. E. (2015). Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark: Tensions and Challenges Reflected in Interviews with Vocational College Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 195–213. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.5>
- Edge, K. (2005). Powerful public sector Knowledge Management: A school district example. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 42–52.
- Eisenschmidt, E., Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Elige Educar (2019). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Disponible en <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxxlisis-y-proyeccioxn-dotacioxn-docente-en-chile-ee2019.pdf> (acceso 2 de noviembre 2023)
- Elige Educar (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxxlisis-y-proyeccioxn-dotacioxn-docente-en-chile-ee2019.pdf>
- Farrell, C.C., Penuel, W.R., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). Research-practice partnerships in education: The state of the field. William T. Grant Foundation.



- Fernández, M. B. y Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M.T. Corvera y G. Muñoz (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso Nacional, Chile (pp. 206-233). https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf&descargar
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Flores, M. y Póo, X. (2021). *Vinculación con el medio: cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile*. En: IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM.
- Flórez, M., Rozas, T., Gysling, J. & Olave, J. (2018). The consequences of metrics for social justice: tensions, pending issues, and questions, *Oxford Review of Education*, 44(5), 651-667. 10.1080/03054985.2018.1500356
- Frisancho, V. y Vera-Cossio, D. (2020). Más que dinero: Brechas de género, raza y etnicidad. En: "La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada". Editores, Busso y Messina. P. 101-132
- Gajardo, Y. y Romero, P. (2020). Conversando los textos: literatura, percepciones y opiniones de estudiantes en contextos de diversidad cultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año:25, N°Extra 13, 139-158.
- Gajardo, Y. y Mondaca, C. (2020). Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Interciencia*, VOL. 45 N° 10, 488-492.
- Galaz, A., Noguera, M.I., y Urrutia, E. (2008). Prácticas profesionales para una formación inicial de calidad. Aproximaciones e incidencias sobre la profesionalidad e identidad de los futuros profesores. *Revista Foro Educativa*, 14, 133 - 158.
- González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, F., Dinamarca, C., Castro, L. Leyle Castro Vollaire (2017). Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shana, E., & Williamson, P.W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002). A Knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hill, H., y Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371-384.
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estud. pedagóg.* [online]. 2014, vol.40, n. Especial, pp.127-143. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>.
- Hobbs, L. y Porsch, R. (2021) Teaching out-of-field: challenges for teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 601-610, DOI: 10.1080/02619768.2021.1985280
- Hormazabal, N., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M., & Bravo, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, 25, 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibañez, S. (2018) La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78). 227-249.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?*. Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Jenlink M., Patrick, ed. (2014). *Teacher Identity and Struggle for Recognition. Meeting the Challenges of a Diverse Society*. Roman & Littlefield Education: Lanham, USA.
- Joiko, S., & Vásquez, A., (2016) Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173.



- Juvonen, S., Toom, A. (2023). Teachers' Expectations and Expectations of Teachers: Understanding Teachers' Societal Role. En Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) Finland's Famous Education System. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_8
- Khasnabis, D., Reischl, C., Stull, M. & Boerst, T., 2013. Distributed mentoring: Designing contexts for collective support of teacher learning. *English Journal*, 102(3), 71-77.
- Klassen, R.M. y Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2),114-129
- Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica (Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa revista *Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53800>
- Levin, B. (2012). To know is not enough. British Educational Research Association. *Review of Education*, 1(1), 2–13.
- Ley N° 21.091 (2018). "Sobre Educación Superior"
- Ley N° 21.094 "Sobre Universidades Estatales"
- Ley 20.903 Crea Sistema de Desarrollo Docente
- Malik, S. (2020). Knowledge Mobilization for Impact: A Multi-Caseb Study of Education Organizations. *International Journal of Education Policy & Leadership* 16(6). doi: 10.22230/ijep.2020v16n6a945
- Manghi, D., Conejeros Solar, M.L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., V Vega Córdova, V., Diaz Soto, K. López Gómez, A.(2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (175), 114-134.
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I. (2011). Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios. Informe final Proyecto FONIDE N°: F511015. Disponible en: www.fonide.cl

- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, J. (2020). Percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago de Chile, respecto de su formación y futuro profesional. *Calidad en la Educación*, 53 Santiago. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.778>
- 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.
- McLennan, B., McIlveen, P., Perera, H.N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism, *Teaching and Teacher Education*, 63,176-185.
- Medeiros, M. P., Gómez, C., Sánchez, M.J., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 50-95. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.479>
- Ministerio de Hacienda de Chile (2023). Programa de modernización y fortalecimiento de la formación técnico profesional. En: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-308402_informe_final.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018*. <https://centroestudios.Ministerio de Educación.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2018/11/MINUTA-4.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2023a). Línea de desarrollo profesional docente en la EPJA. <https://epja.Ministerio de Educación.cl/linea-de-desarrollo-profesional-docente-epja/>
- Ministerio de Educación de Chile (2023b). Acciones de desarrollo formativo. <https://epja.Ministerio de Educación.cl/acciones-formativas/>
- Mondaca, C. E. (2018). Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Director Joaquín Gairín Sallán.



- Mondaca, C. (2003) La educación intercultural bilingüe entre los aymaras de la región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación. Tesis para optar al Grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica - Chile.
- Montecinos, M. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última década*, 27(52), 25-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200025>
- Montecinos, C. (Investigadora Responsable), Contreras, I., Núñez, C., Rittershausen, S., Solís, M. C., Walker, H. (Co-Investigadores). *El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar*. Proyecto FONDECYT 1070807.
- Montecinos, C., Fernández, M. B., y Madrid, R. (2011). Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.). *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-244). Editorial Universidad de la Serena: La Serena.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. (2015). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° 2: 157-176.
- Montero, A. y Fernández, M. B. (2022) Desde Incentivar la Demanda a Regular la Oferta: Políticas Chilenas de Admisión en Formación Docente. *Education Policy Analysis Archives* 30(26 (Indexada Scopus). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- Muñoz Martínez, M., Garay Garay, F (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° 2: 389-399.
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 387-404.
- Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas. Concepción: Universidad San Sebastián. FONIDE.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana. Santiago de Chile: OEI.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). TALIS 2018 technical report [PDF file]. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- ONU (2018) Resolución 72.222. Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/72/222>
- Ortega, M. y Segovia, M.C. (2017) Ventajas del análisis sistémico aplicado a los espacios locales. *Cinta moebio* 58: 13-25. doi: 10.4067/S0717-554X2017000100013
- Orrego Tapia, V. (2022). Desafíos de la política docente en la enseñanza media técnico-profesional. *Revista INTEREDU*, 1(6), 41-75. doi:<http://dx.doi.org/10.32735/S2735-652320220006112>
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? OECD Education Working Paper N° 190. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Pávez-Soto, I., Galaz-Valderrama, C., Acuña, V., & Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): experiencias de inclusión social y polivictimización. *Zero-a-Seis, Florian polis*, v. 23, n. 43, p. 813-837, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pávez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, XXI(1), 75–99.
- PNUD (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, N 64 / 2020, pp. 337-359.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 229–242.



- Runte-Geidel, A. Lorente, R. (2014). Evaluación del practicum de pedagogía: Cambios hacia el espacio europeo de educación superior. *Estudios Pedagógicos XL*, 2 241-360.
- Salinas, I. y Fernández, M.B. (Eds). (2021). Laboratorio de prácticas en formación inicial y docencia 2020-2021. Universidad de Chile. Disponible en <https://labpracticaspedagogias.uchile.cl/?p=231> (acceso 2 de noviembre de 2023)
- Scribner, J. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, 9, 209-234.
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M. J., Sevilla, M. P., Montecinos, M. J., & González, C. (2022). El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio sobre los docentes de formación diferenciada en la EMTP. Informe FONIDE: FON1900090
- Serrano, C. (2010). Políticas de Desarrollo Territorial en Chile. Recuperado de https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUE1/Descentralizacion/Politicass_de_desarrollo_territorial_en_Chile.pdf
- Sevilla, M. P., & Madero, C. (2023). Factors influencing the choice of a teaching career in Chilean technical-vocational secondary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>
- Smagorinsky, P., Cook, L.S. y Johnson, T.S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- Shaw, Melanie. 2008. "The Impact of Alternative Teacher Certification Programs on Teacher Shortages." *The International Journal of Learning: Annual Review* 15 (3): 89-98. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v15i03/45665.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (Segunda parte dossier Etnografía), 1-32.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales-Universidad de Chile*, 185. 153-182.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>

- Tenorio Eitel, S., Jardi Ferré, A., Puigdemívol Agudé, I., & Ibañez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1071>
- Turra-Díaz, O.; Flores-Lueg, C. (2018). La formación práctica desde el estudiantado de pedagogía. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. <http://dx.doi.org/10.1590/s010440362018002601517>
- Valenzuela, J.P y Sevilla, A (2013)- La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro. Disponible en https://www.google.com/search?q=LA+MOVILIDAD+DE+LOS+NUEVOS+PROFESORES+CHILENOS+EN+LA+D%C3%89CADA+DEL+2000%3A+UN+SISTEMA+ESCOLAR+-VIVIENDO+EN+PELIGRO&rlz=1C5CHFA_enCL890CL891&oq=LA+MOVILIDAD+DE+LOS+NUEVOS+PROFESORES+CHILENOS+EN+LA+D%C3%89CADA+-DEL+2000%3A+UN+SISTEMA+ESCOLAR+VIVIENDO+EN+PELIGRO&aqs=chrome..69i57.876j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Valenzuela, L. S., & Infante, M. J. V. (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 526-545.
- Valliant, D. (2019) Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales Olivares, R. y Butendieck, S. (Ed.) *Políticas Públicas para la Equidad Social* (Vol. 2). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 13(1),209-229.
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clases. *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Von Baer, H., Brugnoli, F., Marquez, L., Pastene, M., Moffat, S. y Matulic, J. (2010). *Hacia la Institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile*. Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.



Wood, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, v.33, n.2, p.39-62, 2005

Zeichner, K. (2010), Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) 123-149.



Integrantes de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH, tercera plenaria presencial, 21 de abril de 2023.

Sección II

Experiencias innovadoras y planes con financiamiento ministerial para el fortalecimiento de carreras de pedagogía en las universidades del CRUCH (2001 - actualidad)

Experiencias innovadoras y planes con financiamiento ministerial para el fortalecimiento de carreras de pedagogía en las universidades del CRUCH (2001-actualidad)¹⁶

En las últimas tres décadas han tenido lugar variadas iniciativas de políticas públicas orientadas directamente a apoyar el desarrollo de las carreras de pedagogía. En el año 1997 se inició el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente el cual, durante cinco años, fomentó la actualización de este proceso (Ávalos, 2014). A partir del año 2008, con el fin de abordar la heterogeneidad en la calidad de la FID, se desarrollaron nuevas políticas, como la Prueba INICIA y los estándares para la formación docente. Fernández y Montero (2022) interpretan el desarrollo de las políticas de Formación Inicial Docente en Chile como un periodo que combina regulación y desregulación. Estos autores identifican los siguientes tres periodos en las políticas educativas asociadas a la regulación (o ausencia de ella) en el ingreso a las pedagogías, que van definiendo el problema que estas políticas se proponen solucionar (ver Tabla 04).

16 Las experiencias presentadas se enmarcan en los proyectos de financiamiento público FIAC y PMI.

Tabla 04: Periodos en las políticas educativas asociada a la regulación del ingreso a las pedagogías

Períodos	Fundamentos de Política	Construcción del Problema	Propuesta de solución del Problema
Primer Periodo (1996 - 2010): Atraer "a los mejores" vía incentivo a la demanda	Fortalecer la profesión docente para mejorar la calidad de la enseñanza	Programas de pedagogía no atraen a estudiantes destacados/ talentosos	Seleccionar estudiantes destacados, con vocación y mérito académico mediante becas (beca estudiantes destacados)
Segundo Período (2010- 2014): La importancia de la vocación	Mejorar la calidad de la educación nacional	Expansión y baja calidad de la oferta de programas de formación docente	Atraer estudiantes talentosos de alto rendimiento con becas (Beca Vocación de Profesor)
Tercer Periodo (2014 -2018): Regular la admisión de "los mejores" a los carreras de pedagogía	Relacionar el derecho a una educación de calidad con la profesionalización docente	Desregulación y baja selectividad de la formación inicial docente	Regular la oferta de programas de pedagogía, mediante criterios universales de ingreso (Ley 20.903)

Junto con las iniciativas de políticas para la regulación de la FID, se realizaron inversiones públicas que han beneficiado a las distintas instituciones con el propósito de fortalecer, ya sea directa o indirectamente, los programas de formación inicial docente. La siguiente tabla resume los montos totales de fondos públicos asignados para financiar propuestas institucionales de fortalecimiento de las pedagogías entre los años 2001 y 2022¹⁷.

17 El Anexo 02 presenta el detalle de la inversión pública de este periodo, de acuerdo con los datos aportados por el Ministerio de Educación en 2023, previa solicitud del CRUCH.

