



**Valentina Soto-Hernández**

Doctoranda en Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona  
(Barcelona, España)  
sotohernandez.valentina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4277-0420>

**Claudio Heraldo Díaz Larenas**

Doctor en Educación  
Universidad de Concepción  
(Concepción, Chile)  
claudiodiaz@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

Artículo de Investigación

Recepción: 10 de Octubre de 2017  
Aprobación: 30 de mayo de 2018  
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>

Praxis  
&  
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: PERCEPCIONES DE SUS EGRESADOS

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que aborda las percepciones de egresados en relación con su formación inicial docente, de una universidad ubicada en la región del Biobío, Chile. El instrumento, construido *ad hoc*, se basó en el *Marco para la Buena Enseñanza* y los *Estándares Pedagógicos* del Ministerio de Educación. Los resultados muestran una alta satisfacción con la formación brindada por la universidad, especialmente en contenidos disciplinares y la formación teórico-práctica. El área peor evaluada corresponde a la formación sobre el sistema educacional chileno, las políticas vigentes y la profesión docente. Un análisis por campus reveló nuevos hallazgos: los profesores vinculados al campus Los Ángeles obtienen resultados significativamente más altos que aquellos del campus Concepción. En las conclusiones se discuten posibles explicaciones para entender este fenómeno y se analizan los cambios realizados en el currículo de formación de profesores.

**Palabras clave:** formación de docentes; competencias del docente; evaluación del docente; práctica pedagógica.

## INITIAL TEACHER TRAINING AT A CHILEAN UNIVERSITY: GRADUATES' PERCEPTION

### Abstract

This article presents the results of a research project addressing graduates' perception about their initial teacher training at a university located in Chile's Bío Bío region. An ad hoc instrument was based on the *Good Teaching Framework* and the *Pedagogical Standards* of the Ministry of Education. The results show high satisfaction with the training offered by the university; particularly as regards the training in disciplinary contents and the theoretical and practical training. The lowest level of satisfaction relates to the Chilean education system training, existing policies, and the teaching profession. An analysis by campuses revealed new findings: teachers who are linked to Los Ángeles Campus obtain significantly higher scores than those who are linked to the Concepción Campus. In the conclusion, plausible explanations for understanding this phenomenon are discussed and changes in teacher training curriculum are analyzed.

**Keywords:** teacher training; teacher competencies; teacher evaluation; teaching practice.

## FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DANS UNE UNIVERSITE CHILIENNE: DES PERCEPTIONS DE SES DIPLOMES

### Résumé

Cet article présente les résultats d'un projet de recherche abordant les perceptions des diplômés d'une université située dans la région du BioBío au Chili, à l'égard de leur formation pédagogique initiale. Un instrument ad hoc s'est fondé sur le *Cadre du bon enseignement* et les *Normes Pédagogiques* du Ministère de l'Éducation. Les résultats montrent une grande satisfaction vis-à-vis de la formation offerte par l'université;

notamment la formation sur les contenus disciplinaires et la formation théorique et pratique. La formation au système d'éducation chilien, les politiques en vigueur, et la profession enseignante ont obtenu le degré de satisfaction le plus bas. Une analyse par campus a dévoilé de nouvelles découvertes: les enseignants qui liés au Campus Los Angeles obtiennent des résultats considérablement plus élevés que ceux liés au Campus Concepción. Les conclusions discutent des explications possibles pour comprendre ce phénomène et analysent les changements dans le programme de formation des enseignants.

**Mots-clés:** formation des enseignants; compétences des enseignants; évaluation des enseignants; pratique pédagogique.

## FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE CHILENA: PERCEÇÕES DE SEUS GRADUADOS

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que aborda as percepções dos graduados em relação com sua formação inicial docente, de uma universidade localizada na região do Biobío, no Chile. O instrumento, construído *ad hoc*, baseou-se no *Marco para o Bom Ensino* e os *Padrões Pedagógicos* do Ministério de Educação. Os resultados mostram uma alta satisfação com a formação brindada pela universidade, especialmente em conteúdos disciplinares e a formação teórico-prática. A área pior avaliada corresponde à formação sobre o sistema educacional chileno, as políticas vigentes e a profissão docente. Uma análise por campus revelou novos achados: os professores vinculados ao campus Los Angeles obtêm resultados significativamente mais altos que aqueles do campus Concepción. Nas conclusões discutem-se possíveis explicações para entender este fenômeno e analisam-se as mudanças realizadas no currículo de formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de docentes; habilidades do docente; avaliação do docente; prática pedagógica.

## Introducción

Este artículo aborda las percepciones de un grupo de egresados de la Universidad de Concepción, Chile, respecto a su formación inicial docente. El estudio se realizó en el marco de un convenio de desempeño firmado entre la universidad y el Ministerio de Educación [Mineduc], ejecutado entre 2013 y 2015. La adjudicación de este proyecto implicaba el compromiso de cumplimiento de distintos indicadores, mediante estrategias y actividades, destinadas a mejorar la formación docente en la institución. Esta investigación se enmarcó en una de las estrategias cuyo objetivo era fortalecer la vinculación de la universidad con sus egresados, así como con los establecimientos escolares. Al mismo tiempo, los datos recopilados permitieron corroborar los diagnósticos sobre la formación inicial docente en la universidad.

Este artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera parte, se presentan los antecedentes más relevantes de la formación inicial docente en Chile, y las percepciones de los profesores acerca de su formación. En la segunda parte, dedicada a la metodología, se exponen los objetivos, instrumento y muestra. A continuación, se presentan los principales resultados y finalmente, se discuten los hallazgos y se analizan los cambios realizados en la formación inicial docente en el marco del rediseño curricular de la institución.

## Marco referencial

### Políticas públicas para la formación docente en Chile.

En Chile, la formación inicial docente se encuentra en discusión desde hace más de una década. A fin delimitar el contexto en el cual se realizó el estudio, se presentarán a continuación los aspectos más relevantes de las políticas públicas en el marco de la formación inicial docente.

