



FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y POLÍTICAS DE ESTANDARIZACIÓN: ANÁLISIS DE CUATRO PROPUESTAS FORMATIVAS EN CHILE

INITIAL TEACHER EDUCATION AND STANDARD POLICIES: AN ANALYSIS OF FOUR TRAINING PROPOSALS IN CHILE

Claudia Carrasco-Aguilar (*)

Sebastián Ortiz Mallegas

Universidad de Playa Ancha, Chile

Tabisa Verdejo

Universidad de Málaga, España y Universidad de Playa Ancha, Chile

Lilian Vergara

Julieta Cárdenas

Universidad de Playa Ancha, Chile

Sebastián Figueroa

Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

En Chile, la Formación Inicial Docente (FID) ha estado impactada por políticas públicas que paulatinamente se han focalizado en la estandarización de los procesos educativos en las universidades. A través de un estudio de casos múltiple en cuatro carreras de Educación General Básica del país (norte grande, norte chico, centro y sur), se analizó la propuesta formativa de cada universidad en el contexto de políticas estandarizadas con altas consecuencias. El análisis de contenido mostró un rol prescriptivo de las políticas, especialmente de la acreditación obligatoria de las carreras, y del impacto de los estándares orientadores para la FID, que se aprecia con claridad en las asignaturas de práctica. Sin embargo, también aparecen significados y experiencias contextualmente situadas que buscan desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado. Los resultados se discuten en torno a los riesgos de estas políticas de invisibilizar los factores socioculturales en la FID.

Palabras clave: Educación básica; acreditación; responsabilidad (educación); universidad; formación de docentes.

Abstract

Initial teacher education policies in Chile in recent years, despite having provided certain instruments and support strategies for training centres, have had a clear focus on establishing high pressures on teacher education, regulating training standards and putting pressure on higher education institutions to achieve them. This context is described as a situation with high consequences for higher education institutions, as it can have major repercussions in terms of finances and management autonomy in the event that accreditation of teacher education curricula is not achieved.

In response to this system, Chilean higher education institutions have implemented rigorous internal processes, including regular evaluations, curriculum adjustments and internships. However, these types of policies have also led to a strong privatisation and decentralisation of educational management, which has generated processes of homogenisation of teaching that do not necessarily guarantee learning. Likewise, this type of orientation in teacher training has been associated with the production of a technified and over-intensified teacher identity, which has an impact on the professional and employment trajectories that teachers decide to follow at the end of their formal studies.

However, few studies examine the identities that are evident in standardised initial teacher education. Some studies show that student teachers tend to value the learning received in their training, despite being unaware that their training is subject to standards. Moreover, territorial diversity and the internal standardisation procedures of higher education institutions themselves generate a wide variety of initial teacher training proposals, with different models of professionalisation and ethical values. In this context, this article investigates the pedagogical training

(*) Autor para correspondencia:
Universidad de Playa Ancha
Av. Gran Bretaña #40, Playa Ancha, Valparaíso,
Chile
Correo de contacto: claudia.carrasco@upla.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 20.06.2022
ACEPTADO: 14.06.2023
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394

proposals constructed in a context of standardised policies with high consequences in four public universities in the country.

A multiple case study of four General Basic Education degrees was developed. The training proposal was operationalised as a set of documentary provisions that make up the curriculum, its foundations, its link with the policy and the meanings constructed by those responsible for its management. The cases were selected by purposive sampling, seeking criteria of diversity -geographical-, and similarity by contrast -public universities, more than 30 years old, accredited, and with at least Language and Mathematics majors-. Intra- and inter-case analyses were carried out.

The general results indicate that public policy seems to be prescribed as a demand, requirement and expectation to be fulfilled, which generates tensions and pressures in the formative proposals of the cases. The practice subject - observational, intermediate and professional - tends to be seen as the starting point for the exercise of policy, despite the fact that a wide variety of positions and meanings around it are evident. In this context, all four cases suggest a coherence and connection between initial teacher education and professional development. Although the approaches and emphases of training are diverse, some are more focused on the territorial scope and its evolution, others on critical training and some on training about practice. The repercussions of this plurality of proposals in a context of initial teacher training that is prescribed as standardised are discussed.

Keywords: primary education, accreditation, accountability (education), university, teacher education.