Tabla 05: Montos totales de fondos públicos, destinados a financiar propuestas institucionales de Fortalecimiento de las Pedagogías (pesos nominales)

Año	Tipo de Financiamiento	Tipo de Fondo	Universidad CRUCH Estatal	Universidad CRUCH G9	Universidad CRUCH Privada	Universidades No CRUCH Privada	Total M\$
2001	MECE1	FIAC	647.400	85.000			732.400
2002	MECE1	FIAC	984.804				984.804
2003	MECE1	FIAC	900.000				900.000
2004	MECE1	FIAC	603.748	544.800			1.148.548
2006	MECE2	FIAC	714.844	316.080		208.758	1.239.682
2007	MECE2	FIAC	519.058	336.870		233.080	1.089.008
2008	MECE2	FIAC	1.163.140	296.970		42.780	1.502.890
2010	FN	FIAC2	203.000	201.000		143.700	547.700
2011	FN	FIAC2	684.692	245.200			929.892
2012	FN	PMI	2.578.496	3.899.240		1.550.304	8.028.040
2013	MECE3	PM	146.162				146.162
		PMI	1.299.962	2.597.480			3.897.442
2015	MECE3	PMI	6.240.000	2.160.000			8.400.000
2016	PFUE	CM	900.000				900.000.000
2017	PFUE	CM	8.000.000				8.000.000
2018	PFUE	CM	8.400.000				8.400.000.000
	FN	FBD		800.000			800.000.000
2019	FN	FDI			300.000		300.000.000
	PFUE	AIUE	8.399.999				8.399.999
	FN	FBD		7.200.000			7.200.000
2020	FN	FDI				380.188	380.188
	FN	FBD		4.000.000			4.000.000
2022	FN	FDI				373.749	373.749
Totales			42.385.305	22.682.640	300.000	2.932.559	68.300.504

Fuente: División de Educación Superior del Ministerio de Educación, facilitada a la Secretaría General del CRUCH en 2023



La Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH invitó, a través de una consulta¹⁸, a las decanas y decanos de facultades que imparten carreras de pedagogía en el CRUCH, a compartir experiencias innovadoras cuya implementación se inició a través de las modalidades de financiamiento público señaladas.

Por **experiencia institucional innovadora para el fortalecimiento de las pedagogías**, entendemos aquella que compromete recursos y acciones de seguimiento establecidos, conforme a un plan de carácter institucional, con el fin de impactar positivamente en el desarrollo de los programas de formación pedagógica de la universidad. Además, es necesario que esta experiencia haya modificado de manera sustantiva la formación pedagógica en alguno de sus componentes.

A continuación, se exponen ejemplos que muestran cómo los recursos han posibilitado importantes avances para fortalecer los procesos y resultados de la FID. Si bien estos ejemplos, por su carácter ilustrativo, no dan cuenta de la totalidad de las acciones emprendidas por cada universidad, muestran, sin embargo, un panorama de fortalecimiento de pedagogías.

Como resultado de la consulta señalada, las decanaturas han aportado información sobre dieciséis proyectos que responden a la definición de experiencia institucional innovadora para el fortalecimiento de las pedagogías, las que han sido organizadas en dos categorías:

- » Experiencias innovadoras incorporadas al quehacer universitario (2001 - actualidad)
- » Planes de Fortalecimiento Institucional financiados por el Ministerio de Educación (2001-2022)

18 La consulta enviada a las y los integrantes del CONFAUCE, se canalizó a través de la Secretaría General del CRUCH, durante los meses de agosto y septiembre de 2023.

Tabla 06: Experiencias innovadoras incorporadas al quehacer universitario (2001 - a la fecha)

Universidad	Experiencia Innovadora	Periodo
1. Universidad de Chile	<i>Semana de las Pedagogías U.Chile</i>	2014 -actualidad
2. Pontificia Universidad Católica	<i>Programa de Acceso más Diverso (PAD UC)</i>	2021-actualidad
3. Universidad de Santiago de Chile	<i>Fortalecimiento de la vinculación Universidad de Santiago de Chile-escuelas</i>	2018 -actualidad
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<i>Programa de Pasantía para los Jefes de Carrera de la Formación Inicial Docente en Centros Educativos</i>	2019 -actualidad
5. Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación	<i>Minor en Transversalidad en el marco de los proyectos PMI1501 y UMC1899</i>	2019 -actualidad
6. Universidad de Atacama	<i>Profesora/ Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil</i>	2001 -actualidad
7. Universidad Arturo Prat	<i>Programas de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior</i>	2017 -actualidad
8. Universidad del Bío-Bío	<i>Laboratorio de simulación de clases</i>	2021 -actualidad
9. Universidad de La Frontera	<i>Programa "Yo quiero ser profesora/ profesor"</i>	2014 -actualidad
10. Universidad Católica de Temuco	<i>Oratoria inglés-mapudungun</i>	2022 -actualidad
11. Universidad Diego Portales	<i>Implementación de las prácticas esenciales en la formación inicial docente</i>	2020 -actualidad

**Tabla 07: Planes de Fortalecimiento Institucional financiados por el Ministerio de Educación (2001 - 2022)**

Universidad	Experiencia Innovadora	Periodo
12. Universidad de Magallanes	<i>Formación Inicial Docente: desde la atracción de talentos hasta la inserción laboral</i>	2015-2019
13. Universidad de Talca	<i>Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente: Un Compromiso de Calidad y Excelencia en la FID</i>	2017-2020
14. Universidad Católica de la Santísima Concepción	<i>Propuesta de mejoramiento para provocar cambios notables en los procesos de formación inicial docente en la UCSC</i>	2015-2019
15. Universidad Católica del Maule	<i>Proyecto FID UCM 1897 : Fortalecimiento de las carreras de pedagogía a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica</i>	2018-2022
16. Universidad de Los Lagos	<i>PMI ULA 1503: Compromiso de calidad, excelencia y pertinencia para el fortalecimiento de la formación.</i>	2015-2019

1 Experiencias innovadoras incorporadas al quehacer universitario (2001 - actualidad)

1.1 Universidad de Chile. Semana de las Pedagogías UChile (2014 - actualidad)¹⁹



Fotografía 01: Actividad *El té se toma con ciencia*. Universidad de Chile

La **Semana de las Pedagogías** es un evento de extensión que se realiza anualmente de manera presencial²⁰, con el objetivo de fortalecer las carreras de pedagogía de la universidad. Durante los cinco días en los que se desarrolla, tienen lugar seminarios, charlas, talleres, ferias, cabildos, conversatorios, entre otros tipos de eventos. Su propósito es realizar actividades que inviten al diálogo y la reflexión respecto a la labor pedagógica y el rol docente.

¹⁹ Información aportada por Alba Cristina Arenas Mejía, del Programa Transversal de Educación de la Universidad de Chile.

²⁰ Las versiones 2020 y 2021 se desarrollaron de manera virtual. A contar de los últimos años, se ha retornado a la presencialidad, aunque se incluyen actividades de carácter híbrido.



Es una actividad coordinada y financiada por el Programa Transversal de Educación de la Universidad de Chile²¹ y tiene como contrapartes a las Facultades de Ciencias, Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Desde sus inicios el evento se ha caracterizado por convocar a una amplia diversidad de actores, muchos de ellos y ellas, externos a la Universidad.

Cada año se elige una temática. Por ejemplo, en el caso de 2023, se definieron tres principios orientadores: **igualdad de género, compromiso con la educación pública y compromiso con la consolidación de un sistema educativo integrado, equitativo y sin discriminación.**

La Semana está dirigida a estudiantes de pedagogía, académicas y académicos, egresadas y egresados, y actores externos a la Universidad. Entre estos últimos se encuentran académicas y académicos o estudiantes de otras universidades; educadoras, docentes, directivas y directivos de escuelas y jardines infantiles; profesionales y paradocentes que se desempeñan en establecimientos educativos o en dependencias públicas; tomadoras y tomadores de decisiones; estudiantes y docentes de otros países de la región, etc.

Los resultados principales de esta iniciativa se han centrado en tres aspectos:

1. **Fortalecimiento de los procesos de divulgación de investigaciones y/o prácticas** desarrolladas por estudiantes, egresadas, egresados y académicas y académicos de la Universidad de Chile, en materia de educación y pedagogía, que sean innovadoras y/o transformadoras, en cuanto a desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía del estudiantado.
2. **Consolidación de instancias de diálogo** a través del intercambio de experiencias con docentes en ejercicio.
3. **Fortalecimiento de la vinculación de las pedagogías de la Universidad de Chile** con sus centros de práctica y otros establecimientos educativos, propiciando espacios de colaboración.

21 Se considera un presupuesto anual de M\$2.000.

1.2 Pontificia Universidad Católica de Chile. *Programa de Acceso más Diverso UC, PAD UC*²² (2021 - actualidad)



Fotografía 02: *Programa de Acceso más Diverso UC*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PAD UC).

El **Programa de Acceso más Diverso UC** (PAD UC) es una iniciativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de su Subdirección de Asuntos Estudiantiles, que consiste en una **nueva instancia de acceso a las carreras de pedagogía UC**. Este programa permite un espacio de acceso para grupos objetivos no alcanzados hasta la fecha, con el propósito de aumentar la diversidad en la matrícula de futuros y futuras profesoras.

Así, el programa busca **promover la diversificación de la matrícula en las carreras de pedagogía**, acercando a estudiantes con talento académico y pedagógico al modelo formativo y al quehacer docente, junto con generar oportunidades de acceso de estos estudiantes a través de esta nueva vía de admisión especial, quienes posteriormente participarán de un acompañamiento durante su primer año de carrera.

Este programa se plantea como una posibilidad de ampliar el concepto de diversidad a través de la consideración de la dimensión **"talento académico"** (Gagné, 2000), ampliando la perspectiva de diversidad más allá del nivel socioeconómico como criterio/condición, y considerando factores como potencialidad académica, vocación y habilidades para la carrera universitaria.

22 Información aportada por el decano Alejandro Javier Carrasco Rozas y María de los Ángeles García.



Este concepto de talento académico permite distinguir dos aspectos principales en torno a las habilidades de las y los estudiantes:

El público objetivo corresponde a **estudiantes que estén cursando 4º medio** o hayan egresado de la Enseñanza Media el año anterior, provenientes de colegios de la Red de Prácticas de la Facultad de Educación, Programa PENTA UC o Preuniversitario UC.

El PAD se compone de tres elementos:

- **Vinculación temprana:** talleres de acercamiento a las Pedagogías. Estos talleres son 4, son dictados por académicas y académicos de la facultad y sus temáticas son: i. Acercamiento al quehacer pedagógico, ii. Explorando las pedagogías, iii. Historia de la educación y iv. Aprendizaje y prácticas generativas.
- **Postulación a cupos especiales:** las y los postulantes deben entregar una carta de motivación, una prueba de desempeño (video), y tener una entrevista. Estas tres instancias son evaluadas mediante rúbricas específicas para cada una.
- **Inserción y Acompañamiento:** Mentorías académicas, tutores pares y programa de embajadoras y embajadores.

Durante su primer año de ejecución (segundo semestre 2021, para la admisión 2022), la etapa de vinculación temprana se llevó a cabo de manera remota. A partir del 2022 las actividades se han realizado de manera presencial.

Por último, es importante mencionar que la participación en el Programa no considera ningún apoyo socioeconómico en términos de rebaja de arancel total o parcial. Sin embargo, sí considera el aseguramiento de un cupo de ingreso a pedagogía, independientemente del puntaje obtenido en la prueba de acceso a la universidad (siempre y cuando se cumpla con los requisitos de pre admisibilidad indicados por la ley 20.903), con el objetivo de beneficiar a aquellas y aquellos estudiantes con talento académico y pedagógico, y facilitar su ingreso a la carrera de pedagogía de su interés.

1.3 Universidad de Santiago de Chile. *Fortalecimiento de la vinculación con escuelas (2018 - actualidad)*²³



Fotografía 03: Jornada de trabajo con encargadas y encargados de vínculo con la escuela de todas las carreras de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile.

Con el propósito de institucionalizar las iniciativas desarrolladas en el PMI USA1503²⁴, en el año 2018 la Universidad de Santiago de Chile creó el Programa de Mejoramiento de la Formación de Profesores y Profesoras. Esta iniciativa ha permitido consolidar innovaciones en los siguientes ámbitos:

- **Vinculación con la Escuela.** La Universidad de Santiago de Chile cree que la formación de docentes debe realizarse desde una relación bidireccional con los centros escolares. Para esto se han desarrollado convenios de colaboración bidireccionales escuela-universidad que han permitido articular las prácticas profesionales, desarrollar investigación asociativa entre profesores y académicos, difundir los mecanismos de acceso especial a la universidad y favorecer la formación continua del profesorado.

23 Información aportada por el Vicedecano Saúl Contreras Palma y la Prof. Catherine Flores. Para conocer más sobre este proyecto, se puede consultar <http://soyprofesorusach.usach.cl/ped/> y <https://admission.usach.cl/programa-gabriela-mistral>

24 Proyecto de Mejoramiento Institucional: Plan de fortalecimiento de la formación inicial y continua de los y las profesores que han egresado de la Universidad de Santiago de Chile: una propuesta para la calidad y la equidad, en el marco de las necesidades de la educación chilena.



Todas estas iniciativas institucionalizadas han permitido la retroalimentación de los planes de estudios de las y los futuros profesores de la universidad, al mismo tiempo que han incentivado la mejora de la calidad de la formación del profesorado en ejercicio y de los estudiantes del sistema escolar.

Para el desarrollo de estos convenios de colaboración, la universidad ha creado el cargo de profesional Encargada/o de Vinculación con la Escuela (EVE), en cada una de las carreras de pedagogía, además de un Encargado Institucional de Vinculación con la Escuela quien articula las actividades entre las carreras para favorecer una relación institucional que responda a las necesidades de los actores del proceso formativo.