Los investigadores coinciden en destacar el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente [FFID] (1998-2002) como una política pública relevante para el mejorar la calidad de la formación (Avalos, 2010, 2014; Cox, Meckes & Bascopé, 2010). Este programa benefició a 17 universidades, que representaban el 80% de la matrícula en carreras de pedagogía en esos años. Los ámbitos incluidos en el programa fueron

la actualización de competencias de los formadores de profesores, la renovación de las mallas curriculares y el mejoramiento de la infraestructura (Avalos, 2010).

En un contexto de cambios importantes, como el aumento de carreras en instituciones privadas y programas semipresenciales y a distancia, durante el año 2005, el Mineduc creó la Comisión sobre Formación Inicial Docente para que realizara un diagnóstico y presentara recomendaciones. Un resultado relevante se refiere a la falta de vinculación entre las facultades disciplinarias y la facultad o departamento de educación, identificada también durante la ejecución de los programas FFID (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Esta carencia tiene consecuencias en la formación, como las dificultades de los nuevos docentes para enseñar los conocimientos disciplinarios a sus alumnos (Avalos, 2010).

Avalos (2010) sostiene que “la formación docente en Chile, a diferencia de la mayor parte de otros sistemas nacionales, opera de un modo desregulado, en un contexto institucional muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad” (p. 276). Cox et al. (2010) comparten este diagnóstico; no obstante, plantean que las políticas públicas en la materia se han desplazado desde la desregulación hacia un intento de mayor control. En efecto, en el año 2006 se promulgó la *Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior 20.129*, que obliga a la acreditación a todas las carreras de pedagogía.

Una de las direcciones que ha tomado la discusión sobre la formación inicial docente es la preocupación por los resultados, que ha devenido en políticas orientadas a la evaluación de la formación. De acuerdo con Ávalos (2010):

Lo que distingue un programa de formación de otro, es la calidad de sus formadores, el tipo de oportunidades curriculares ofrecidas, las estrategias y las demandas de aprendizaje docente, como también la relación entre la evaluación de logros y los estándares o competencias docentes que el sistema educacional espera que alcance cada futuro profesor. (p. 267)

En este línea, el Mineduc ha promovido INICIA, una prueba estandarizada que mide conocimientos pedagógicos y disciplinarios de profesores recién egresados. Según el Mineduc (2014), la prueba INICIA tiene tres objetivos:

- Entregar información a las instituciones como insumo para sus procesos de formación docente.
- Entregar información a los egresados respecto de su formación pedagógica y disciplinar.
- Orientar las acciones del Estado respecto a la formación docente.

Los resultados de la prueba INICIA no han sido alentadores. Rodríguez y Castillo (2014) indican que, de acuerdo con los resultados de la prueba INICIA 2011, alrededor de un 60% de los profesores evaluados carecen de las competencias básicas para ejercer como docente en establecimientos escolares. Estas deficiencias se manifiestan tanto en contenidos disciplinarios como en herramientas didácticas para la enseñanza. En efecto, en la prueba de conocimientos disciplinarios un 69% no alcanza el nivel de suficiencia en el dominio de los contenidos, mientras que en la prueba de conocimientos pedagógicos, la insuficiencia corresponde al 42% de los participantes en la prueba.

Por su parte, los resultados de la prueba INICIA 2014 revelan que la mayoría de los egresados participantes obtuvo entre 50% y 74% de respuestas correctas. Mientras que, a excepción de algunas carreras, los niveles de logro fueron similares en las pruebas de conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico. Esta versión de INICIA constituye un paso hacia un instrumento de evaluación obligatorio, que permitirá entregar un diagnóstico de la formación inicial docente (Mineduc, 2014).

Algunas investigaciones han buscado relacionar el proceso de acreditación, institucional y por programa, con los resultados de INICIA. El estudio realizado por Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez (2012) plantea que existe una relación positiva y directa entre el logro promedio de la prueba INICIA 2010 y los años de acreditación institucional de cada universidad ( $p < 0,001$ ). En efecto, los años de acreditación explican en un 56,7% los resultados de la prueba INICIA.

Sin embargo, a nivel de programa, los resultados de Domínguez, Bascopé, Meckes y San Martín (2012) indican que existe una correlación muy débil entre el número de años de acreditación de los programas de Pedagogía Básica y los resultados obtenidos por sus estudiantes en la prueba INICIA —disciplinarios y pedagógicos—. Una explicación que plantean los investigadores apunta a los criterios de los procesos de acreditación,

enfocados más bien en garantizar condiciones de funcionamiento de las carreras que en los aprendizajes de los estudiantes.

### **Las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente.**

Uno de los enfoques conceptuales que orienta la formación del profesorado es el componente práctico, que se caracteriza por el énfasis en la formación práctica de los futuros docentes. A partir del componente práctico, Pérez Gómez (1992) (citado por Marcelo, 1995) establece dos enfoques, el tradicional y el reflexivo de la práctica. En el primero, la formación es entendida como un aprendizaje del oficio de la enseñanza, mediante ensayo y error, en un contexto de separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza. El enfoque reflexivo de la práctica se desarrolla a partir del trabajo de Schön, realizado en los años 80, principalmente a través del concepto de reflexión en la acción, que apunta al proceso a partir del cual los futuros docentes aprenden a analizar e interpretar su actividad docente.

Sanjurjo (2012) plantea que en las últimas décadas se ha producido un importante desarrollo tanto a nivel teórico como a nivel empírico respecto a las prácticas pedagógicas. Estas investigaciones se basan en el reconocimiento del papel crucial de las prácticas en la formación inicial docente. En el desarrollo del enfoque práctico los conceptos planteados por Schön fueron esenciales “pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática” (Sanjurjo, 2012, p. 23). Las situaciones complejas que enfrentan los docentes en el aula requieren que, a partir de su conocimiento profesional, puedan evaluar las diversas situaciones y elaborar respuestas particulares a cada una de ellas. Las prácticas pedagógicas constituyen una instancia central en la formación de un profesional reflexivo.