1. Introducción

Durante los últimos 20 años, Chile ha desarrollado diferentes políticas orientadas a la Formación Inicial Docente (FID). Algunas de las más destacadas han sido el programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID), el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), así como el Programa para la Formación Inicial Docente INICIA. A estas iniciativas se suma la creciente influencia que ha tenido en la FID el rol del antiguo Consejo Nacional de Acreditación de pregrado –actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA)– (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022).

Pese a que estas iniciativas han ofrecido algunos instrumentos y estrategias de apoyo, históricamente ha existido un énfasis político orientado más bien a establecer altas presiones sobre la FID (Montecinos, 2014). El mayor ejemplo de esta política de altas presiones se traduce en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del año 2006 (Ley 20.129), que decretó la obligatoriedad de la acreditación para todas las carreras de Pedagogía (Ávalos, 2014). De este modo, se institucionalizó la estandarización de la FID en Chile, en la cual estas presiones se han traducido en altas consecuencias (*high stakes*) (Carrasco-Aguilar et al., 2019a), ya que el costo de no acreditar una carrera de Pedagogía implica la imposibilidad de acceder a la acreditación institucional para toda la universidad, comprometiendo los recursos económicos con los cuales estas se financian.

Debido a lo anterior, las universidades chilenas han desarrollado procesos de exigencia interna orientados a instalar una evaluación y monitoreo periódico sobre los perfiles y competencias profesionales del futuro profesorado, así como diferentes ajustes al currículo y tipo de prácticas profesionales (Verdugo et al., 2021a). En este sentido, las políticas chilenas han impulsado el desarrollo de mecanismos orientados a resguardar la calidad de los programas de estudio de pregrado en educación, a través de la exigencia de medios de verificación, sistemas de competencias y estándares tanto para los contenidos curriculares, como para la evaluación de los logros de aprendizaje (Verdugo et al., 2021b).

La medición de los resultados, relacionados casi exclusivamente con la responsabilidad del profesorado y de las instituciones educativas, parece haber reemplazado en América Latina a la histórica preocupación por la democratización del sistema educativo (Rodríguez et al., 2018). Por ello, muchas políticas educativas orientadas a la medición y aseguramiento de la calidad se han centrado en una tradición economicista y neoliberal (Feldfeber, 2007; Prieto, 2019).

Si bien los procesos de estandarización permiten mejorar el control de los procesos educativos, y establecen parámetros de desempeño necesarios para monitorear las metas educativas (Hernández et al., 2018), las políticas de estandarización en Chile han sido acompañadas por un enfoque de responsabilización educativa de alto impacto. En este sentido, Chile se ha caracterizado por un fuerte proceso de privatización y descentralización de la gestión educativa en todos sus niveles, de la mano con políticas que exigen rendición de cuentas con altas consecuencias por resultados académicos (*high stakes accountability*) (Cavieres-Fernández, 2014; Falabella & De la Vega, 2016). Diferentes estudios en educación han concluido que los estándares homogenizan la cultura, unificando la enseñanza sin que necesariamente garanticen los aprendizajes del estudiantado (Rodríguez-Revelo, 2017).

La creación de estándares orientadores para la FID desde el Ministerio de Educación (Mineduc) se ha levantado como una de las mayores políticas de estandarización y universalización en Chile. Estos se han organizado como estándares pedagógicos y disciplinarios, y se encuentran especificados para cada carrera. Del total de los estándares pedagógicos, seis están presentes en todas las carreras, excepto en Educación Parvularia y Educación Especial (Verdugo et al., 2021b). Estos se encuentran organizados en torno a las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que constituye un conjunto de orientaciones ministeriales que buscan regular el ejercicio profesional del profesorado en ejercicio. El MBE se encuentra a la base del Sistema de Evaluación Docente y condiciona gran parte de la Carrera Docente. De este modo, los estándares pedagógicos se articulan a partir de las siguientes dimensiones: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes, y responsabilidades profesionales (Mineduc, 2022).