- **Programa Gabriela Mistral.** Considerando el aumento de los requisitos de acceso a las carreras de pedagogía, la Universidad de Santiago de Chile ha impulsado innovaciones en los mecanismos tradicionales de acceso. De manera particular, se ha rediseñado el Programa Gabriela Mistral que busca aumentar la cantidad de postulantes idóneas e idóneos para ingresar a las carreras de pedagogía, resguardando sus capacidades académicas y vocacionales.
- **Rediseños de carreras de pedagogía.** Todas las carreras de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile han realizado procesos de innovación curricular en los últimos años, en atención a los resultados de las evaluaciones internas y las debilidades detectadas en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Estos procesos de innovación han permitido actualizar los perfiles de egreso para resguardar la pertinencia de la formación con las necesidades del sistema; han logrado aumentar la cantidad y progresión de las prácticas profesionales; han articulado la formación disciplinar, práctica y pedagógica; y han promovido la atención a la inclusión y la formación ciudadana como ejes centrales de la formación inicial, entre otros elementos.

- **Formación de formadores y formadoras.** Con la finalidad de promover una formación de profesores de excelencia, además de fortalecer los planes de formación de las carreras de pedagogía, la Universidad de Santiago de Chile se propuso mejorar las habilidades pedagógicas de los formadores de formadores. Esto ha implicado el diseño, implementación y evaluación de una oferta formativa específica para estas y estos académicos en materias de inclusión, ciudadanía y formación práctica. En los dos primeros años de implementación, se ha tenido como resultado el incremento de la inscripción en las carreras de pedagogía e instancias de formación continua ofrecidas por la Universidad.

Asimismo, para mejorar la formación de formadores y formadoras, se han diseñado cursos especializados. Uno de ellos es el curso semestral "Formación de Profesores en Educación Inclusiva" que, en su segunda versión del año 2018, contó con egresadas y egresados del sistema escolar, académicas y académicos de la Universidad y docentes guía de las y los estudiantes en práctica profesional en las escuelas.

1.4 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Programa de Pasantía para las y los Jefes de Carrera de la Formación Inicial Docente en Centros Educativos (2019 - actualidad)²⁵



Fotografía 04: Pasantía de académicos y académicas FID de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a centros educativos

El **Plan de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente** tiene por objetivo “fortalecer la excelencia de la formación inicial de profesoras y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), alineada estrechamente con el desarrollo profesional tanto de los profesores en formación como de los formadores de profesores, las necesidades del sistema escolar, las actuales definiciones de las políticas públicas y el compromiso con el desarrollo del país, en fiel cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional”

Fue financiado por el Ministerio de Educación²⁶, y estuvo dirigido a docentes en formación de 13 carreras de pedagogía de la PUCV²⁷. Se enmarca en la responsabilidad institucional con los desafíos del país sobre la formación docente en temas curriculares, vinculación universidad-escuela a través de investigación conjunta y pasantías académicas en el sistema escolar.

25 El nombre de la iniciativa es Programa de Pasantía para los Jefes de Carrera de la Formación Inicial Docente en Centros Educativos. Para efectos de este informe, ha sido editado con perspectiva de género. Información aportada por el decano José Miguel Garrido Miranda y la Prof. Jannett Fonseca Chacana.

26 Presupuesto total de M\$1.870.600.

27 A 2023, la matrícula alcanza a cerca de 3.500 estudiantes. Entre otros beneficiarios se puede destacar: académicas y académicos FID de la Facultad de Filosofía y Educación, Facultad de Ciencias y Facultad Eclesiástica de Teología; titulados (2015-2021) de los programas de pedagogía y profesores mentores pertenecientes a los establecimientos de la Red de Campos Pedagógicos.



Uno de los objetivos del proyecto FID-UCV1897 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ha sido fortalecer las capacidades del cuerpo docente, así como el vínculo de las y los académicos de la Universidad con el sistema escolar, en beneficio de la docencia y la investigación conjunta situada en el aula. En este contexto, se generó un programa de pasantía para las jefaturas de carrera de la Formación Inicial Docente en centros educativos de la provincia de Valparaíso. Esta actividad se desarrolló, en su primera versión, por un espacio de 4 semanas.

Para llevar a cabo este proyecto, así como su monitoreo y evaluación, se implementaron las siguientes estrategias:

- Desarrollo de un plan de trabajo conjunto entre docentes responsables del proyecto, junto a las y los directivos de los centros educativos.
- Liberación de media jornada de labor en la universidad, para destinar el tiempo al trabajo en los centros educativos.
- Generación e implementación de un plan de trabajo asociado a la media jornada dedicada al establecimiento. Este plan de trabajo se agrupó en tres grandes tareas: a) docencia directa en aula, al menos un curso; b) coordinación y trabajo colaborativo con profesoras y profesores de la especialidad/departamento del centro educativo; y c) tiempo de dedicación a preparación de clases y desarrollo de una bitácora reflexiva sobre la experiencia de pasantía basada en metodología de indagación pedagógica.
- Evaluación de la experiencia a la luz de una metodología de indagación pedagógica liderada por uno de los profesionales internacionales asociados al proyecto²⁸.
- Creación de un informe descriptivo y analítico de la pasantía como evidencia del trabajo realizado por cada pasante.

Entre los logros de esta actividad se pueden destacar los siguientes:

- Fidelización mutua entre la Universidad y los centros educativos.
- Generación de un plan de mejoras al Plan de Estudio para atender a las brechas detectadas.
- Identificación y levantamiento de desafíos comunes entre las diversas carreras de pedagogía de la PUCV.
- Levantamiento de fortalezas en los planes de estudios en relación a temas pedagógicos-didácticos y de vinculación bidireccional con el medio.

En cuanto a temas de investigación, el contexto de pasantía permitió identificar temáticas altamente atingentes que pueden abordarse desde diferentes campos de acción.

La Universidad también advierte espacios de mejora, entre ellos: prolongar la pasantía a un semestre completo; generar espacios de trabajo colaborativo y reflexivo más transversal y no solo al interior del área disciplinar.

1.5 Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación. *Minor en Transversalidad en el marco de los proyectos PMI1501 y UMC1899 (2019 - actualidad)*²⁹



Fotografía 05: *Curso de Educación Intercultural*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El **Minor en Transversalidad** es un plan de formación optativo para estudiantes de las carreras de pedagogía de la UMCE, que entrega una certificación adicional al título profesional y al grado académico. Permite ampliar y profundizar la formación en aspectos transversales del currículum para contribuir a la formación integral.

Tiene como propósito desarrollar en las y los estudiantes de Pedagogía de la UMCE la **competencia específica**: “asume, como profesional en formación, el paradigma de derecho a la educación, comprometiéndose con los enfoques de inclusión, de género y diversidades, interculturalidad, sustentabilidad y otros ámbitos emergentes en forma reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica” (Plan de estudio Minor en Transversalidad, Vicerrectoría Académica UMCE, 2021).

29 Información aportada por la decana Solange Tenorio Eitel y Ana Cárdenas Pérez, coordinadora del Minor en Transversalidad. Para efectos de profundización, es posible consultar difusión en la web UMCE:

<https://pregrado.umce.cl/index.php/es/porque-la-umce/minor-en-transversalidad>

ii. Video de bienvenida en YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=OjLkIbNbHf4&ab_channel=UMCE

iii. Preguntas frecuentes sobre el Minor en Transversalidad en la web UMCE: <http://www.umce.cl/images/raiz/universidad/destacados/2023/PREGUNTAS%20FRECUENTES%20Segundo%20semestre%202023MINOR.pdf>

Sus áreas de formación son **inclusión, derechos humanos y ciudadanía, interculturalidad, género y sexualidades, sustentabilidad**³⁰. Está dirigido a estudiantes provenientes de las carreras de pedagogía, quienes a partir del segundo año tienen la opción de inscribirse en los cursos optativos de Minor, que se imparten en modalidad presencial.

Cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación³¹ y se enmarca en el modelo educativo de la UMCE, desde una perspectiva transformadora de la educación. **Materializa una formación situada** en el contexto que permita una mejor comprensión de los procesos educativos. El minor fomenta la **formación integral que reconoce las distintas áreas del desarrollo humano** y ofrece **zonas de flexibilidad curricular** de acuerdo con los intereses del estudiantado.

Así mismo, el Minor asume la **visión del educador y la educadora UMCE** de construir su rol docente en la transformación social que se desarrolla en la práctica, comprometido y comprometida ética, social y políticamente con la ciudadanía; considerando para ello, la inclusión y atención a la diversidad, la sustentabilidad y el compromiso con la calidad, como pilares fundamentales (Plan de estudio Minor en Transversalidad, Vicerrectoría Académica UMCE, 2021).

30 Este Minor se certifica con un total de 12 créditos.

31 Este plan de formación se diseñó e implementó como parte de los Proyectos PMI1501(M\$1.305.658) y UMC1899 (\$707.874).



1.6 Universidad de Atacama. Profesora/profesor Jefe de Cohorte Estudiantil³² (2001 - actualidad)



Fotografía 06: Profesora y profesor Jefe de Cohorte Estudiantil, Universidad de Atacama.

Este mecanismo de apoyo pedagógico busca **tanto disminuir la deserción y permanencia prolongada en las carreras, como aumentar la tasa de titulación**. Es financiado por el Ministerio de Educación, a través de la cooperación de la Coordinación Nacional de Proyectos (FID).

Enmarcado en sus inicios en el Proyecto Docentes para el siglo XXI, como mecanismo de apoyo para estudiantes de pedagogía, hoy el modelo se aplica a todas las carreras de la Universidad. Es más, ya instalada la conveniencia y relevancia de contar con tutores

32 El nombre de la iniciativa es Profesor/a Jefe de Cohorte Estudiantil. Para efectos de este informe ha sido editado con perspectiva de género. La información ha sido aportada por la Decana Elizabeth Zepeda Varas, en base a las siguientes resoluciones: i. Resolución Exenta N°30, Registro I, con fecha 23 de enero de 2007, Crea Función académica de Profesor jefe de Cohorte estudiantil de la Universidad de Atacama; ii. Resolución Exenta N°128, Registro I, con fecha 25 de abril de 2008, Modifica Resolución Exenta N°30 de 2007, Registro I; y iii. Resolución Exenta N°66, Registro I, con fecha 13 de marzo de 2020, Modifica Resolución Exenta N°30 de 2007, Registro I.

de cohorte en cada una de las carreras, las horas de dedicación que se despliegan en el proceso de acompañamiento a las y los estudiantes han sido integradas a la carga horaria de las y los académicos que realizan esta función.

El programa fue creado a partir de la necesidad de implementar actividades de apoyo y orientación personalizadas para estudiantes de pregrado, según la cohorte de ingreso. A lo largo de los años de desarrollo, este proyecto se ha implementado de manera presencial, híbrida y remota.

El trabajo de las y los **tutores de cohorte** contribuye a los requerimientos que impone el aseguramiento de la calidad académica en el área de la docencia de pregrado. Además, cuenta con mecanismos sistemáticos y formales destinados a mejorar los indicadores académicos, a partir de acciones conducentes a fortalecer las conductas de entrada de las y los estudiantes.

1.7 Universidad Arturo Prat. Programas de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la Educación Superior³³ (2017 - actualidad)



Fotografía 07: Programas de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la Educación Superior, Universidad Arturo Prat.

El programa de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la Educación Superior busca brindar

33 Información aportada por la decana Marcela Quintana Lara y Rossana Cortés Donoso, coordinadora general Programa Propedéutico. Para efectos de profundización, es factible consultar: <https://iiquevision.cl/2022/09/23/propedeutico-unap-desarrolla-jornada-pedagogica-para-que-escolares-decidan-informados-sobre-carrera-a-estudiar/> https://diariolongino.cl/#dearflip-df_18488/7/ https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20230614/pags/20230614204851.html https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20230127/pags/20230127175346.html https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20220506/pags/20220506070302.html https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20220611/pags/20220611205414.html https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20220923/pags/20220923144709.html

oportunidades de desarrollo personal-vocacional, y académico-profesional que permitan el acceso equitativo a la educación superior de jóvenes que declaran o se perfilan tempranamente con interés por estudiar una carrera de pedagogía. Esta iniciativa, que se realiza presencialmente, está dirigida a estudiantes de tercero y cuarto medio de los establecimientos educacionales de la región de Tarapacá. De esta forma, **diversifica las vías de acceso a la Educación Superior**, a fin de contribuir con la formación de profesores y de capital humano avanzado en educación en la región de Tarapacá.

A través de este programa se pretende generar una iniciativa conjunta entre las **escuelas de la región de Tarapacá** y la Universidad Arturo Prat. El programa espera generar oportunidades de acceso a la educación superior de jóvenes que, teniendo el talento y la vocación para formarse como profesoras y profesores, han visto limitadas sus instancias formativas. Por otra parte, espera también incrementar la formación de profesores en una región con un fuerte déficit de profesionales en esta área.

El **Programa Propedéutico** se desarrolla a través de sus componentes i. **formativo**, ii. **vocacional**, iii. **académico** y iv. **recreativo/cultural**. Contiene un fuerte componente vocacional y considera que las emociones, la afectividad y las relaciones son elementos relevantes para desarrollar en las y los futuros docentes. Cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación³⁴.