¿Qué ocurre con las prácticas pedagógicas en América Latina y Chile? De acuerdo con Vaillant (2013), en muchos países latinoamericanos la formación inicial docente tiene un escaso impacto en el aula a causa de un enfoque principalmente teórico y un limitado desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. En el caso chileno, las prácticas pedagógicas presentan dificultades y desafíos en distintos niveles.

La Comisión Nacional de Acreditación (2018), entidad encargada de velar por la calidad de los programas educativos, señala que una de las debilidades detectadas en las carreras de pedagogía son las prácticas pedagógicas. El problema es transversal a todo el proceso formativo: “las prácticas son consideradas tardías e insuficientes, y poco articuladas con la didáctica; los créditos asignados a las prácticas iniciales no se corresponden con la importancia de la actividad ni con las exigencias que demandan sus actividades” (p. 51). De igual forma, uno de los nudos críticos identificados en la universidad estudiada fueron las prácticas pedagógicas (Cisterna, Soto & Rojas, 2017).

El metaanálisis de Cisternas (2011) acerca de las investigaciones sobre formación docente en Chile reveló que solo un 10% tiene como objeto de estudio las prácticas pedagógicas, con un énfasis casi exclusivo en las prácticas profesionales. “El objeto ‘práctica’ se presenta de forma difusa y uniforme. Las investigaciones invisibilizan los diferentes propósitos, contenidos y modalidades de intervención. Tampoco se muestran estudios que aporten conocimientos sobre cómo se aprende en las prácticas” (Cisternas, 2011, p. 153). Sin embargo, durante los últimos años, se ha producido un interés creciente por las prácticas pedagógicas, que se manifiesta en nuevas investigaciones que abordan temas como la supervisión de las prácticas (Romero & Maturana, 2012), el rol de los administradores de los centros escolares (Montecinos, Cortez & Walker, 2015) y el aprendizaje profesional (Cortez & Montecinos, 2016).

Sanjurjo (2012) plantea que en la formación inicial es posible utilizar dispositivos asociados a la mejora de las prácticas pedagógicas. La articulación del trabajo de las instituciones formadoras —universidades— y los establecimientos escolares, así como la colaboración entre docentes, son aspectos fundamentales en este sentido. Al mismo tiempo, propone la utilización de instrumentos de investigación de las prácticas, la narración de experiencias, los talleres, entre otras actividades que buscan mejorar la práctica pedagógica de los docentes.

Las carreras chilenas de pedagogía también han realizado innovaciones que demuestran la preocupación por este ámbito. Se destacan experiencias como la incorporación el uso del portafolio, el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje, comunidades de escritura profesional y talleres, entre otras, realizadas por las universidades en el marco de las prácticas pedagógicas (Cortés & Hirmas, 2016).



## Percepciones de estudiantes y egresados sobre la formación inicial docente.

Otra aproximación a la formación docente tiene relación con la percepción de los propios profesores acerca de la formación recibida. Este tipo de investigación es más bien reciente en Chile y presenta resultados muy diferentes a los obtenidos en las pruebas estandarizadas. Ruffinelli (2014) realizó un estudio sobre profesores principiantes, quienes presentan una percepción muy positiva de su formación inicial. Asimismo, no se encontró una “percepción de desajuste” entre las demandas del ejercicio profesional docente y la formación inicial docente; aunque estos resultados son matizados en la medida que se asocian a egresados de instituciones selectivas y a primeros trabajos en contextos favorables.

Ruffinelli (2013) analizó las fortalezas y debilidades de la formación inicial docente de acuerdo con las percepciones de los egresados. Las fortalezas percibidas en la formación son compartidas por los profesores, independiente de la institución de estudio, en áreas como la formación pedagógica —currículum y evaluación—, la formación para el manejo de los estudiantes y la formación en habilidades blandas. Sin embargo, las debilidades se diferencian según la selectividad de la institución<sup>1</sup>. En instituciones selectivas las debilidades se enfocan en aspectos como la formación para el manejo de los estudiantes —clima de aula, diversidad— y trabajo con los padres. En cambio, en instituciones de baja o nula selectividad las debilidades tienen relación con la formación pedagógica específica —disciplinar y práctica— y con la formación respecto al sistema educativo.

Sotomayor et al. (2013) abordaron la formación de profesores de Pedagogía en Educación Básica, en estudiantes de último año, específicamente en el área de lenguaje. Los resultados revelan una percepción positiva de la formación inicial recibida, tanto del currículum como del desarrollo de la capacidad para enseñar lenguaje. Los autores indican que este resultado

---

1 Respecto a la selectividad de las instituciones formadoras, Ruffinelli (2013) indica que se diseñó una clasificación con tres tipos de selectividad: [...] las instituciones que promediaron 550 puntos o más son consideradas selectivas; las que promediaron entre 450 puntos y 549 son consideradas de baja selectividad, y las que promediaron menos de 450 puntos (incluye las instituciones sin requisito PSU) son consideradas no selectivas. (p. 129)

puede ser interpretado como un efecto positivo de la formación inicial, que podría vincularse a la autoeficacia. No obstante, paralelamente, sostienen que podría implicar una “visión sobredimensionada de sus capacidades” (p. 389), dando lugar a una falta de reflexión crítica sobre su formación.

## Orientaciones del Ministerio de Educación para evaluación de los docentes.

Como una manera de orientar y establecer criterios comunes para las instituciones, actores y procesos vinculados al ejercicio profesional docente, el Mineduc ha promovido la realización de dos guías: el *Marco para la Buena Enseñanza* y los *Estándares Orientadores*.

### *Marco para la Buena Enseñanza.*

El Marco para la Buena Enseñanza fue elaborado en 2003 por el Mineduc, junto al Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades. Este instrumento es utilizado para evaluar el desempeño de los docentes en ejercicio, brindando orientaciones generales para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (Mineduc, 2003, p. 7)

El marco presenta cuatro dominios, compuesto por descriptores específicos, cuyo propósito final es involucrar a todos los estudiantes en el aprendizaje. Los dominios se elaboraron a partir de tres preguntas: ¿qué es necesario saber? ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estos dominios abordan el proceso educativo, desde la planificación, pasando por creación de ambientes adecuados al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación y la reflexión sobre la práctica docente (Mineduc, 2003, pp. 7-8).