En concordancia con los estándares orientadores para la FID, la CNA ha definido criterios y estándares para las carreras de Pedagogía en el marco de los procesos de acreditación. Para ello, el año 2019 se elaboró una propuesta del Comité Consultivo de Acreditación de Pedagogía convocado por la CNA, la que fue revisada por las diferentes instituciones que conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), así como por una mesa de expertos. También se consideró la opinión de las instituciones de educación superior a través de una consulta técnica, estructurando dimensiones, criterios y estándares que se encuentran en concordancia con las definiciones y orientaciones de la Ley 20.129, modificada por la Ley de Educación Superior 21.091 (CNA, 2022). Todo este articulado responde al documento ministerial del MBE, y se articula con otras exigencias como un puntaje mínimo para acceder a carreras de Pedagogía en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), una Evaluación

Nacional Diagnóstica (END) basada en los estándares pedagógicos y disciplinarios para la FID, entre otros.

Los sistemas de estandarización con altas presiones, acompañados de sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias, han sido reportados en la literatura como promotores de identidades docentes tecnificadas, sobreintensificadas y descualificadas, que terminan operando como dispositivos de las políticas neoliberales imperantes (Angulo, 2019; Carrasco-Aguilar & Ortiz-Mallegas, 2020; Carrasco-Aguilar et al., 2019b; Oyarzún & Soto, 2021). Sin embargo, no hay suficiente evidencia para definir cómo se expresa esta identidad en contextos de FID con políticas estandarizadas. Si bien, en general, el estudiantado universitario de Pedagogía suele valorar sus aprendizajes de forma positiva y en concordancia con los estándares orientadores para la FID (Verdugo et al., 2021b), los directivos tienen más conocimiento e información de estos estándares que los profesores y estudiantes universitarios, siendo estos últimos quienes tienen mayor desconocimiento al respecto (Verdugo et al., 2021a).

En esta misma línea, el estudio liderado por Cerna et al. (2021) mostró que existe una alta diversidad de programas formativos en las carreras de Pedagogía, sobre la base de criterios de localización geográfica, procesos de estandarización interna de las instituciones de educación superior y sus sedes, entre otros. La localización geográfica extrema, impacta en la dificultad para retener docentes competitivos y estudiantes con talentos, impactando además en la percepción de una alta distancia de la estructura de oportunidades y de la toma de decisiones. Esta diversidad influye en los resultados del estudiantado en las pruebas nacionales (END), así como en una diversidad de modelos formativos centrados en la profesionalización y/o en valores éticos.

En este sentido, pareciera ser que estas políticas educativas tienen un impacto indirecto en el estudiantado y en sus procesos de profesionalización, conviviendo con otros factores. Existen múltiples variables que impactan en la identidad profesional que construye el estudiantado de Pedagogía, destacando sus características psicológicas, los programas de estudio y los factores socioculturales (Cuadra-Martínez et al., 2021). Las biografías docentes son claves para comprender la identidad y trayectoria profesional, las que comienzan a formarse en la etapa escolar y a partir de diferentes dimensiones personales y sociales (Cortés et al., 2015; Domingo-Segovia & Barrero, 2012; Domínguez & Ospina, 2014). Esta identidad se reconceptualiza en la FID, ya que en ella se pone en diálogo las teorías con la práctica, además de ser el momento en que se problematizan las creencias sobre lo que significa aprender y enseñar (Blanchard & Fernandes, 2021).

Con el fin de reconceptualizar la etapa previa, la vinculación permanente con el entorno en la FID otorga la capacidad de desarrollar conciencia crítica a través de una praxis concreta (Bórquez et al., 2022; Cabrera-Cuadros et al., 2021; García, 2021). Por ello, la experiencia de las asignaturas de prácticas curriculares y, sobre todo, profesional, ha sido reportada como un espacio crucial para promover la reflexión en la práctica, aprender a ser profesor y promover el proceso de socialización e identidad profesional docente (Mendoza et al., 2020).

A partir de lo anterior, surge la pregunta por las propuestas formativas de Pedagogía que se han construido en el país, en un contexto de políticas estandarizadas con altas consecuencias.

2. Metodología

Este estudio se realizó a través de un enfoque de investigación cualitativo por medio de un estudio de casos múltiple (Jiménez, 2012; Rodríguez et al., 1996). Se abordó un total de cuatro casos. Cada caso estuvo conformado por la propuesta formativa en Educación General Básica, al interior de cuatro universidades públicas en Chile.