Las temáticas centrales son la **atracción de talento**, el **desarrollo vocacional** y el **acceso inclusivo**. El programa nace de la necesidad de fortalecer las carreras de pedagogía de la región y está fundamentado en la **búsqueda de mecanismos que potencien el talento temprano**. Finalmente, se propone acompañar desde sus inicios la vocación pedagógica declarada por las y los estudiantes de educación media y les ofrece una vía de ingreso alternativo, acorde a sus posibilidades, con la que tiende a disminuir las brechas existentes en el sistema de ingreso a la educación superior.

34 Los recursos destinados al programa propedéutico ascienden a M\$840.000 en los últimos 7 años. Para el periodo 2015 a 2018 se financió con la línea de Formación Inicial Docente. Después de ello, se logró financiar mediante la articulación con la Dirección General de Vinculación y el Proyecto de Circuito Escolar, que busca impactar en los programas de intervención temprana de la institución.

1.8 Universidad del Bío-Bío. *Laboratorio de simulación de clases* (2021 - actualidad)³⁵



Fotografía 08: Observación de una clase a estudiantes de 7° año básico de la escuela básica *Rucapequén* de la comuna de Chillán Viejo. Universidad del Bío-Bío.

La habilitación de **laboratorio para simulación de clases** buscó implementar y habilitar una infraestructura para estos fines, equipada con alta tecnología y dos salas contiguas de observación. El laboratorio en sí está orientado al servicio de estudiantes de las 9 carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades, investigadoras e investigadores en la línea de formación del profesorado, y tesistas de pre y postgrado. Permite la implementación de docencia presencial e híbrida.

Consta de un espacio de 220m² conformado por **tres ambientes separados por un vidrio de visión unilateral**, que permite la observación discreta de las actividades que allí se realizan. Este laboratorio cuenta con una capacidad máxima para 44 personas en la sala de clases, habilitada con sillas escolares y mesas trapezoidales. También hay dos salas de observación y monitoreo, que en su conjunto pueden albergar hasta 24 personas. Además, posee una bodega en la que se almacenan recursos didácticos.

35 Información aportada por la decana Fancy Castro Rubilar y María Teresa Castañeda Díaz, directora ejecutiva del Proyecto Formación Inicial Docente FID-UBB1556 (2018-2022). Para mayores detalles, se sugiere visitar i. <https://www.youtube.com/watch?v=9ATqVurz7FY>, ii. <https://www.instagram.com/reel/CrLffwnvn1J/>, y iii. https://drive.google.com/file/d/1B1E9uBMVvrL06Q5oxeSSGNK0mt-E-7DG/view?usp=drive_link

Esta infraestructura integra la proyección de contenido en cuatro pantallas distribuidas dentro de la sala, para que pueda ser vista por todas y todos los estudiantes independientemente de su ubicación. Además, incluye un proyector central, sistema de audio, cámaras fijas y micrófonos que permiten escuchar todo lo que sucede en la sala de clases. De igual manera, cuenta con una pantalla *touch screen* que permite controlar los equipos de audio y video. Las clases simuladas quedan grabadas en formato descargable, para su análisis posterior.

Este laboratorio³⁶ como una iniciativa innovadora de formación de profesores, cumple los siguientes **propósitos formativos**:

- Fortalecer la docencia en áreas de formación práctica y didáctica.
- Desarrollar en las y los estudiantes en formación habilidades de manejo y organización del aula.
- Fortalecer la reflexión crítica del desempeño a partir de la observación de videograbaciones de clases simuladas.
- Potenciar la observación no participante como un método de análisis teórico-práctico.
- Desarrollar clases simuladas a estudiantes de enseñanza básica y media.
- Observar clases de profesores y estudiantes de la educación regular.

El laboratorio tiene un potencial importante para el desarrollo de investigación empírica, cuasi-experimental y cualitativa. Posibilita probar modelos de observación de clase in situ y a través de videograbaciones, como también modelos de simulación.

Finalmente, esta iniciativa se presta para fortalecer la vinculación bidireccional con el medio, en la medida en que, por una parte, ofrece a las escuelas y liceos públicos un espacio con tecnología de vanguardia para la realización de las clases y, por otra, contribuye con la formación docente, al posibilitar la observación dichas clases.

36 Cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación. Proyecto Formación Inicial Docente FID- UBB1556 (2018-2022). El monto total del proyecto durante el periodo de ejecución asciende a M\$143.965.



1.9 Universidad de La Frontera. Programa *Yo quiero ser Profesora/ Profesor* (2014 a la fecha)³⁷



Fotografía 09: Pedagogía en Ciencias, mención Biología, Química o Física, Universidad de La Frontera.

El **Programa de Admisión Especial “Yo Quiero Ser Profesora/Profesor”** de la Universidad de La Frontera, está dirigido a estudiantes de 4° año medio, como una estrategia de vinculación temprana a la universidad.

Su objetivo es formar y potenciar el talento pedagógico en futuras y futuros estudiantes que ingresarán a las carreras de pedagogía de esta casa de estudios, a través de herramientas académicas, pedagógicas y vocacionales, que tributan al desarrollo de competencias genéricas y específicas, en concordancia con el Modelo Educativo UFRO.

Esta iniciativa se implementó a raíz del déficit de docentes proyectado al año 2030, el cual, según estudios realizados por la Fundación Elige Educar (2021), ascenderá a más 30 mil profesores y profesoras.

³⁷ El nombre del programa es Yo quiero ser profesor. Para efectos de este informe, ha sido editado con perspectiva de género. Información aportada por el decano Luis Nitrihual Valdebenito y Ana Patricia Pino Concha, directora Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Frontera. Para conocer más detalles sobre el programa, visitar <https://humanidades.ufro.cl/?s=programa+yo+quiero+ser+profesor>

El programa cuenta con nueve años de experiencia, en los que se ha potenciado la vocación docente. A través de esta vía, han ingresado 320 estudiantes a las carreras de pedagogía los años 2014 y 2023³⁸. La instancia ha permitido instalar un sello vocacional tanto en el proceso de Formación Inicial Docente, como también en las y los *Alumni*. Además, durante el 2023 el programa se amplió al territorio, realizando la 1º versión del Yo Quiero Ser Profesora/Profesor en el Campus Angol de la UFRO.

En su novena versión, por primera vez el programa cuenta con talleres de especialidad, organizados e impartidos por las y los directores de las seis carreras de pedagogía de la Universidad, cuyo objetivo es acercar y encantar a las y los estudiantes con su disciplina y prepararlos en la especialidad, para sus primeros años de carrera.

Las **modalidades de trabajo** del programa actualmente son: virtual (viernes en la tarde) y presencial (sábado en la mañana). Los seis módulos, que se imparten desde junio a noviembre, son los siguientes, además del Módulo Taller Electivo de Especialidad:

- Módulo 1: "Talento pedagógico y vocacional"
- Módulo 2: "Innovación y uso de tecnología en educación"
- Módulo 3: "Educación inclusiva, retos y realidades"
- Módulo 4: "Formación Ciudadana"
- Módulo 5: "Reconociendo a grandes maestros: modelos a seguir"
- Módulo 6: "Acompañamiento pedagógico e inserción a la vida universitaria"

De las acciones propias del programa, se ha fortalecido la Vinculación con el Medio, a través de un trabajo permanente y sostenido con 63 establecimientos de la región de La Araucanía y el Bío Bío. De igual manera, se vincula con universidades pertenecientes a la **Red de Universidades Estatales de Formación Inicial Docente** (RUEFID), con las que realiza un trabajo colaborativo y asesora a otros programas de acceso para las carreras de pedagogía.

38 Matriculados en carreras de pedagogía UFRO 2023: 101 estudiantes por el programa (vía admisión especial con PAES) a las 6 carreras de pedagogía UFRO 2023, que componen 1/3 de la matrícula total.

1.10 Universidad Católica de Temuco. *Oratoria Inglés-Mapudungun* (2022 - a la fecha)³⁹



Fotografía 10: *Ceremonia Inglés-Mapudungun*, Universidad Católica de Temuco.

Esta iniciativa de vinculación con el medio tiene por objetivo general favorecer el **desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes** de Pedagogía en Inglés, Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche, y de estudiantes del sistema escolar de la región de la Araucanía.

Posee tres componentes principales: i. **Formación inicial de docentes**, ii. **Educación intercultural** y iii. **Vinculación con el medio (bidireccionalidad)**.

La temática central es la **educación intercultural**, con enfoque de equidad desde la diversidad lingüístico-cultural. Está dirigida a estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco, así como a las y los del sistema escolar de la región de la Araucanía. Se realiza en modalidad presencial.

39 Información aportada por el decano Juan Mansilla Sepúlveda.

Cuenta con financiamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco⁴⁰ y tiene como contraparte al Ministerio de Educación, a través del Programa Inglés Abre Puertas y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Específicamente, la actividad de **Oratoria “Inglés-Mapudungun”** es un ejemplo de vinculación con el medio y relación bidireccional entre una Facultad de Educación y el sistema escolar, pues en su organización y desarrollo participan académicas, académicos y estudiantes de las carreras de Pedagogía en Inglés, Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche y Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche, profesoras y profesores de establecimientos educacionales de la región de la Araucanía, educadores tradicionales mapuche y el Ministerio de Educación a través del **Programa Inglés Abre Puertas y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe**.

La actividad está articulada por un ejercicio auténtico de interculturalidad, que permite a todas y todos los actores involucrados profundizar en la valoración de las diferencias culturales, a partir del respeto mutuo en el contexto del intercambio de saberes. Las y los estudiantes de educación básica (7° y 8°) participan directamente en talleres de oratorias, así como quienes se incorporan en calidad de oyentes. La actividad se orienta al fortalecimiento de las competencias de expresión oral en el idioma inglés y mapudungun de las y los estudiantes, mediante la argumentación y exposición, y la revitalización del uso cotidiano de las lenguas, lo que a su vez demuestra capacidad de interpretación y organización de la información. Además, promueven la habilidad de expresarse en público como una forma de desarrollar la confianza en ellas y ellos mismos.

40 El monto del proyecto es de M\$ 6.000, aproximadamente, cada versión anual.

1.11 Universidad Diego Portales. *Implementación de las prácticas esenciales en la Formación Inicial Docente*⁴¹ (2020 - a la fecha)



Fotografía 11: Prácticas esenciales en la Formación Docente, Universidad Diego Portales.

El **Fondo de Desarrollo Institucional (2020 -2022)**, financiado por el Ministerio de Educación, adjudicado por la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, permitió instalar las **Prácticas Esenciales (*core practices*)** en todos los planes de estudios de las carreras de pedagogía de la Facultad, con el objetivo de fortalecer la formación práctica de las y los estudiantes.

Son consideradas Prácticas Esenciales (PE) aquellas que son centrales para el trabajo cotidiano de la docencia, fundamentales para apoyar el aprendizaje de las y los estudiantes desde una perspectiva crítica y que promueven equidad y justicia social en el aula. Este modelo busca construir un lenguaje común para describir la enseñanza y entregar herramientas para que las y los futuros docentes logren progresar del “saber sobre” al “saber cómo” enseñar.

41 Información aportada por la decana Paula Louzano. El financiamiento total de este FDI fue de M\$300.000.

Las cuatro prácticas esenciales, con sus respectivos ciclos instruccionales⁴², incluidas en el modelo formativo son: **estimular el pensamiento del estudiante, discusión productiva en el aula, trabajo en pequeños grupos y evaluación formativa.**

Aunque el inicio de la implementación de las prácticas esenciales en la UDP contó con recursos de un FDI, algunas acciones centrales del proyecto generaron iniciativas que, una vez terminado el proyecto, se incorporaron de forma permanente en el modelo de formación de la Facultad. Entre estas iniciativas se pueden señalar las siguientes:

- **Apoyo del Center to Support Excellence in Teaching (CSET) de la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford**, en la capacitación del equipo académico de la Facultad sobre prácticas esenciales y en la innovación curricular (incorporación de las PE en los planes de estudios de las carreras de pedagogía). Esta colaboración sigue vigente por medio de otras fuentes de financiamiento (Fondecyt y Fulbright).
- **Desarrollo y oferta de cursos de capacitación sobre las prácticas esenciales y sus ciclos instruccionales** (cuatro cursos de capacitación, uno por PE). Todas y todos los docentes (planta y honorarios) deben realizar los cuatro cursos. Estos cursos son ofrecidos en distintas oportunidades durante el año académico, para que no solo las y los actuales docentes, sino que también las y los que vengán a incorporarse a la Facultad, puedan apropiarse del nuevo modelo formativo.
- **Innovación curricular para incorporar las prácticas esenciales y sus ciclos instruccionales**, de manera explícita (contenido y/o habilidad) o implícita (modelamiento) en cada asignatura de todas las mallas curriculares.
- **Desarrollo y oferta de diplomado de mentoría FID para las y los profesores mentores de los centros de práctica.** Uno de los módulos de este diplomado aborda las prácticas esenciales y su ciclo instruccional. De esta manera, las y los docentes mentores pueden apoyar a las y los estudiantes en su formación práctica, en coherencia con su modelo formativo. Este diplomado se ofrece de manera gratuita todos los años desde 2021 a todos los profesores y las profesoras mentores y mentoras de los centros de práctica.

Este proyecto permitió **perfeccionar el modelo de formación**, a partir de la incorporación de las prácticas esenciales en los planes de estudio. Además, generó una **mayor coherencia entre las carreras y las y los docentes** de la Facultad, al contar con un lenguaje común y contribuir al perfeccionamiento de los equipos académicos. Asimismo, hizo posible **precisar y profundizar la perspectiva de equidad y justicia social en la formación** de futuras y futuros docentes, el cual quedó explícito en el currículo.