El marco es utilizado como referencia para la evaluación del desempeño docente, la acreditación de excelencia pedagógica y, en general, constituye una base para las políticas educativas (Mineduc, 2003, p. 42).

### *Estándares Orientadores.*

El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser

considerado competente en un determinado ámbito [...] Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. (Mineduc, 2012, p. 7)

Los estándares son una referencia para orientar las metas a alcanzar por las instituciones formadoras de profesores y así asegurar su logro. Igualmente, se utilizan para la evaluación de egresados de Pedagogía, previo al ingreso al mundo laboral, en evaluaciones como la prueba INICIA (Mineduc, 2015).

El *Marco para la Buena Enseñanza* y los *Estándares Orientadores* son dispositivos relevantes en el estudio de la formación docente, puesto que son la guía y orientación tanto para la formación como para el ejercicio profesional docente. Como se verá a continuación, ambos han orientado la elaboración del instrumento de recolección de datos.

## Metodología

### Objetivos y diseño.

El objetivo de este estudio fue analizar la satisfacción y percepción de los docentes egresados respecto a su formación inicial en la Universidad de Concepción. Esta investigación fue descriptiva y transversal (Vieytes, 2004); mientras que la recopilación de datos se realizó mediante una encuesta aplicada a docentes egresados de la institución mencionada.

### Instrumento.

La encuesta fue diseñada a partir de dos documentos oficiales del Mineduc referidos al ejercicio docente: *Marco para la Buena Enseñanza* y *Estándares Orientadores Pedagógicos de las Pedagogías Media y Básica*. Las dimensiones planteadas por ambos documentos fueron incorporadas de manera directa en los ítems de la encuesta, adecuando su redacción cuando fue necesario. De esta manera, el instrumento buscó incorporar cada una de las características consideradas clave por el Mineduc, tanto para la formación inicial docente como para el desarrollo del trabajo docente. Una versión preliminar de la encuesta fue revisada y corregida por académicos del ámbito de la educación de la institución, validando la encuesta mediante juicio de expertos (Escobar & Cuervo, 2008). Una vez corregido el instrumento, se obtuvo la versión final del mismo.

El instrumento está conformado por tres partes. La primera está dedicada a determinar la satisfacción con diez aspectos de la formación, adaptados a partir del *Marco para la Buena Enseñanza*. La segunda parte está estructurada en escala Likert y se definió de acuerdo con los *Estándares Orientadores Pedagógicos de las Pedagogía Media y Pedagogía en Educación Básica*. La parte final está dedicada a la identificación de características formativas y laborales del encuestado.

### Muestra y participantes.

La muestra fue definida como no probabilística e intencionada. Los encuestados fueron seleccionados de acuerdo a dos criterios. Primero, haber estudiado pedagogía en la Universidad de Concepción o haber trabajado directamente con ellos —como es el caso de los participantes del Diploma Mentores—. Segundo, participar en los cursos de formación continua de la Universidad de Concepción que en el momento del estudio se estaban realizando, como el Diploma de Profesores Noveles y Diploma Mentores. Se encuestó a 115 docentes en ejercicio, de los cuales 92 egresaron de la Universidad de Concepción, es decir, un 80% de la muestra. A continuación se presenta una tabla con el detalle.

Tabla 1  
*Profesores participantes*

Grupo encuestado	Profesores encuestados
Diploma Profesores Noveles (Concepción)	19
Diploma Mentores Campus (Concepción)	18
Magíster en Liderazgo (Concepción)	16
Profesores en ejercicio (Concepción)	22
Diploma Mentores Campus (Los Ángeles)	40
Total de encuestados	115

Fuente: Elaboración propia

### Procedimiento y análisis de datos.

Dos procedimientos fueron utilizados para la aplicación de las encuestas. El primero, realizado en el campus Los Ángeles, fue comunicarse con los coordinadores del Diploma de Profesores Noveles y el Diploma de

Mentores, y solicitar su apoyo para la administración y aplicación de la encuesta durante una clase. El segundo procedimiento fue contratar a un encuestador, quien fue responsable de la aplicación de las encuestas en el campus Concepción. Tres grupos fueron contactados: asistentes al Diploma de Mentores, estudiantes del Magíster en Liderazgo, y profesores en ejercicio, egresados de la universidad.

Los datos fueron analizados con el programa SPSS versión 22.0. Se realizaron análisis descriptivos y t-student para comparar los resultados de los profesores vinculados al campus Concepción y al campus Los Ángeles.

## Principales resultados

### Satisfacción con la formación inicial docente.

Con el objeto de determinar la satisfacción con la formación inicial docente brindada en la Universidad de Concepción, se solicitó a los encuestados que evaluaran las dimensiones consideradas en el *Marco para la Buena Enseñanza*, relacionadas directamente con su formación. Cada elemento consultado debía ser respondido en una escala de 1 a 7, donde 1 correspondía a la menor satisfacción y 7 la satisfacción más alta. La satisfacción fue establecida a partir de la nota 4, mientras que las notas inferiores a 4 fueron definidas como insatisfacción con el aspecto medido.

Los ítems que presentan la satisfacción más alta corresponden a *formación en contenidos disciplinares de la carrera*, con una nota promedio de 5.8; y *formación teórica y didáctica para fomentar un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el aula*, que obtuvo un 5.7.

La formación pedagógica en *didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias de enseñanza desafiante, coherente y significativa, estrategias de evaluación y estrategias de monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos* alcanzó una notas entre 5.2 y 5.3. La *formación teórica y práctica para establecer normas consistentes en el aula* obtuvo una calificación de 5.4; mientras que el ítem *formación que fomenta la reflexión sistemática de mi práctica docente* alcanzó una nota idéntica.

El ítem peor evaluado corresponde a *información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes*, que alcanza un promedio de 5.1.