Para efectos de este estudio, “la propuesta formativa” fue operacionalizada como un conjunto de disposiciones documentales que conforman el currículo de cada plan de estudios, así como sus fundamentos, diálogo con la política pública y significados construidos a partir de quien se encuentra a cargo de su gestión. En los elementos de política educativa se consideró el papel de los procesos de acreditación y el impacto de los estándares pedagógicos, ya que, a la fecha de este estudio, aún no se encontraban disponibles los estándares disciplinarios. Los casos fueron seleccionados a través de un muestreo intencionado (Martínez-Salgado, 2012), buscando criterios de diversidad, pero con similitudes que permitieran su contraste. En este estudio, la diversidad que se buscó fue de tipo georreferencial, con el fin de contrastar propuestas formativas de universidades que, si bien deben responder a una política de estandarización educativa, se encuentran emplazadas en territorios y contextos diferentes: norte grande, norte chico, centro y sur. Dentro de las similitudes, se eligieron universidades públicas pertenecientes al Consejo de Rectores, con más de 30 años de trayectoria y con carreras de Educación General Básica (EGB) acreditadas por cuatro años o más, que tuviesen al menos las menciones de Lenguaje y Matemática. La Tabla 1 resume las principales características de cada caso.

Tabla 1

Características de cada caso

| | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|-----------|--------------|-------------|--------|--------|
| Ubicación | Norte grande | Norte chico | Centro | Sur |

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y POLÍTICAS DE ESTANDARIZACIÓN: ANÁLISIS DE CUATRO
PROPUESTAS FORMATIVAS EN CHILE

| Duración | 8 semestres | 9 semestres | 9 semestres | 10 semestres |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Años de acreditación | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Puntaje de último matriculado 2021 | 490 | 425 | 500 | 525 |
| Arancel anual aprox. | USD 3.650 | USD 3.000 | USD 3.000 | USD 3.500 |

Con el fin de unificar y simplificar la escritura de este artículo, cada caso fue referenciado como “Escuela de EGB” aunque en algunas universidades la estructura sea de departamento, carrera u otra. Al interior de cada universidad se realizó una entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1992) con cada directora de Escuela de EGB. Estas entrevistas buscaron comprender las propuestas formativas a través de la propia experiencia de quienes estaban a cargo de conducir las. Para ello se organizó el siguiente guion temático: (i) Nudos críticos y oportunidades sobre los vínculos entre la formación inicial y desarrollo profesional docente; (ii) facilitadores y obstaculizadores de la FID en Educación General Básica; (iii) desafíos que presenta el contexto político/normativo actual a la FID; (iv) estrategias desarrolladas para el acercamiento profesional de sus estudiantes (ejemplos de la malla, reglamento de práctica o similares); (v) estándares de desempeño, planes de estudios y desarrollo profesional docente; (vi) ajustes a los planes de estudio para el desarrollo profesional futuro; (vii) nuevas demandas del mundo profesional para la FID; (viii) el lugar de las universidades en la carrera profesional docente.

Se recogieron documentos señalados como relevantes por cada directora, junto con los informes de acreditación publicados en el sitio web de la CNA. Por ello, la documentación que se revisó en cada caso fue diferente, aunque contiene algunas similitudes, como el plan de estudios (malla) y el perfil de egreso. La Tabla 2 resume los documentos revisados.

Tabla 2

Documentos revisados en cada caso

| Caso | Producción de información |
|------|---------------------------|
|------|---------------------------|