42 Los ciclos instruccionales de las prácticas esenciales se dividen en: Descomposición, Representación, Aproximación y Reflexión.



2 Planes de Fortalecimiento Institucional financiados por el Ministerio de Educación (2001-2022)

2.1 Universidad de Magallanes. *Formación Inicial Docente: desde la atracción de talentos hasta la inserción laboral (2015-2019)*⁴³



Fotografía 12: Edificio Pabellón de Pedagogías, Universidad de Magallanes.

Este **Plan de Mejoramiento Institucional**⁴⁴ tuvo por objetivo general fortalecer la Formación Inicial Docente y su valoración, a través de estrategias relacionadas con tres aspectos: i. más estudiantes con vocación y buen desempeño académico, ii. la actualización de los currículos y iii. el perfeccionamiento docente, para que en conjunto incidan en el aumento de las tasas de titulación y la inserción laboral de las y los estudiantes.

43 Información aportada por la decana Marlene Alvarado Arteaga. Para mayor información, sugerimos visitar el sitio web del proyecto <https://fid.umag.cl/>

44 Contó con financiamiento del Ministerio de Educación, por M\$1.100.000.000, bajo la supervisión de la Subsecretaría de Educación Superior.

Componentes:

- Desarrollar e instalar el **modelo de gestión** del PMI FIP.
- **Actualizar el currículo**, estableciendo mecanismos continuos de actualización de los programas de estudios de las carreras de pedagogía e implementar los cambios dentro del aula para formar profesores de calidad.
- **Aumentar la matrícula de estudiantes con buen desempeño escolar y con vocación por la pedagogía**; generando estrategias de acompañamiento académico permanente para ellas y ellos.
- **Fortalecer el cuerpo académico** que se desempeña en la formación inicial de profesores.
- **Mejorar sustantivamente la titulación oportuna e inserción laboral** pertinente con altos estándares de calidad. Realizar seguimiento de las y los egresados de pedagogía.
- **Establecer vínculos permanentes entre el Departamento de Educación y Humanidades y la comunidad**, que permitan la socialización del quehacer académico y científico, contribuyendo al desarrollo material, social y cultural de la institución, región y país.

2.2 Universidad de Talca. Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente: Un Compromiso de Calidad y Excelencia en la FID (2017-2020)⁴⁵



Fotografía 13: Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Universidad de Talca.

El **Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente** es una iniciativa de Convenio Marco⁴⁶, cuyo objetivo es fortalecer la calidad de la Formación Inicial Docente en la Universidad de Talca, a partir de la ejecución de un plan basado en los resultados del diagnóstico institucional. Además de relevar el sello innovador de la Facultad de Ciencias de la Educación en sus pedagogías, pone énfasis en la **vinculación permanente con el sistema educativo**, en la incorporación **temprana de las y los estudiantes de pedagogía al sistema escolar** y en **procesos de autoevaluación y mejora continua**.

45 El nombre íntegro de la iniciativa es Plan de Implementación de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente "Un Compromiso de Calidad y Excelencia en la FID: Relevando el Sello Innovador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca". Información aportada por el decano Mauricio Véliz Campos y Nicolás Alejandro Hormazábal González, coordinador de Vinculación con el Medio y Extensión Facultad Cs. de la Educación Universidad de Talca. Para mayores detalles, recomendamos visitar la página web Facultad de Ciencias de la Educación UTalca <https://www.cienciasdelaeducacion.otalca.cl/>

46 El financiamiento total del Ministerio de Educación al proyecto es de M\$1.650.526.

Involucra un programa de acceso especial de pedagogías, prácticas tempranas y progresivas, la implementación de laboratorios, iniciativas de movilidad, vinculación con el medio y de aseguramiento de la calidad. Está dirigido a estudiantes de pedagogía. Se ha desarrollado en modalidad presencial, híbrida y remota. Entre sus actividades y resultados se encuentran:

- Diseño e implementación de un programa especial de preparación, ingreso y acompañamiento a pedagogías, **'Profesores para un Mundo Global'**, que involucra captación de talentos pedagógicos y mayor ingreso de estudiantes a pedagogía por esta vía.
- Equipamiento y habilitación de **ambientes de aprendizaje** de tres laboratorios de Ciencias y sala de estimulación temprana para pedagogías.
- Creación de la **Unidad de Aseguramiento de la Calidad para las pedagogías**.
- Reforzamiento de la **vinculación con el medio** a través de mayor cantidad de convenios marco, generación de actividades académicas, implementación de modelo de prácticas, mayores iniciativas de formación continua para educadoras y profesores.
- Ejecución de **semilleros de investigación** y **estadías académicas** nacionales e internacionales.
- **Aumento de la planta docente académica** de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el área pedagógica y/o disciplinar.



2.3 Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Propuesta de mejoramiento para provocar cambios notables en los procesos de Formación Inicial Docente en la UCSC (2015-2019)*⁴⁷.



Fotografía 14: Edificio San Juan Bosco, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Este convenio de desempeño⁴⁸ propuso fortalecer la Formación Inicial Docente que imparte la Universidad Católica de la Santísima Concepción, con el objetivo de **preparar profesoras y profesores de excelencia que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje, en colaboración con las comunidades educativas de contextos diversos de la región del Biobío.**

47 El nombre íntegro de la iniciativa es *Propuesta de mejoramiento para provocar cambios notables en los procesos de formación inicial docente en la UCSC, con énfasis en el trabajo colaborativo con actores del sistema educativo regional en contextos educativos diversos. Formación Inicial de Profesores USC1501, Universidad Católica de la Santísima Concepción.* Información aportada por el decano Jorge Lillo Durán y Ricardo Castro Cáceres, director de la Escuela de Pregrado. Para mayores detalles, sugerimos visitar el sitio web del proyecto <http://mecesup.ucsc.cl/proyectos-en-ejecucion/programa-de-mejoramiento-institucional/pmi-usc-1501/>

48 Las fuentes de financiamiento de esta iniciativa corresponden a Fondo Mecesup \$ 1.160.000.000 y Contrapartes: \$320.000.000. El monto total del proyecto fue de \$1.480.000.000.

La propuesta pretende solucionar problemáticas detectadas en los procesos de Formación Inicial Docente de la Facultad de Educación de la UCSC, relacionadas con los siguientes elementos:

- las **competencias de ingreso de las y los estudiantes** de las carreras de pedagogía;
- los **mecanismos de actualización de los programas de estudio**, acorde con las demandas internas y externas;
- las **competencias investigativas y de enseñanza** de las y los formadores de formadores;
- los mecanismos de promoción de la **titulación oportuna e inserción laboral**;
- la necesidad de **fortalecer los vínculos con la comunidad** educativa local y regional.

La concreción de este proyecto se orientó a dos niveles de impacto. A nivel interno, estuvo centrado en la calidad de la formación inicial de las y los profesores explicitada en cada uno de los indicadores de logro definidos. A nivel externo, buscó la consolidación de una relación de colaboración y apoyo entre la Facultad de Educación y el medio educativo local, preferentemente en aquellos de contextos vulnerables.

El logro de los objetivos se tradujo en indicadores de desempeños notables, relacionados con el aumento en las tasas de retención, la participación de las y los estudiantes de pedagogía en la prueba INICIA, la captación de estudiantes talentosas y talentosos del sistema escolar, la titulación oportuna, la actualización y renovación curricular de los planes de estudios de las carreras de la Facultad, fortalecimiento de la calidad de la docencia, el incremento de las publicaciones, la formalización de redes de campos pedagógicos y de investigación, y la mayor internacionalización de la Facultad.



2.4 Universidad Católica del Maule. Proyecto FID UCM 1897 Fortalecimiento de las carreras de pedagogía a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica (2018-2022)⁴⁹



Fotografía 15: Infraestructura Universidad Católica del Maule.

El proyecto se realizó gracias a un fondo basal por desempeño⁵⁰, que persiguió fortalecer el proceso formativo en las carreras de pedagogía de la UCM, a partir de la **vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica**, conducentes a una formación

49 El nombre íntegro de la iniciativa es *Proyecto FID UCM 1897, Fortalecimiento de las carreras de pedagogía de la Universidad Católica del Maule a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica, conducentes a una formación de profesores con estándares de calidad*. Información aportada por el decano Cesar R. Vargas Vitoria y la académica Nancy Lepe Martínez. Para mayor profundización, se sugiere consultar <https://portal.ucm.cl/fid>

50 Financiado por Ministerio de Educación, con un monto total de M\$1.581.000.

de profesoras y profesores con estándares de calidad. Sus componentes contemplaron cuatro líneas: i. **Curricular**, ii. de **Práctica**, iii. de **Investigación** y iv. de **Gestión**.

A nivel interno, implicó el trabajo conjunto de la Vicerrectoría Académica, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Básicas y la Facultad de Ciencias Religiosas.

El diagnóstico FID permitió determinar la existencia de brechas en las áreas de docencia, vinculación con el medio, investigación pedagógica y gestión institucional en FID. Concluye que es clave atender estas brechas si se pretende asegurar los siguientes elementos fundamentales:

- la implementación de una **estructura curricular** que haga efectivo el foco en el proceso de aprendizaje como ámbito esencial de la labor docente;
- el **vínculo entre la universidad y el sistema escolar** que enriquezca la formación e inserción profesional de las y los futuros profesores y contribuya al fortalecimiento de los establecimientos educacionales;
- el **desarrollo sostenido de investigaciones pedagógicas** que mejore la formación de las y los estudiantes;
- **gestión institucional** como el soporte transversal para articular las iniciativas.

El programa estuvo orientado a estudiantes, académicas y académicos de pedagogía de las tres facultades que forman docentes en la Universidad Católica del Maule, así como a profesoras y profesores del sistema escolar. En su diseño, se concibió para ser ejecutado presencialmente. No obstante, dadas las condiciones de pandemia, se implementó principalmente de manera online.

2.5 Universidad de Los Lagos. PMI ULA 1503⁵¹ (2015-2019): Compromiso de calidad, excelencia y pertinencia para el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente



Fotografía 16: PMI de la Universidad de Los Lagos.

El **Programa Mejoramiento Institucional de la Universidad de Los Lagos**⁵² se orientó a fortalecer la Formación Inicial de Profesoras y Profesores, mejorando el acceso, armonizando el currículum, fortaleciendo el cuerpo académico y aumentando la titulación oportuna e inserción laboral. A través de estas iniciativas se buscó alcanzar altos estándares de calidad y el mejoramiento de la educación regional y nacional en contextos educativos diversos.

Las carreras de pedagogía incorporadas a este PMI (**Ed. Parvularia, Pedagogía en Inglés y Traducción, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Artes y Educación Diferencial**) acogen a 1.054 estudiantes, quienes representan el 27% de la matrícula total de las y los alumnos de pregrado PSU de la Institución en los campus de Osorno y Puerto Montt.

51 Información aportada por el decano Alex Pavié Nova y el académico Marcelo Casis Raposo, director docente Carrera Pedagogía en Educación Básica. Título original del proyecto: PMI ULA. Formación Inicial de Profesores. Compromiso de calidad, excelencia y pertinencia para el fortalecimiento de la formación.

52 Contó con financiamiento del Banco Mundial, a través del acompañamiento y supervisión del Ministerio de Educación. El monto total del proyecto ascendió a M\$1.294.000.

Es necesario considerar que este cuerpo estudiantil evidencia características de **alta vulnerabilidad social**. Un 89% de las y los estudiantes de estas carreras pedagógicas proviene de la región de Los Lagos y de establecimientos municipales (56%). Un porcentaje importante (35%) declara tener ascendencia Mapuche. Dado que un 60% pertenece a los quintiles I, II y III, resulta comprensible que muchas y muchos de ellas y ellos requieran de ayudas para financiar sus estudios.

Además, en su mayoría, son la primera generación de estudiantes con acceso a la Educación Superior. Una de las principales dificultades que enfrentan estas y estos estudiantes es el bajo dominio en competencias de lenguaje y escritura, lo que dificulta el proceso de aprendizaje y perjudica la progresión de su formación.

Esta situación ha tendido a mantenerse aun cuando el puntaje promedio PSU en los últimos 5 años ha incrementado 20 puntos y se evidencia una tasa de retención de 85% al primer año. En vista de esta realidad, la Universidad ha generado dispositivos específicos tendientes a consolidar las políticas de inclusión y equidad en el acceso a la educación superior. Ejemplo de ello, son el **Preuniversitario 1**, el **Propedéutico 2** y recientemente, el programa PACE. Sin embargo, estas iniciativas aún son aisladas o cubren parcialmente las demandas regionales.

Institucionalmente, se ha avanzado en la definición de un **marco político institucional**, que incorpora esta realidad regional y contempla un **Modelo Educativo Institucional (MEI)** que orienta el rediseño y actualización de los planes de estudio. Este proceso de innovación curricular integra, además, aspectos de aseguramiento de la calidad y de eficiencia docente.

En la actualidad, un 43% de estas carreras pedagógicas han implementado **innovaciones curriculares** y cuentan con **perfiles de egreso por desempeños, itinerarios formativos con resultados de aprendizajes** secuenciales y progresivos, y **adopción del Sistema de Créditos Transferibles (SCT - Chile)**.