El promedio de los nueve ítems consultados alcanza una nota de 5.4. Sin embargo, cuando se solicita una evaluación general, consultada a través del ítem *satisfacción global con la formación profesional entregada por la UdeC*, los encuestados evalúan con un promedio de 5.8. Esta respuesta da cuenta de aspectos valorados positivamente en la formación inicial docente que ofrece la Universidad de Concepción, que no considera el *Marco para la Buena Enseñanza*. Investigaciones cualitativas podrían identificar y analizar otros aspectos que los docentes en ejercicio valoran de su formación docente.

Cuando se desagregan los datos por rangos de notas, los resultados indican que en el ítem *formación en contenidos disciplinares de la carrera*, un 90% de los encuestados evalúa con nota igual o superior a 5.0. Los encuestados evalúan de manera sobresaliente este ámbito: un 25% califica la formación disciplinar con nota 7.0, mientras que un 43%, evalúa con un 6.0.

### *Estrategias didácticas.*

Respecto a la formación pedagógica, se destaca que un 82% de los encuestados evalúa con nota igual o superior a 5.0 en el ítem *formación didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Un 40% del total de los encuestados califica la formación didáctica con un 5.0.

La *formación en estrategias de enseñanza desafiante, coherente y significativa para los estudiantes* es calificada por un 74% de los encuestados con nota igual o superior a 5.0. Se destaca que un 30% y un 34%, evalúa con nota 6 y 5, respectivamente. No obstante, un 12% evalúa este ítem con una nota inferior a 4.0, que corresponde a la evaluación de reprobación más alta de todos los ítems.

### *Estrategias evaluativas<sup>2</sup>*

La *formación en estrategias de evaluación de los aprendizajes* es evaluada por un 80% de los encuestados con notas iguales o superiores a 5.0. La mayoría de

---

2 El futuro profesor o profesora comprende la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencia para verificar el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de mejorar su enseñanza y el aprendizaje. Conoce, diseña y adapta diferentes estrategias e instrumentos que proveen distintas y suficientes oportunidades para que los y las estudiantes demuestren lo que han aprendido. Comprende que las estrategias y los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y que deben ser comunicados oportunamente. Está preparado para ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad para monitorear su propio aprendizaje. (Mineduc, 2012, p. 34)

las respuestas se concentran en la nota 5.0, que alcanza un 41% del total. Por otro lado, en la *formación en estrategias de monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes*, un 79% de los encuestados califica con notas igual o superior a 5.0 al ítem.

### ***Estrategias de clima de aula.***

La percepción acerca de la capacidad para crear un clima escolar adecuado, revela que un 83% de los encuestados califica con nota igual o superior a 5.0 el ítem *formación teórica y didáctica para fomentar un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el aula*. La mayoría de las percepciones se concentran en la nota 6.0, que alcanza un 34% de las opiniones. Por otro lado, un 74% evalúa con nota igual o superior a 5.0 en el ítem *formación teórica y práctica para establecer normas consistentes en el aula*. La mayor cantidad de calificaciones se concentra en la nota 6.0, que alcanza un 29% del total.

### ***Estrategias de reflexión docente y conocimiento del sistema escolar.***

Se destaca que tres de cada cuatro de los encuestados evalúa con nota igual o superior a 5.0 en el ítem *formación que fomenta la reflexión sistemática de mi práctica docente*, mientras que uno de cada tres encuestados evalúa con nota 6.0 su satisfacción en este aspecto.

Un 69% evalúa con nota igual o superior a 5.0 el ítem *información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes*. La mayoría de las opiniones se concentran en la nota 6.0, alcanzando un 31% de las evaluaciones.

Finalmente, un 86% de los encuestados evalúa su satisfacción con el ítem *satisfacción global con la formación profesional*, con nota igual o superior a 5.0.

En síntesis, la satisfacción más alta se encuentra en la formación en contenidos disciplinares y la formación teórica y didáctica para fomentar un clima apropiado en el aula. Los aspectos que consiguen menor satisfacción son la formación en estrategias de enseñanza significativas para los estudiantes y la información actualizada sobre sistema escolar y políticas educativas. En total, un 91% de los encuestados se manifiesta satisfecho con la formación inicial docente. El siguiente gráfico sintetiza los resultados.



Figura 1. Satisfacción con la formación inicial de profesores.

### Satisfacción con la formación inicial docente por campus.

La comparación del grado de satisfacción entre los campus Concepción y Los Ángeles revela que existen diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los ítems. En *formación en contenidos disciplinares propios de la carrera*, la Escuela de Educación obtiene una nota 6.0, mientras que la Facultad de Educación alcanza un 5.5. Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ )<sup>3</sup>. De igual forma se aprecian diferencias en la *formación en didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje*, donde el campus Concepción obtiene un 4.7, mientras que Los Ángeles alcanza un 5.8.

La diferencia por campus se acentúa en tres ítems. Primero, la satisfacción con la *formación teórica y didáctica para fomentar un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el aula* presenta un promedio de 5.1 en la Facultad de Educación, mientras que la Escuela de Educación alcanza un 6.2. Los datos revelan la existencia de diferencias significativas en el grado de satisfacción con la formación para fomentar un clima escolar entre ambos campus.

Segundo, la *formación teórica y práctica para establecer normas consistentes de convivencia en el aula* alcanza una diferencia de 1 punto: 5.8 y 4.8, en el campus Los Ángeles y campus Concepción, respectivamente.

<sup>3</sup> Con un nivel de confianza de 95%.



Tercero, la satisfacción con la *formación que fomenta la reflexión sistemática de mi práctica docente* consigue un 4.8 en el campus Concepción, mientras que en el campus Los Ángeles alcanza un 5.8. Se destaca que los dos aspectos con mayor diferencia entre los promedios se vinculan con el clima escolar y el trabajo en aula, lo que invita a preguntarse cuáles son los elementos que valoran los docentes de su formación en el campus Los Ángeles, que los diferencia de la formación ofrecida en el campus Concepción.

La *satisfacción global con la formación profesional* presenta en el campus Los Ángeles un promedio de 6.2, mientras que en campus Concepción alcanza un 5.3, una diferencia estadísticamente significativa a favor de la Escuela de Educación de Los Ángeles.