| | |
|--------------|---|
| Caso 1 | Fluxograma de carrera |
| Norte grande | Dictamen de acreditación años 2010 y 2015 Informe autoevaluación acreditación año 2020 Plan de estudios vigente (malla curricular) Programa asignatura de Práctica Profesional I y Práctica Profesional II Programa asignatura (<i>syllabus</i>) de Práctica Inicial y Práctica de Tutoría en aula Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado que Aprueba Prorroga de la acreditación Normas complementarias al Reglamento de Práctica Docente Manual operativo para estudiantes en práctica pedagógica Perfil de egreso |
| Caso 2 | Acuerdo de acreditación años 2006 y 2012 |
| Norte chico | Resolución de Acreditación año 2017 Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado año 2020 Informe de autoevaluación carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en EGB 2019 Malla curricular Perfil de egreso |
| Caso 3 | Acuerdo de acreditación años 2007 y 2011 |
| Zona centro | Resolución de Acreditación de Pregrado año 2017 Decreto Exento que aprueba Plan de estudio de la carrera Perfil profesional de egreso año 2014 Programa Formativo Observación del Sistema Escolar; Dimensiones personales y profesionales del profesor de educación básica; Práctica Avanzada de Especialidad; Práctica del desarrollo profesional de la especialidad; Práctica Profesional Orientaciones Curriculares Pedagogía en Educación Básica Malla curricular Perfil de egreso disponible en página web |
| Caso 4 | Acuerdo de la honorable Junta Directiva que aprueba Rediseño de la Carrera año 2018 |
| Zona sur | Perfil de egreso Acuerdo de acreditación años 2007, 2011 y 2015 Marco Conceptual para la FID. Análisis documental y propuesta de modelo, 2016 Plan de Acción Carrera Pedagogía en Educación Básica 2017-2021 Plan de estudios Rediseño de las prácticas pedagógicas |

Aprueba Prórroga de la Acreditación de la Carrera de Pedagogía en Educación
Básica

Rediseño curricular carrera de Pedagogía en Educación Básica

Reglamento general de prácticas pedagógicas para la FID

El análisis de este estudio se realizó a través de un análisis de contenido intracaso con categorías temáticas emergentes iguales para los tres casos. Para ello, se realizó una lectura y relectura sucesiva de las entrevistas, seleccionando códigos emergentes que fueron agrupados en categorías a través de temas y estructuras sobre las experiencias y significados de las directoras, incorporando sus voces como protagonistas en la FID. Luego, se triangularon las categorías con la información de la revisión documental (Cáceres, 2003; Tonon et al., 2012), llegando a: (i) Vínculo entre la propuesta formativa y la política pública; (ii) el lugar estratégico de las prácticas curriculares y profesionales; (iii) estrategias, mecanismos y análisis propios sobre la FID y el desarrollo profesional. Posteriormente, las discusiones presentan un análisis intercaso que buscó alcanzar tanto la replicación teórica –elementos diferentes– como la replicación literal –elementos similares– (Rodríguez et al., 1996). Este análisis se basó en el contraste de las dimensiones que le interesaron a las propias entrevistadas, como actrices sociales claves de la FID.

Todo el procedimiento de producción de información contó con la voluntariedad y aprobación de cada directora, quienes dieron su consentimiento informado por escrito. Por ello, este artículo resguarda la confidencialidad de la información, evitando ofrecer datos que puedan revelar la identidad de las entrevistadas y de las universidades que participaron en el estudio.

3. Resultados

3.1. Caso 1. Universidad zona norte grande

3.1.1. Vínculo entre la propuesta formativa y la política pública

Los estándares pedagógicos tienen un rol prescriptivo en la propuesta formativa de la carrera. Este rol se aprecia tanto en el lugar que estos tienen en los planes y programas como en la valoración que se les da desde la Dirección. Los estándares son traducidos en el lenguaje de la planificación curricular y, por ello, cada programa de asignatura contiene una declaración.

Uno de los facilitadores para poder encaminar el fortalecimiento de esta misma formación es la obtención de los estándares de desempeño declarados en los syllabus de la asignatura. (Entrevista directora)

La definición de estos estándares es considerada un primer vínculo profesional, en términos de su declaración en el *syllabus*, lo que favorecería que los estudiantes y profesores se familiaricen con la idea de referentes normativos que contextualizan su trabajo profesional.

3.1.2. El lugar estratégico de las prácticas curriculares y profesionales

Asimismo, las prácticas curriculares y profesionales aparecen como el escenario más propicio para comenzar a promover el desarrollo profesional. El Plan de Estudios cuenta con cuatro instancias diferentes de asignaturas de prácticas, siendo las dos primeras de tipo inicial. En estas se pretende conocer a las comunidades educativas, avanzando progresivamente hacia mayores niveles de intervención. Es por ello que estas asignaturas tienen un componente de planificación que exige ser supervisado. Estas exigencias se incorporaron el año 2021 en la actualización del Reglamento de Práctica.