Anexos

1 Metodología e hitos de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH

Organización de la Comisión

La Comisión está compuesta por 39 integrantes, cuyo nombramiento ha sido efectuado por sus rectores y rectoras. Ha funcionado a través de las siguientes instancias de trabajo:

- Sesiones plenarias
- Articulación con CONFAUCE
- Subcomisiones
- Presidencias y relatorías
- Comité Editorial

Tabla 08: Hitos de la Comisión (septiembre 2022- noviembre 2023)

N°	Fecha	Actividad
1	29 de septiembre de 2022	Sesión Plenaria CRUCH N° 637 , Universidad Católica de Temuco. Aprobación de la creación de la Comisión.
2	Miércoles 04 de enero de 2023	Primera sesión plenaria de la Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías (presencial) . Definición de temáticas prioritarias: 1. Formación Inicial, 2. Desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente, 3. Incentivos de política pública para cada una de las etapas de desarrollo profesional, 4. Buenas prácticas de aprendizaje escolar post pandemia, 5. Vocación temprana, 6. Vinculación con el medio y 7. Marco Regulatorio.
3	Lunes 16 de enero de 2023	Inicio de trabajo de subcomisiones . Sesionan 6 subcomisiones, de acuerdo con las temáticas prioritarias identificadas en la primera sesión presencial.
4	Miércoles 25 de enero de 2023	Segunda sesión plenaria (presencial) . Sesión de subcomisiones, reestructuradas de acuerdo con el <i>quórum</i> de cada una: 1. Formación Inicial Docente: desafíos presentes y futuros, 2. Políticas Públicas para el Desarrollo Profesional Docente, 3. Vinculación con el medio y el territorio y 4. Marcos Regulatorios.
5	Viernes 21 de abril de 2023	Tercera sesión plenaria (presencial) . Presentación de los ejes temáticos de las subcomisiones.
6	Viernes 12 de mayo de 2023	Cuarta sesión plenaria (virtual) . Presentación de nudos críticos identificados por cada subcomisión.
7	Viernes 19 de mayo de 2023	Seminario Internacional "Fortalecimiento de la Formación Inicial y Continua de la Profesión Docente: Diálogo Internacional" : Conferencia Magistral de la Dra. Lily Orland (Universidad de Haifa, Israel).
8	Viernes 16 de junio de 2023	Primera reunión de presidencias (integrantes del Comité Editorial) de las subcomisiones , presencial.
9	Viernes 23 de junio de 2023	Segunda reunión de presidencias de las subcomisiones (integrantes del Comité Editorial) , virtual.
10	Miércoles 05 de julio de 2023	Tercera reunión de presidencias de las subcomisiones (integrantes del Comité Editorial) , presencial.
11	Lunes 07 de agosto de 2023	Cuarta reunión de presidencias de las subcomisiones (integrantes del Comité Editorial) , presencial. Definición de principios base y acuerdo de estructura del documento.
12	Del 24 de agosto al 08 de septiembre	Levantamiento de Experiencias Innovadoras de Fortalecimiento de Pedagogías en las Universidades del CRUCH (2001-2023) con CONFAUCE.
13	Viernes 25 de agosto de 2023	Exposición de la secretaria ejecutiva de la Comisión en la Mesa de Modernización de la Formación Inicial Docente , virtual.
14	Lunes 04 de septiembre de 2023	Quinta reunión de presidencias de las subcomisiones (integrantes del Comité Editorial) , presencial.
15	Viernes 29 de septiembre de 2023	Quinta sesión plenaria (presencial) . Precisión de nudos críticos e inicio de elaboración de las recomendaciones. Presentación a CONFAUCE (híbrida) . Presentación de avance del informe.
16	Lunes 16 de octubre de 2023	Sexta reunión de presidencias de las subcomisiones (integrantes del Comité Editorial) , presencial y constitución de Comité Editorial, que sesionó de manera remota hasta diciembre de 2023.

- **De la definición de prioridades estratégicas a la organización en cuatro subcomisiones**

Propuesta inicial de prioridades estratégicas de la Comisión del Fortalecimiento de las Pedagogías: Temáticas del trabajo de comisiones. Presentadas en la 1° plenaria, realizada el 4 de enero de 2023.

1. Diagnóstico y proyecciones de la cantidad de **profesoras y profesores para los próximos años, según áreas de conocimiento.**
2. **Ley carrera docente:** etapas, desempeños esperados, incentivos de política pública.
3. **Vocación temprana de las y los profesores.** Los programas de inducción a la formación inicial de profesores. Beca vocación de profesor.
4. **Inducción de las y los profesores principiantes** en la inserción laboral. Programas de acompañamiento y apoyo para los primeros 4 años.
5. **Servicios locales** y cómo impactan en la inserción laboral de las y los profesores.
6. Criterios y procedimientos de **aseguramiento de la calidad.** Mesa de trabajo con la Comisión Nacional de Acreditación.
7. **Modelos de formación inicial de profesores:** programas consecutivos y programas concurrentes.
8. **Formación práctica en la formación inicial de profesores.** Las redes y relaciones con los establecimientos escolares. Programas de inserción en el territorio nacional. Programas de mentorías.
9. **Formación inicial de profesoras y profesores de educación técnica profesional.**
10. **Oferta de los programas de capacitación** y formación de las profesoras y los profesores en ejercicio profesional por parte del CPEIP.
11. **Financiamiento y sustentabilidad** de los programas de formación inicial y continua

2 Experiencias Innovadoras para el Fortalecimiento de las Carreras de Pedagogías 2001-2022, en el marco de las iniciativas de financiamiento del Fondo de Innovación Académica/ Plan de Mejoramiento Institucional (FIAC/PMI).

Tabla 09: Financiamiento iniciativas FIAC/PMI 2001-2022

Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2006	U. DE ATACAMA	ATA0604	MECE2	FIAC	IA	Individual	56.371
2001	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	40.000
2007	U. DE MAGALLANES	MAG0704	MECE2	FIAC	IA	Individual	104.340
2006	U. DE TALCA	TAL0608	MECE2	FIAC	IA	Individual	28.708
2006	U. ANDRÉS BELLO	UAB0601	MECE2	FIAC	IA	Individual	36.496
2007	U. ALBERTO HURTADO	UAH0702	MECE2	FIAC	IA	Individual	36.330
2008	U. ALBERTO HURTADO	UAH0801	MECE2	FIAC	IA	Individual	42.780
2006	U. ARTURO PRAT	UAP0603	MECE2	FIAC	IA	Individual	81.150
2008	U. ARTURO PRAT	UAP0807	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	82.500
2008	U. DE LOS LAGOS	UAP0807	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	82.500
2008	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	UAP0807	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	82.500
2007	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	UBB0708	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2007	U. DEL BÍO-BÍO	UBB0708	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	48.000
2007	U. DEL BÍO-BÍO	UBB0710	MECE2	FIAC	IA	Individual	93.470
2007	U. CENTRAL	UCE0701	MECE2	FIAC	IA	Individual	134.600
2007	U. C. DEL MAULE	UCM0702	MECE2	FIAC	IA	Individual	106.350
2008	U. C. DEL MAULE	UCM0803	MECE2	FIAC	IA	Individual	112.520
2006	U. C. DEL NORTE	UCN0602	MECE2	FIAC	IA	Individual	36.260
2008	U. C. DEL NORTE	UCN0807	MECE2	FIAC	IA	Individual	184.450
2007	U. C. SILVA HENRÍQUEZ	UCS0704	MECE2	FIAC	IA	Individual	38.150

Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2007	U. C. SILVA HENRÍQUEZ	UCS0705	MECE2	FIAC	IA	Individual	24.000
2006	P. U. C. DE VALPARAISO	UCV0612	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	36.788
2006	U. C. DEL MAULE	UCV0612	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	16.794
2006	U. C. DEL NORTE	UCV0612	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	20.208
2007	P. U. C. DE VALPARAISO	UCV0713	MECE2	FIAC	IA	Individual	94.690
2006	U. DE LOS LAGOS	ULA0608	MECE2	FIAC	IA	Individual	34.708
2001	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0105	MECE1	FIAC	IA	Individual	252.400
2002	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0204	MECE1	FIAC	IA	Individual	697.604
2003	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0302	MECE1	FIAC	IA	Individual	900.000
2004	U. DE CHILE	UMC0404	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2004	U. DE VALPARAÍSO	UMC0404	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2004	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0404	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	148.548
2006	U. DE ANTOFAGASTA	UMC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	33.540
2006	U. DE LOS LAGOS	UMC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	33.540
2006	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	UMC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	33.540
2006	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	52.740
2007	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0701	MECE2	FIAC	IA	Individual	99.675
2008	U. DE VALPARAÍSO	UMC0802	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	236.750
2008	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0802	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	187.750
2008	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0803	MECE2	FIAC	IA	Individual	152.000
2007	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	UPA0705	MECE2	FIAC	IA	Individual	99.530



Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2006	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	USC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	25.586
2006	U. C. DE TEMUCO	USC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	25.586
2006	U. DEL BÍO-BÍO	USC0602	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	25.586
2006	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	USC0609	MECE2	FIAC	IA	Individual	20.100
2006	U. SANTO TOMÁS	UST0601	MECE2	FIAC	IA	Individual	60.000
2006	U. DE TARAPACÁ	UTA0603	MECE2	FIAC	IA	Individual	56.498
2008	U. DE TARAPACÁ	UTA0805	MECE2	FIAC	IA	Individual	60.290
2002	U. DE CHILE	UCH0217	MECE1	FIAC	IA	Individual	287.200
2004	U. DE ATACAMA	UCV0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. DE MAGALLANES	UMC0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	P. U. C. DE CHILE	PUC0409	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	264.882
2004	U. ARTURO PRAT	UPA0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. DEL BÍO-BÍO	UCV0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. DE CONCEPCIÓN	UCV0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. C. DE TEMUCO	PUC0409	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	P. U. C. DE VALPARAISO	UCV0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	279.918
2004	U. DE LOS LAGOS	UPA0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. DE LA SERENA	UMC0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	265.200
2004	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	UPA0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	190.000
2004	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	PUC0409	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2004	U. DE TARAPACÁ	UCV0402	MECE1	FIAC	IA	Red/ Asociado	0

Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2006	U. DE ANTOFAGASTA	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2006	U. DE ATACAMA	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2006	U. DE LA FRONTERA	PUC0611	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	19.708
2006	U. DE MAGALLANES	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	11.980
2006	P. U. C. DE CHILE	PUC0611	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	36.930
2006	U. ALBERTO HURTADO	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	7.940
2006	U. ALBERTO HURTADO	UVM0601	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	5.787
2006	U. ARTURO PRAT	UCH0614	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	8.383
2006	U. ARTURO PRAT	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2006	U. DE CHILE	UCH0614	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	71.083
2006	U. C. DEL MAULE	UCM0604	MECE2	FIAC	IA	Individual	46.650
2006	U. DE CONCEPCIÓN	PUC0611	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	16.708
2006	U. C. SILVA HENRÍQUEZ	UCV0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	34.469
2006	U. C. SILVA HENRÍQUEZ	UVM0601	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	5.787
2006	P. U. C. DE VALPARAISO	UCV0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	34.470
2006	U. DE LA SERENA	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	22.242
2006	U. DE LA SERENA	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	0
2006	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	7.010
2006	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	11.900
2006	U. DE SANTIAGO	UCH0614	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	6.568
2006	U. DE SANTIAGO	USA0608	MECE2	FIAC	IA	Red/Asociado	22.128



Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2006	U. DE SANTIAGO	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	97.461
2006	U. DE TARAPACÁ	USA0610	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	0
2006	U. VIÑA DEL MAR	UVM0601	MECE2	FIAC	IA	Red/ Asociado	58.279
2007	U. DE SANTIAGO	USA0705	MECE2	FIAC	IA	Individual	74.043
2007	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	USC0705	MECE2	FIAC	IA	Individual	135.830
2008	U. DE LA FRONTERA	FRO0805	MECE2	FIAC	IA	Individual	172.850
2008	U. DE LOS LAGOS	ULA0808	MECE2	FIAC	IA	Individual	106.000
2010	U. DE ANTOFAGASTA	ANT1002	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	65.000
2011	U. DE LA FRONTERA	FRO1106	FN	FIAC2	IA	Individual	87.752
2010	P. U. C. DE CHILE	PUC1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	70.000
2010	U. ALBERTO HURTADO	UAH1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	65.200
2010	U. DE LOS ANDES	UAN1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	46.000
2010	U. DE CHILE	UCH1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	70.000
2011	U. C. DEL MAULE	UCM1102	FN	FIAC2	IA	Individual	139.360
2011	U. C. DEL NORTE	UCN1110	FN	FIAC2	IA	Individual	50.720
2010	U. C. DE TEMUCO	UCT1002	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	68.000
2010	U. DIEGO PORTALES	UDP1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	32.500
2011	U. DE LA SERENA	ULS1112	FN	FIAC2	IA	Individual	54.404
2011	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC1101	FN	FIAC2	IA	Individual	142.400
2011	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC1111	FN	FIAC2	IA	Individual	121.312
2010	U. DE PLAYA ANCHA DE CS. DE LA ED.	UPA1001	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	68.000
2011	U. DE SANTIAGO	USA1119	FN	FIAC2	IA	Individual	77.952
2010	U. C. DE LA STMA. CONCEPCIÓN	USC1002	FN	FIAC2	Pedagógica	Individual	63.000
2011	U. DE TARAPACÁ	UTA1101	FN	FIAC2	IA	Individual	55.952
2011	U. DE VALPARAÍSO	UVA1104	FN	FIAC2	IA	Individual	54.080

Año	Nombre Institución	Código Proyecto	Tipo Financiamiento 2	Tipo Fondo 1	Tipo Fondo 2	Tipo Proyecto 1	Monto Adjudicado (M\$)
2011	U. ARTURO PRAT	UAP1107	FN	FIAC2	IA	Individual	56.000
2011	P. U. C. DE VALPARAISO	UCV1117	FN	FIAC2	IA	Individual	55.120
2011	U. DE SANTIAGO	USA1118	FN	FIAC2	IA	Individual	34.840
2013	U. METROPOLITANA DE CS. DE LA ED.	UMC1302	MECE3	PM	IA	Individual	146.162
2022	U. CENTRAL	UCE22102	FN	FDI	A. Estratégica	Individual	373.749
2019	U. DIEGO PORTALES	UDP19101	FN	FDI	A. Estratégica	Individual	300.000
2020	U. SAN SEBASTIÁN	USS20101	FN	FDI	A. Estratégica	Individual	380.188
2001	U. DE ANTOFAGASTA	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	84.000
2001	U. DE LA FRONTERA	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	130.000
2001	U. TÉCNICA FEDERICO STA. MARÍA	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	85.000
2001	U. DEL BÍO-BÍO	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	105.000
2001	U. DE LOS LAGOS	FRO0104	MECE1	FIAC	IA	Red/Asociado	36.000
Total							10.275.023



3 Recomendaciones del CONFAUCE para enfrentar los nudos críticos en el Fortalecimiento de Pedagogías

El presente documento es un aporte de los miembros del CONFAUCE, quienes consideran fundamental participar en la discusión, análisis y propuestas de la Comisión de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) para mejorar las pedagogías.