El único ítem donde se encuentran resultados similares en los campus, se refiere a la *formación en estrategias de evaluación de los aprendizajes* obtiene una nota de 5.4 en la Escuela de Educación, mientras que en la Facultad de Educación alcanza un 5.0. Los datos muestran que no existen diferencias significativas en el grado de satisfacción entre ambos campus.

En síntesis, los datos revelan que 9 de 10 ítems presentan diferencias significativas entre ambos campus revelando que los profesionales vinculados a la Escuela de Educación de Los Ángeles se encuentran más satisfechos con la formación docente, que sus pares de la Facultad de Educación de Concepción.

Tabla 2  
*Satisfacción con la formación inicial de profesores UdeC por campus*

Ítem	Campus Concepción	Campus Los Ángeles
Formación en contenidos disciplinares de la carrera	5.5	6.0*
Formación didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.7	5.8*
Formación en estrategias de enseñanza desafiante, coherente y significativa para los estudiantes.	4.8	5.6*
Formación en estrategias de evaluación de los aprendizajes.	5.0	5.4

Formación en estrategias de monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.	4.7	5.6*
Formación teórica y didáctica para fomentar un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el aula.	5.1	6.2*
Formación teórica y práctica para establecer normas consistentes en el aula.	4.8	5.8*
Formación que fomenta la reflexión sistemática de mi práctica docente.	4.8	5.8*
Información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes.	4.7	5.4*

Nota: \* Diferencia estadísticamente significativa (.05). Fuente: Elaboración propia

Por último, se creó una nueva categoría que permite sintetizar la percepción de satisfacción con la formación inicial docente, a partir de los ítems que corresponden al *Marco para la Buena Enseñanza*. La comparación entre ambos campus muestra que la Escuela de Educación obtiene un promedio de 5,9 en la satisfacción de los egresados, mientras que la Facultad de Educación alcanza un promedio de 4,9. Un punto de diferencia que se manifiesta de manera más evidente en algunos aspectos mencionados anteriormente.

### Percepción de la formación inicial docente según los *Estándares Orientadores Pedagógicos*.

Las preguntas incluidas en la segunda sección de la encuesta apuntaban a conocer el grado de acuerdo/desacuerdo en ámbitos de formación detallados en los *Estándares Orientadores Pedagógicos* establecidos por el Mineduc. Cabe mencionar que el encabezado de esta sección es: *Los docentes egresados de la Universidad de Concepción...*

Las primeras dos afirmaciones se relacionan con el conocimiento de los estudiantes y la capacidad del profesor de promover su desarrollo. En particular, la afirmación *conocen las características de los estudiantes en términos personales, sociales y culturales, y sé cómo aprenden*, en escala de 1 a 4, alcanza un promedio de 3.1 Cuando se desagregan los datos, se revela que las respuestas positivas son las más frecuentes: un 68% de los encuestados está de acuerdo con la frase y un 23% muy de acuerdo. Esta pregunta da

cuenta que nueve de cada diez encuestados considera que comprenden los contextos sociales de origen y la forma en que ellos aprenden.

En la aseveración *están preparados para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes*, el promedio alcanza a un 3.2, en escala de 1 a 4, en el nivel “de acuerdo”. Los resultados revelan un alto nivel de consenso: un 59% se declara de acuerdo, mientras que un 33% se manifiesta muy de acuerdo. Esta afirmación alcanza el porcentaje más alto de acuerdo de todas las aseveraciones, demostrando que para los encuestados la enseñanza no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en educar personas. Este resultado puede relacionarse con la alta satisfacción con la formación recibida para crear ambientes escolares apropiados para el aprendizaje.

En cuanto al currículo<sup>4</sup> y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la frase “*conocen los lineamientos curriculares y utilizan sus diversos instrumentos para formular propuestas pedagógicas*” obtiene un 3.1 en promedio en la categoría “de acuerdo”. El detalle indica que un 54% se encuentra de acuerdo con la afirmación, seguido de un 30% que se declara muy de acuerdo. No obstante, un 16% se manifiesta en desacuerdo. Una posible explicación del desacuerdo de los encuestados es la existencia de una disociación entre el conocimiento del currículo propiamente tal y su aplicación didáctica en el aula. Esta situación fue identificada como un nudo crítico en el proceso de rediseño curricular de las carreras de pedagogía realizado por la universidad (Cisterna et al, 2016).

La aseveración *saben cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para lograr objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto* alcanza un puntaje de 3.1, en la categoría “de acuerdo”. Los resultados desagregados revelan que un 61% se manifiesta de acuerdo, mientras que un 26% se declara muy de acuerdo.

Los dos ítems siguientes abordan la evaluación. Un 87% de los encuestados consideran que los métodos de evaluación aprendidos en la universidad

---

4 El currículum se define como una selección de saberes propios de la cultura, en la que intervienen diversos actores con distintos espacios de poder e incidencia. Posee un orden y organización que le da estructura. Del mismo modo, su concreción o despliegue es posible de ser gestionado –como mínimo– en tres niveles: macro (Estado), meso (Escuela), micro (Aula). (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 11)

permiten analizar los aprendizajes de sus estudiantes. Por su parte, la afirmación *saben usar los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes* alcanza un puntaje de 3.0 en la categoría “de acuerdo”. Los datos desagregados indican que un 51% se declara de acuerdo, mientras un 24% señala estar muy de acuerdo. No obstante, uno de cada cuatro encuestados considera que la formación brindada por la Universidad de Concepción no le permite usar la evaluación como herramienta de retroalimentación de sus estudiantes. Este resultado requiere de análisis más detallado, dada la relevancia de este aspecto.

Los siguientes dos ítems se refieren a la creación de ambientes para el aprendizaje, la cultura escolar y la diversidad. La aseveración *están preparados para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos* obtiene un 3.3, el promedio más alto de este conjunto de ítems. Un 50% de los encuestados se declara de acuerdo con la afirmación, mientras que un 37% indica estar muy de acuerdo. La percepción de la capacidad de crear ambientes adecuados es muy alta, lo que se vincula con el ítem *formación teórica y didáctica para fomentar un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el aula*, en el cual un 94% se encuentra satisfecho.