El actual énfasis progresivo de estas actividades respondió a un requerimiento del último proceso de acreditación, frente al cual se realizó una modificación sustancial al Plan de Estudios en el año 2019.

La línea de práctica no tiene una planificación progresiva a lo largo de la carrera para la consecución del perfil de egreso, lo que se evidencia en cierto grado en los programas y pautas de evaluación. (Dictamen de acreditación, 2016)

Entonces, ahí es donde vimos la necesidad también de la implementación de unas prácticas progresivas, que apoyarán al estudiante a facilitar esta inserción al campo laboral de manera permanente, dentro de un continuum, en una experiencia de práctica en cada año de formación. (Entrevista directora)

Toda actividad que desarrolle el practicante en el centro educativo deberá ser planificada. La planificación de las actividades a realizar debe ser presentada tanto al profesor colaborador como al profesor supervisor o de taller. (Normas complementarias al Reglamento de Práctica Docente)

El contexto de las asignaturas de prácticas es considerado clave para la FID con vistas al desarrollo profesional. En este sentido, un elemento que resulta central para la Dirección es contar con

docentes universitarios que tengan experiencia práctica en el aula y que puedan acompañar los procesos de transferencia del aprendizaje académico. El perfil del profesor universitario es percibido en directa relación con el perfil de egreso del profesional en formación, el cual, a su vez, se encuentra en concordancia con los estándares pedagógicos.

La carrera se preocupó de buscar personas que, al igual que tú, tuvieran alguna experiencia dentro de lo que es el sistema escolar convencional. Es ahí donde nos preocupamos de buscar profesores que tuvieran experiencia en aula y que pudieran hacer este ejercicio de hacer una transposición didáctica hacia lo que realmente se hace en la educación básica. (Entrevista directora)

3.1.3. Estrategias, mecanismos y análisis propios sobre la FID y el desarrollo profesional

Desde un modelo por competencias, esta Escuela de EGB asume que la formación integral del futuro docente es responsabilidad de la Academia, por lo que debería promover el desarrollo de habilidades personales e interpersonales, el saber hacer, el saber ser, así como la adecuación al contexto.

Entendiendo que este plan de estudio es un plan que está sobre la base de la competencia, por lo tanto, el profesor no solamente tiene que asegurar el saber de los conocimientos, sino también el saber hacer y el ser, que muchas veces los docentes nos olvidamos de estas competencias (...), hacia lo que es la formación del deber ser, ya encaminado al saber hacer y el saber. (Entrevista directora)

En la dimensión actitudinal, desarrolla una sólida formación de habilidades personales e interpersonales, de acuerdo al marco político e institucional del sistema educativo nacional, evidenciando compromiso y responsabilidad social en contextos vulnerables y multiculturales, además de la responsabilidad profesional y la capacidad de adaptarse a las exigencias del cambio permanente en un mundo globalizado. (Perfil de egreso)

Una de las particularidades más llamativas de esta Escuela de EGB, y que de alguna manera desafía la estandarización a la base de la política educativa, es que el modelo educativo se focaliza en un contexto local y territorialmente situado. El contexto de diversidad cultural es considerado como un factor clave en la formación docente, impactando en la propuesta formativa. En este sentido, la diversidad cultural es descrita como inclusión educativa.

En el nivel de educación básica, nos estamos encontrando en nuestra región con aulas con alta multiculturalidad. Ya por ser una zona intercultural, nosotros sí tenemos que atender a la interculturalidad, pero ya el problema de la interculturalidad dejó de ser problema para nosotros, porque ya es una cultura nuestra en nuestra región (...) Nosotros queremos tender como carrera, a tener en relación esto de la diversidad. (Entrevista directora)

(...) en consonancia con el modelo educativo de nuestra institución, el sello identitario de la carrera se expresa en un enfoque de respeto, responsabilidad y difusión de nuestro patrimonio cultural milenario y de la diversidad e inclusividad del contexto regional. (Perfil de egreso)

3.2. Caso 2. Universidad zona norte chico

3.2.1. Vínculo entre la propuesta formativa y la política pública

En esta Escuela de EGB existe una disminución progresiva de años de acreditación en el tiempo. Al revisar los últimos informes se puede apreciar que en el año 2006 estuvo acreditada por cinco años; el 2012, por cuatro años; el 2016, por dos años –que luego de apelar aumentó a tres–, aunque en el año 2020 aumentó a cuatro años. Este aumento se relacionaría con mayor coherencia entre la propuesta formativa y los estándares pedagógicos. Sin embargo, desde la perspectiva de la Dirección, pareciera ser imposible dar cumplimiento a todas las expectativas y prescripciones que la política educativa sitúa sobre las carreras pedagógicas, señalando a la Evaluación Nacional Diagnóstica como responsable de no haber conseguido más años de acreditación.