Algunos decanos y decanas del CONFAUCE han sido designados por sus instituciones para trabajar en esta Comisión desde su inicio, mientras que otros han realizado sus aportes una vez que la Comisión identificó los nudos críticos de la FID.

Para cada uno de los 16 nudos críticos identificados por la Comisión, se presentan sugerencias para abordarlos.

1) Actualización permanente de la formación del profesorado

La actualización de la FID debe ser parte integrante de dinámicas reflexivas y de consolidación de las propuestas de las comunidades de formadoras/es de docentes. Invertir sistemáticamente en el desarrollo profesional de alta calidad es una estrategia efectiva para mejorar tanto el desempeño de los profesores como del estudiantado. Además, en el desarrollo profesional también se considera como una herramienta para aumentar la satisfacción de los docentes en su trabajo, reducir su carga laboral y fomentar su retención en la profesión. La formación docente a nivel nacional e internacional debe estar en constante revisión para responder a las necesidades de niños, niñas y adolescentes y a las demandas de una sociedad globalizada en constante cambio. Sin embargo, el CPEIP, como organismo del estado de Chile responsable de dar respuesta a las demandas de los distintos territorios del país, no logra la cobertura ni el impacto esperado en el profesorado. Por lo tanto, se sugiere lo siguiente:

- » Fortalecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, considerando potenciar el MBE y promover la mejora en el manejo e implementación de competencias para gestionar el currículo con perspectiva de género, abordar temas de convivencia, violencia escolar y resolución de conflictos en el aula.
- » Ampliar la cobertura de las capacitaciones, actualmente gestionadas por el CPEIP, a universidades acreditadas en el país que cuenten con formación inicial docente.
- » Potenciar incentivos para los profesores del sistema que aseguren una participación permanente en capacitaciones y actualización, a través de una oferta constante y permanente de diplomados y postítulos reconocidos por el Ministerio de Educación.

- » Establecer un plan de ajuste curricular flexible que considere los contextos complejos y dinámicos que experimentan a diario los docentes en el aula escolar, de modo que un cambio no implique una renovación total del currículo.
- » Implementar programas regionales de formación continua actualizados y adaptados específicamente para los docentes de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) a través del CPEIP, ofrecidos a nivel regional por universidades con experiencia en Formación Inicial Docente (FID).
- » Fomentar la colaboración interinstitucional entre universidades, CFTs y liceos para compartir buenas prácticas y enriquecer la labor educativa en este nivel formativo en cada región.

2) Evaluación para orientar procesos de mejora institucional

Se propone la creación de una comisión conformada por el Ministerio de Educación, el CPEIP y universidades para analizar el diseño, implementación y comunicación de los resultados de la prueba END. Esta comisión permitiría integrar un modelo de evaluación auténtica del desempeño en el corto plazo; articular con los nuevos estándares FID y criterios CNA; integrar el hito END en el sistema de reconocimiento profesional docente y establecer hitos de evaluación intermedia en la FID.

3) Corresponsabilidad en la formación práctica del futuro profesorado

Aunque la Formación Inicial Docente (FID) es responsabilidad de las universidades, es importante que estas den respuesta a las demandas sociales, culturales y educativas implícitas en ellas. Para lograrlo, deben considerar tanto los estándares pedagógicos como los de la profesión docente, el marco para la buena enseñanza y los criterios y estándares para la evaluación de las carreras de educación. Es necesario que la corresponsabilidad de la FID y, por ende, de “la formación práctica del futuro profesorado” forme parte de la política pública y del marco regulatorio nacional. Esto implica revisar el marco regulatorio en cuanto a pertinencia, coherencia y efectividad, el financiamiento y su distribución, los incentivos en los distintos niveles formativos, entre otros aspectos. La implementación de esta recomendación es de mediano plazo, ya que el marco regulatorio vigente solo se refiere a la articulación de la FID con los estándares pedagógicos, sin establecer plazos, financiamiento, mecanismos ni dispositivos ministeriales que apoyen de manera efectiva la corresponsabilidad de la FID.



4) Desafíos de la vinculación auténtica con el territorio

En muchas instituciones y organizaciones, se utilizan bases de datos sin tener en cuenta la perspectiva territorial para la toma de decisiones, la que puede ser muy diversa a lo largo de nuestro país. Para lograr una verdadera vinculación con el territorio, es necesario realizar un levantamiento de información y actualizar los datos de manera permanente. Estos datos deben ser difundidos y transferidos para ser utilizados como base en la toma de decisiones con una visión territorial. Es importante que entidades como el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y el CPEIP, entre otras, adopten una mirada territorial, lo que permitiría priorizar y atender, con medidas contextualizadas, las necesidades de los territorios.

5) Fortalecer la vinculación entre la FID y el sistema educativo

Se propone problematizar el carácter de la vinculación con el medio, reconociendo la importancia de las comunidades académicas y escolares, y valorando la participación conjunta y las redes no solo como un objetivo instrumental-técnico.

Es necesario fortalecer el trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras y los centros educativos, revisando los procesos burocráticos implementados por Corporaciones Educativas, DAEM y SLEP.

Se propone constituir una alianza estratégica que permita a los docentes de las IES y del sistema escolar conformar comunidades de aprendizaje, abordando problemas de la práctica educativa a través de seminarios de formación, investigación, publicaciones y extensión, entre otros medios.

Por último, se propone establecer una mesa de trabajo liderada por el Ministerio de Educación (CPEIP) para establecer planes de colaboración de mediano plazo entre Programas de FID y Centros Escolares, con diagnósticos, metas y resultados posibles de lograr de manera conjunta.

6) Financiamiento para la colaboración universidad-sistema escolar en Investigación y gestión del conocimiento

Considerando los recursos asignados por el Ministerio de Educación, se sugiere que cada institución de educación superior integre en su glosa presupuestaria un ítem de recursos para promover, apoyar y monitorear la investigación e innovación en colaboración con los centros educativos de enseñanza básica y media. Esto permitiría crear ecosistemas de investigación innovación bidireccional y colaborativa. Además, se propone realizar en el

corto plazo un estudio que valore la formación del profesorado a cargo de las instituciones de educación superior y/o comisiones de expertos. Este estudio debería integrar las fases de acceso, desarrollo, práctica, inducción y mentoría, y consignar los costos de los programas de acceso a las pedagogías contemplados en la Ley 20.903, que actualmente son financiados por las universidades.

7) Diseño para la provisión equitativa y pertinente de desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente es un proceso clave para la calidad de la educación, tanto a nivel nacional como internacional. Según la ley N°20.903, la formación continua de los docentes es un derecho y es responsabilidad del Estado proporcionarla. Por lo tanto, es necesario generar información oportuna y contextualizada sobre las principales necesidades de los profesores del país. Para ello, los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente deberían reportar información relevante para una adecuada implementación de la ley con un sentido de pertinencia y equidad en todo el territorio nacional. Se sugiere flexibilizar por parte del CPEIP sus procedimientos para la oferta de formación continua, favoreciendo un trabajo conjunto con las propuestas de las IES acorde a las demandas de las escuelas y liceos. Además, se propone promover la oferta de Postítulos becados, dictados por las universidades acreditadas del Consejo de Rectores, que den respuesta a las necesidades territoriales, emanadas desde los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente. Por último, se sugiere descentralizar la definición y provisión de la oferta de formación continua destinada al sistema escolar, procurando modelos de formación de tipo institucional (Escuela que Aprende) por sobre modelos de tipo experto destinado a profesores individuales. Estas medidas debieran ser tomadas por el CPEIP en un mediano plazo.

8) Ausencia de políticas que privilegien la formación docente de postgrado

Actualmente, la formación posgradual del profesorado no forma parte de la carrera docente, a pesar de que esta busca valorar la experiencia, competencias y conocimientos de los profesores. Sin embargo, no se considera ningún incentivo, es voluntaria y de financiamiento personal, y en menor medida, es apoyada por las instituciones de educación superior a través de becas arancelarias. Además, las becas ANID, que implican competencia entre los docentes, son escasas considerando los requerimientos de docentes con formación posgradual. Ante esta situación, es necesario revisar la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, para que propicie la formación de postgrado y permita acceder a niveles de experto I y II. Es fundamental que se incluya alguna modalidad de financiamiento, se asigne el tiempo necesario para la formación terciaria y cuaternaria, y



se establezcan mecanismos para la atracción de docentes formados en el marco de Becas ANID de Magíster al Sistema Escolar, que puedan ingresar directamente a los niveles mencionados. Se sugiere que dicha medida sea estudiada e implementada en el mediano plazo.

9) El modelo de inducción a docentes principiantes no se basa en la evidencia disponible

Para fortalecer el modelo de inducción de docentes principiantes, es necesario que se realice una evaluación con evidencia empírica. Por lo tanto, el Ministerio de Educación debería promover la investigación en este ámbito y fomentar una alianza entre escuelas y universidades, con fondos y plazos establecidos para recopilar la información necesaria. Se recomienda un trabajo conjunto entre el CPEIP, universidades y establecimientos educacionales para diseñar un nuevo modelo de inducción a profesores principiantes, que sea acorde a la realidad nacional y a las exigencias del sistema escolar. En este mismo escenario, se debe aprovechar la experiencia en el acompañamiento de prácticas desde las instituciones de educación superior para beneficiar un modelo que pueda implementarse en el mediano plazo.

10) Falta de docentes idóneos para el sistema escolar.

Un estudio publicado en enero de 2021 por la Fundación Elige Educar reveló que para el año 2025 se necesitará cerca del 19% de docentes idóneos en el sistema educativo, lo que equivale a un déficit de aproximadamente 26,000 docentes, y que para el año 2030 podrían faltar más de 32,000. Esto significa que 1 de cada 10 profesionales que hagan clases no serán profesores preparados en su materia, lo que impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario contar con profesores preparados y con el conocimiento pertinente para mejorar la calidad de la educación. Es relevante que el Ministerio de Educación, CPEIP, Universidades e investigadores participen en el diseño y promulgación de una política pública que aborde la atracción, formación y retención de profesionales idóneos para la enseñanza. Esta política debería conceder becas y beneficios para atraer a profesionales y técnicos con foco en la formación pedagógica, hacia la docencia en el nivel de enseñanza EMTP y para todos los niveles y especialidades requeridas según las últimas investigaciones. También debería establecer estrategias enfocadas en la mejora continua, propiciando el liderazgo escolar, la gestión y la sana convivencia, que permitan proteger la integridad de los docentes.

Es importante que la política fomente la permanencia de los docentes en todo el sistema escolar y que, en la EMTP, fortalezca una carrera docente con identidad propia en este

nivel formativo. Se trata de una medida a corto plazo que debe dar respuesta a la falta de profesores en el país.

11) Aranceles regulados bajo el costo real

En los últimos años, varios factores han encarecido el costo de las carreras de pedagogía, como la instalación de dispositivos de apoyo o acompañamiento académico y unidades técnicas vinculadas a procesos de acreditación, entre otros. Por esta razón, es necesario que en un plazo mediano se forme una comisión convocada desde el Ministerio de Educación para revisar el cálculo de los aranceles regulados de las carreras de pedagogía. Esto se debe a que estos aranceles fueron valorizados antes de la vigencia de la acreditación obligatoria y de los nuevos estándares de formación inicial docente.

12) Ausencia de financiamiento y seguimiento permanente a programas de acceso a las pedagogías (PAP)

Es necesario establecer una mesa de trabajo con actores clave como el Ministerio de Educación, universidades, centros de investigación y otros actores pertinentes para formular una política de funcionamiento y financiamiento permanente que asegure la calidad y continuidad de los programas. Esta política debe favorecer la realización de acciones centradas en la promoción del interés y cultivo temprano por la vocación docente.