La afirmación *conocen cómo se genera y transforma la cultura escolar* alcanza un 2.9, uno de los promedios más bajos de estos ítems. El nivel de desacuerdo es más alto que en otras aseveraciones: un 19% se declara en desacuerdo, mientras que un 3% indica estar muy en desacuerdo. No obstante, la percepción general es positiva: un 63% y 14% indica estar de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente. La percepción negativa de un 22% de los encuestados, puede relacionarse con el ítem siguiente.

*Están preparados para atender la diversidad y promover la integración en el aula* obtiene un 2.9, otro de los promedios más bajos de esta sección. Un 29% se manifiesta en desacuerdo/muy en desacuerdo con la frase. Sin embargo, la percepción mayoritaria es positiva: un 46% y un 23% se declara de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente. Estos resultados son interesantes, puesto que existe una percepción positiva acerca de la capacidad para crear ambientes escolares adecuados; sin embargo, esta percepción disminuye respecto a la preparación para promover la diversidad e integración en el aula, para la cual un 30% de los encuestados indica no encontrarse capacitado.

Los dos últimos ítems se refieren a capacidades definidas como relevantes para el ejercicio docente. La aseveración *se comunican oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas al quehacer docente* obtiene un promedio de 3.2, así un 89% de los encuestados se manifiesta de acuerdo y muy de acuerdo con la frase.

Finalmente, la afirmación *aprenden en forma permanente y reflexionan sobre su práctica docente* alcanza un promedio de 3.1. En efecto, ocho de cada diez encuestados evalúan positivamente el ítem: un 50% se declara de acuerdo, mientras un 33% indica estar muy de acuerdo. Estos resultados se resumen a continuación.

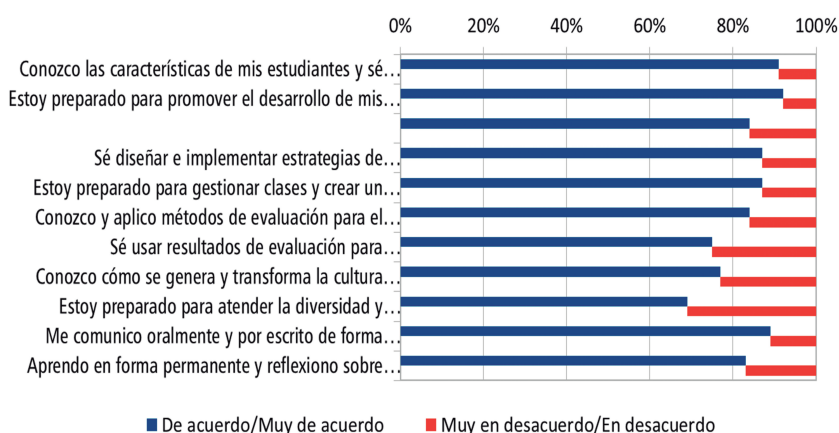


Figura 2: Acuerdo y desacuerdo con la formación recibida según Estándares Orientadores

## Discusión y conclusiones

Los resultados revelan una alta satisfacción de los encuestados en diversos aspectos de la formación inicial docente que ofrece la Universidad de Concepción. En efecto, en promedio, un 91% se manifiesta satisfecho con todos los aspectos consultados. Este dato se confirma cuando se consulta de manera directa por la satisfacción global con la formación, que alcanza al 93% de los encuestados. Estos resultados son consistentes con las afirmaciones derivadas de los *Estándares Orientadores Pedagógicos* del Mineduc, que indican una buena percepción especialmente en aspectos como contenidos curriculares, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, creación de ambientes adecuados y reflexión docente.

Sin embargo, un hallazgo relevante es la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con la formación inicial docente a favor del campus Los Ángeles. En total, 9 de 10 ítems alcanzan promedios significativamente más altos en la Escuela de Educación. Estos resultados invitan a reflexionar por las causas de este fenómeno.

Para explicar las diferencias de resultados entre los campus es necesario señalar que el campus Concepción posee catorce carreras, tres de ellas corresponden a carreras de la infancia —Enseñanza Básica, Parvularia y Educación Diferencial— y 11 que forman profesores de enseñanza media —Lenguaje, Matemáticas, Física, entre otras—. Por su parte, el campus Los Ángeles tiene cinco carreras, tres de la infancia y dos de enseñanza media —Ciencias Naturales y Matemáticas—. En el campus Concepción, los futuros docentes de enseñanza media reciben la formación disciplinaria en facultades disciplinares, mientras que la formación pedagógica es ofrecida por la Facultad de Educación. En el campus Los Ángeles, no existe una separación en facultades, sino que los departamentos imparten los cursos de cada carrera. Relacionado con aquello, la Escuela de Educación de Los Ángeles es mucho más pequeña que la Facultad de Educación de Concepción, lo que eventualmente podría permitir una formación más personalizada, con profesores más atentos de las demandas de sus estudiantes. Esto requiere nuevas indagaciones tanto para profundizar en las razones de los egresados del campus Los Ángeles, como para profundizar en las condiciones académicas y oportunidades de aprendizaje que ofrece cada campus.

Sin embargo, también es necesario notar que las características académicas de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía son distintas según el campus. En Educación Básica, el puntaje de corte<sup>5</sup> del año académico 2016 fue 501.25 en campus Concepción, mientras que en campus Los Ángeles, el puntaje fue 475.75. En Educación Diferencial, fue 573.75, y en Los Ángeles, 520.55 (Universidad de Concepción, 2015). Como se observa, Los Ángeles es menos selectivo que Concepción, por tanto, los estudiantes que ingresan poseen menos habilidades académicas de acuerdo con los resultados en la Prueba de Selección Universitaria.

Más allá de las diferencias por campus, los datos muestran que los docentes en ejercicio presentan una alta satisfacción con su formación inicial. Los

5 Para la Universidad de Concepción (2015) el puntaje de corte corresponde al puntaje ponderado del último matriculado en el proceso regular de admisión del año anterior.

resultados de esta y otras investigaciones (Ruffinelli, 2013, 2014; Sotomayor et al., 2013) son paradójicos respecto a evaluaciones estandarizadas como INICIA, cuyos resultados revelan una falta de dominio de conocimientos básicos, tanto pedagógicos como disciplinarios (Mineduc, 2014).

A pesar de que los resultados de este estudio no son representativos de los egresados de la Universidad de Concepción, ni pueden ser generalizados a docentes de otras universidades, sí constituyen un nuevo antecedente al fenómeno en el cual existen, paralelamente, bajos resultados en pruebas estandarizadas como INICIA y una buena percepción respecto a la formación inicial docente. ¿Por qué produce esta contradicción? ¿Qué permite explicar esta diferencia? ¿Qué aspectos de su formación valoran los profesores encuestados que no se remiten a conocimientos propiamente tales, como los que se encuentra en las pruebas estandarizadas? ¿Existen problemas con la capacidad de reflexión y crítica de los estudiantes y docentes en ejercicio? ¿Qué rol y responsabilidad corresponde a los formadores de profesores y a las universidades? Es necesario indagar en la marcada diferencia entre la percepción de la formación y la evidencia de dominio de conocimientos básicos, a través de un análisis más exhaustivo que permita explicar este fenómeno.

No obstante la alta satisfacción y acuerdo con la formación inicial docente brindada por la universidad, algunos aspectos pueden ser revisados y mejorados. Uno de los ítems con más alto desacuerdo es la aseveración *conocen cómo se genera y transforma la cultura escolar*. Este aspecto se refiere a conocimientos teóricos, desde los cuales comprender la cultura escolar como un producto de contextos sociales, económicos, políticos y culturales específicos. Sin embargo, también se vincula a elementos más prácticos relacionados con la intervención en aula, que presenta desafíos complejos en contextos de alta vulnerabilidad, como los existentes en muchas comunas de la región del Biobío, donde se desempeñan muchos egresados de la institución.

En relación con el aspecto anterior, tres de cada diez encuestados considera que su formación inicial no los preparó para atender la diversidad en el aula. Aquello puede ser entendido como una crítica a la falta de herramientas conceptuales y didácticas para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Las percepciones más negativas, no obstante, deben ser comprendidas en el marco de una alta satisfacción de la *formación teórica y didáctica para fomentar un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto en el*

*aula*, que obtuvo un promedio de 5.7. De este modo, los profesionales valoran la formación de conocimientos y habilidades destinadas a crear un clima en aula con las características nombradas; sin embargo, algunos docentes plantean una formación insuficiente en herramientas para fomentar la diversidad y atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Las percepciones descritas ya habían sido detectadas y analizadas en el proceso de rediseño curricular, por lo que se decidió la incorporación a la malla curricular del curso Inclusión y Exclusión Social en Educación. Este curso se proyecta como un aporte a la formación de los futuros profesores para favorecer la inclusión en el aula.

El proceso de rediseño curricular realizado en la institución incorporó las competencias docentes que promovía el Mineduc (Díaz et al., 2015). El estándar pedagógico referido al dominio de la comunicación oral y escrita recibió especial atención durante el rediseño curricular. En efecto, se incorporó un curso de Español Académico en todas las carreras de pedagogía, con el propósito de nivelar, fortalecer y promover las competencias vinculadas a la comunicación que todo profesor en ejercicio requiere para desenvolverse adecuadamente.

En cuanto a la formación en evaluación, estrategias de enseñanza aprendizaje y retroalimentación a los alumnos, el proceso de rediseño concluyó con la incorporación de un eje práctico, destinado a visibilizar y relevar las prácticas pedagógicas en el proceso de formación de los profesores. Esta incorporación permitió dar respuesta a un nudo crítico de la formación docente en la institución, a través del fortalecimiento tanto de la gestión de las prácticas con los establecimientos escolares, como de la supervisión del trabajo realizado por los estudiantes. Se espera que este cambio redunde en una formación inicial docente más pertinente y actualizada (Cisterna et al., 2016).

## Referencias

- AVALOS, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En: C. Bellei, D. Contreras & J.P. Valenzuela, (Eds.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 257-284). Santiago de Chile: Universidad de Chile y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- AVALOS, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>



- CHILE (2006). *Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*.
- CISTERNA, C., SOTO, V., & ROJAS, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Revista Calidad en la Educación*, 44, 301-323. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>
- CISTERNAS, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2018). *Carreras de pedagogía. Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CORTÉS, I., & HIRMAS, C. (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CORTEZ, M., & MONTECINOS, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 49-68. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500004>
- COX, C., MECKES, L., & BASCOPE, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- DÍAZ, C., CISTERNA, C., RIVAS, A., ROJAS, C., SOTO, V., & VERGARA, J. (2015). Innovación curricular en las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción: experiencias y desafíos. En R. Del Valle, P. Molina, & E. Altieri (Eds.), *Experiencias de implementación del SCT-Chile* (pp. 82-110). Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- DOMÍNGUEZ, M., BASCOPE, M., MECKES, L., & SAN MARTÍN, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía básica con más años de acreditación?. *Estudios Públicos*, 128, 1-59.
- ESCOBAR, J., & CUERVO, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012). *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Resultados Evaluación INICIA 2014. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presenta%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de educación media técnico-profesional*. Recuperado de <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-gesti%C3%B3n-e-implementaci%C3%B3n-del-curr%C3%ADculum-de-la-Educaci%C3%B3n-Media-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>
- MONTECINOS, C., CORTEZ, M., & WALKER, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.009>
- PEDRAJA, L. M., ARANEDA, C., RODRÍGUEZ, R., & RODRÍGUEZ, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- ROMERO, M., & MATURANA, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- RUFFINELLI, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- RUFFINELLI, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 229-242.
- SANJURJO, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.
- SOTOMAYOR, C., COLOMA, C. J., PARODI, G., IBÁÑEZ, R., CAVADA, P., & GYSLING, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392.
- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (2015). *Admisión 2016 Universidad de Concepción*. Recuperado de <http://admission.udec.cl/?q=node/15>
- VAILLANT, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- VIEYTES, R. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.