En este mismo sentido, se requiere avanzar en el corto plazo en la normativa clara del funcionamiento de los Programas de Acompañamiento y Permanencia (PAP), precisando las diversas actividades y actores clave en su desarrollo. Es fundamental asegurar el financiamiento estatal para dar continuidad a las iniciativas y garantizar que los programas de las distintas instituciones de educación superior funcionen con los más altos estándares.

13) El subsidio a la gratuidad solo cubre la titulación oportuna y no las excepciones

El tema del financiamiento de la educación superior ha sido abordado por distintos gobiernos, entregando diversos incentivos. Sin embargo, los costos reales de las carreras de pedagogía no han sido examinados con la urgencia necesaria para realizar el ajuste a sus aranceles regulados.

Uno de los incentivos que ha permitido a jóvenes de escasos recursos acceder a la educación superior es la gratuidad. Sin embargo, aquellos que logran acceder a dicha beca,



por condiciones estructurales, tienden a retrasarse en su proceso formativo, logrando la titulación en un mayor tiempo. Por lo tanto, se solicita al Ministerio de Educación que evalúe la extensión del tiempo de la gratuidad en 2 años para aquellos grupos más vulnerables, como personas en situación de discapacidad y de quintiles más bajos. Esta medida tendrá implicancias en los procesos de acreditación de carreras y requerirá diálogos con diversos organismos, por lo que se propone que sea estudiada en un mediano plazo.

Por otra parte, se considera muy relevante, especialmente por las proyecciones respecto al déficit de profesores, incentivar la Beca Vocación Profesor (BVP). Se propone que una comisión organizada desde el Ministerio de Educación División de Educación Superior, CPEIP y especialistas de universidades aborde nuevas condiciones para dicha beca, de tal forma que no compita con la gratuidad. La BVP debe ser valorada como una instancia que promueva el ingreso, la retención y la empleabilidad, pudiendo vincularse a incentivos para continuar estudios de postgrado. Dado que esta medida es urgente, se recomienda que sea asumida en el corto plazo.

14) Baja pertinencia en los indicadores de criterios para la acreditación de programas de prosecución de estudios

La acreditación de programas de prosecución de estudios ha presentado dificultades para reconocer adecuadamente el contexto formativo y perfil de ingreso de los estudiantes que participan en estos procesos. Esto revela una insuficiente pertinencia de los criterios de acreditación para este tipo de programas FID y afecta la creación e implementación de estos programas por parte de las universidades, especialmente aquellos dirigidos a profesionales y/o técnicos de nivel superior que desean convertirse en profesores en disciplinas pedagógicas como ciencias. Por lo tanto, es necesario ajustar los criterios de acreditación para favorecer estos programas, garantizando su calidad y fortalecimiento. Este ajuste debe considerar las particularidades de los programas de prosecución de estudios, adaptándose de mejor manera a los perfiles de ingreso de los estudiantes y al tipo de formación pedagógica requerida para titulados de carreras profesionales y técnicas que se forman como profesores.

Se propone que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en coordinación con el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación) y las universidades, implemente este ajuste en los criterios de acreditación. La implementación de esta medida se sugiere como una meta a mediano plazo para garantizar la pertinencia y calidad de los programas de prosecución de estudios.

15) Baja integración de las necesidades y complejidades territoriales en los criterios de acreditación de pregrado y posgrado.

En los procesos de acreditación del pregrado y postgrado, es importante considerar los aspectos territoriales, como los resultados de pruebas estandarizadas y el perfil de ingreso de los estudiantes. Ambos indicadores permiten evidenciar los aspectos más relevantes de la diversidad de los territorios en la estimación de logros en los procesos de acreditación de las carreras y de programas de postgrado. Además, es importante considerar los porcentajes de postulación a las carreras de pedagogía, la duración de la carrera y su vinculación con la aplicación y los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Tomando en cuenta estas consideraciones en el corto plazo, se propiciaría avanzar hacia el logro de procesos y la instalación de una visión sistémica y territorial en la acreditación de las carreras. Esto permitiría una evaluación más justa y precisa de los programas educativos, teniendo en cuenta la diversidad de los territorios y la realidad de los estudiantes.

16) La acreditación evalúa los programas de formación inicial docente de forma aislada, generando contradicciones entre los resultados de evaluaciones de programas y la evaluación institucional.

En la actualidad, la evaluación de los programas de formación inicial docente (FID) se lleva a cabo de manera aislada, programa por programa, lo que ha producido algunas incoherencias entre los resultados de las acreditaciones de los programas FID y la acreditación institucional de la universidad. Para minimizar esta incoherencia, es fundamental adoptar un enfoque sistémico y territorial en la política de acreditación de carreras de pedagogía.

Para abordar este desafío, es necesario ajustar la Política de Acreditación de la FID e Institucional, proponiendo un enfoque sistémico y territorial. Esto requiere integrar la evaluación de los programas FID y la acreditación de las condiciones institucionales y territoriales de las universidades para dictar dichos programas, considerando, por ejemplo, sus capacidades académicas y materiales para el desarrollo de la FID, explicitando claramente la sinergia entre ambos procesos.



El logro de esta propuesta requiere que la CNA y el Ministerio de Educación encabecen este ajuste, incorporando a la acreditación institucional criterios que evalúen las condiciones fundamentales para dictar programas FID. La implementación de esta acreditación basal para la FID proporcionará una base sólida para evaluar cada programa específico en las universidades, lo que permitirá una evaluación más justa y precisa de los programas educativos y garantizará la calidad de la formación docente en el país.

Santiago, noviembre 2023

4 Oferta académica 2024 en el Sistema de Educación Superior en Chile⁵³: Programas⁵⁴

Área de Educación

Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación, el Sistema de Educación Superior en su conjunto presenta una oferta total de 3192 programas de pregrado, postgrado y postítulo adscritos al área de educación, considerando las categorías Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación (2926, 91,7%) y Servicios Personales (266, 8,3%).

Dentro de este universo, agrupado en 25 tipologías, el 62,5% de la oferta corresponde a universidades. En este marco, el 51,5% de los programas es impartido por instituciones del CRUCH, cifra que se incrementa al 52,8% si solo se considera la categoría de Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación, excluyendo la de Servicios Personales.

Oferta total de programas del área educación en el Sistema de Educación Superior, considerando las categorías Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación (2926 programas) y Servicios Personales (266 programas) (SIES, 2024)

Institución	N° programas	%
Universidades	1994	62,5
Centros de Formación Técnica	408	12,8
Institutos Profesionales	790	24,7
Total	3192	100

53 Información extraída de las bases de datos de Oferta Académica del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación para el año 2024, en virtud de lo dispuesto en la Ley N° 20.129. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/>
Fecha de emisión 18-01-2024.

54 Los datos presentados consideran en su variable "Vigencia" 1: Carrera se presenta vigente con alumnos nuevos y 2: Carrera se presenta vigente sin alumnos nuevos, es decir, solamente quedan alumnos antiguos. Para el proceso de la Oferta Académica 2024, SIES informa una cantidad total de 28.009 programas, de los cuales, el 11,4% corresponde al área de conocimiento educación, en las categorías de Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación y de Servicios Personales. Por área de conocimiento, SIES está reconociendo la categorización histórica de CINE-UNESCO 1997, con adaptación de Mineduc. Glosario de Oferta Académica SIES. Recuperado de Glosario_Oferta_Academica_2010_al_2024_SIES.pdf (mifuturo.cl)



Oferta académica del área educación 2024, considerando las categorías Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación y Servicios Personales (SIES, 2024)

Universidades	N° programas	%
Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas	1027	51,5
Universidades externas al CRUCH	967	48,5
Total	1994	100

Oferta de programas de la categoría Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación, excluyendo la de Servicios Personales (266 programas) (SIES, 2024)

Universidades	N° programas	%
Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas	1004	52,8
Universidades externas al CRUCH	897	47,2
Total Universidades	1901	100

Distribución territorial de la oferta académica del área de educación a lo largo de las regiones de Chile (SIES, 2024)

Región	Sistema de Educación Superior	Sistema Universitario	Universidades del CRUCH
De Arica Y Parinacota	37	26	24
De Tarapaca	62	50	38
De Antofagasta	89	54	44
De Atacama	37	12	10
De Coquimbo	128	66	34
De Valparaíso	371	232	153
Metropolitana	1163	886	329
Del Libertador Bernardo O'Higgins	104	8	8
Del Maule	187	93	62
De Ñuble	103	51	29
Del Bío- Bío	407	232	129
De La Aracucanía	188	99	66
De Los Ríos	98	50	20
De Los Lagos	163	106	56
De Aysen Del General Carlos Ibañez Del Campo	27	6	4
De Magallanes Y De La Antártica Chilena	28	23	21
Total	3192	1994	1027

Modalidad de la oferta académica del área educación 2024: Sistema de Educación Superior, Sistema Universitario y universidades del CRUCH

Modalidad	Sistema de Educación Superior	Sistema Universitario	Universidades del CRUCH
Presencial	2519	1503	829
No presencial	436	346	122
Semipresencial	237	145	76
Total	3192	1994	1027



Oferta académica del área educación según el nivel global de los programas: Sistema de Educación Superior, Sistema Universitario y universidades del CRUCH

Nivel Global	Sistema de Educación Superior	Sistema Universitario	Universidades del CRUCH
Posgrado	326	326	165
Postítulo	572	550	302
Pregrado	2294	1118	560
Total	3192	1994	1027

Programas de la oferta académica del área educación: Sistema de Educación Superior, Sistema Universitario y universidades del CRUCH

N°	Programa	Sistema de Educación Superior	Sistema Universitario	Universidades del CRUCH
1	Bachillerato y/o Licenciatura en Educación	36	36	2
2	Pedagogías en artes y música	46	46	29
3	Pedagogía en Ciencias	58	58	54
4	Pedagogía en Educación Básica	130	130	64
5	Pedagogía en Educación de Párvulos	129	129	63
6	Pedagogía en Educación Diferencial	108	108	39
7	Pedagogía en Educación Física	114	114	48
8	Pedagogía en Educación Media	6	6	1
9	Pedagogía en Educación Técnico Profesional	4	4	3
10	Pedagogía en Educación Tecnológica	2	2	2
11	Pedagogía en Filosofía y Religión	30	30	28
12	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	50	50	31
13	Pedagogía en Idiomas	106	103	46
14	Pedagogía en Lenguaje, Comunicación y/o Castellano	56	56	37
15	Pedagogía en Matemáticas y Computación	57	57	42
16	Programas de Formación Pedagógica	36	36	16
17	Psicopedagogía	254	48	0
18	Técnico Asistente del Educador de Párvulos	496	39	35
19	Técnico Asistente del Educador Diferencial	267	7	2
20	Doctorado	34	34	30
21	Magíster en educación	292	292	135
22	Postítulo en Educación	572	550	302
23	Otros profesionales de educación	36	31	3 ⁵⁶
24	Otros técnicos de educación	81	4	4
25	Técnico en Deporte, Recreación y Preparación Física	192	24	11
Total		3192	1994	1027

55 Bajo la categoría "Otros Profesionales" en las Universidades del CRUCH se imparten los programas de Tecnología en Deporte y Recreación, Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física / Terapeuta en Actividad Física y Salud y Licenciatura en Ciencias De La Actividad Física / Entrenador Deportivo.

**Programas de la oferta académica del área educación: relación Sistema Universitario y universidades del CRUCH**

N°	Programa	Sistema Universitario	Universidades del CRUCH	% CRUCH
1	Bachillerato	36	2	5,6
2	Pedagogías en artes y música	46	29	63
3	Pedagogía en Ciencias	58	54	93,1
4	Pedagogía en Educación Básica	130	64	49,2
5	Pedagogía en Educación de Párvulos	129	63	48,8
6	Pedagogía en Educación Diferencial	108	39	36,1
7	Pedagogía en Educación Física	114	48	24,1
8	Pedagogía en Educación Media	6	1	16,7
9	Pedagogía en Educación Técnico Profesional	4	3	75
10	Pedagogía en Educación Tecnológica	2	2	100
11	Pedagogía en Filosofía y Religión	30	28	93,3
12	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	50	31	62
13	Pedagogía en Idiomas	103	46	44,7
14	Pedagogía en Lenguaje, Comunicación y/o Castellano	56	37	66
15	Pedagogía en Matemáticas y Computación	57	42	73,7
16	Programas de Formación Pedagógica	36	16	44,4
17	Psicopedagogía	48	0	0
18	Técnico Asistente del Educador de Párvulos	39	35	89,7
19	Técnico Asistente del Educador Diferencial	7	2	28,6
20	Doctorado	34	30	88,2
21	Magíster en educación	292	135	46,2
22	Postítulo en Educación	550	302	54,9
23	Otros profesionales de educación	31	3	9,7
24	Otros técnicos de educación ⁵⁷	4	4	100
25	Técnico en Deporte, Recreación y Preparación Física	24	11	45,8
Total		1994	1027	51,5

56 La categoría "Otros Técnicos en Educación" abarca los programas: Técnico Universitario en Educación Intercultural, Técnico de Nivel Superior en Educación Básica, Técnico de Nivel Superior en Educación Básica y Asistente de la Educación.





CONSEJO DE RECTORAS Y RECTORES
DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

LA DOCENCIA CAMBIA VIDAS

Propuestas del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades
Chilenas para el fortalecimiento de la Formación Inicial y Continua
Docente en las universidades y el sistema educativo