El perfil de egreso actual es coherente con los requerimientos del medio externo, tales como los estándares orientadores pedagógicos y disciplinares para carreras de Educación Básica; el Marco de la Buena Enseñanza; y las orientaciones propias del Modelo Educativo Institucional. (Informe de acreditación, 2020)

(...) si te fijaste en el último proceso, donde acreditamos por cuatro años y uno mirara objetivamente, debería decir que son cinco (...) todo lo curricular, todos los procesos que hemos vivido eran para cinco años, pero ¿dónde se detuvo?, y aquí está el gran obstáculo, en que la CNA te pide que los estudiantes que nosotros estamos formando nos hagamos responsables, por lo tanto te mide también cuantitativamente y lo mira en relación a la Evaluación Nacional Diagnóstica (...) Nunca vamos a lograr, a lo mejor, tener siete años de acreditación, aunque nos esforcemos, porque el tema, nunca vamos a lograr. (Entrevista directora)

3.2.2. El lugar estratégico de las prácticas curriculares y profesionales

Respecto del espacio de las asignaturas de prácticas curriculares y profesionales, se describe un modelo educativo gradual, sistemático y robusto. Se destaca la relación entre académicos y profesores del sistema, lo que, para su directora, es fruto de un sistema de organización académico particular: la existencia de tutores de cohorte encargados de acompañar procesos educativos. Además, se promueve la construcción de un trabajo colectivo en el profesorado en modalidad comunidad de aprendizaje.

El Modelo Eje de Práctica es un proceso gradual y continuo –con cuatro niveles de progresión: 1. Inicial, 2. Intermedio, 3. Avanzado, y 4. Profesional–. (...) La Carrera asegura la adecuada orientación y supervisión de las prácticas, y para ello cuenta con la concurrencia de académicos y docentes de establecimientos educacionales debidamente capacitados e involucrados. (Informe de acreditación, 2020)

(...) ese es un jefe de tutor de cohorte una vez que se hace cargo, no se separa más de sus estudiantes (...). Yo creo que esa es una de las grandes fortalezas que tenemos, el creernos, y lo otro haber hecho realidad el formar comunidad de aprendizaje. (Entrevista directora)

Por su lado, la formación en las asignaturas de prácticas curriculares busca comenzar a otorgar una identidad profesional al estudiantado universitario con miras hacia su futuro laboral, atravesado por el pensamiento crítico reflexivo como valor central de la formación. En este sentido, las expectativas de futuro se trazan de la mano de una trayectoria que se gesta desde el inicio de la formación. Así, la FID es entendida como la primera etapa de una trayectoria y carrera profesional.

Fomentar, desde la práctica, un pensamiento reflexivo en torno a su futura profesión y el desarrollo de su identidad profesional docente. (Informe de Autoevaluación, 2019)

(...) el profesional es un profesional, es un intelectual y eso es lo que nosotros tratamos de desarrollar en nuestros estudiantes, esta validación del rol del docente (...) Lo que yo creo que lo más potente de todo tiene que ver con esto de que entienden desde que inician la carrera y cuando se gradúan de profesores, tú partes diciéndole que van a, nunca van a dejar de estudiar. (Entrevista directora)

3.2.3. Estrategias, mecanismos y análisis propios sobre la FID y el desarrollo profesional

Finalmente, el lugar del contexto en la formación inicial aparece fundamentalmente atravesado de significados negativos respecto de las condiciones de educabilidad del estudiantado universitario. En este sentido, adecuar la formación académica al contexto sería interpretado como reconocer las limitaciones de ingreso del estudiantado. Por ello, pareciera ser que se trata de un contexto socioeconómico transversal a otras categorías.

Hay un contexto nacional que podría ser homologado a todas las casas de estudio de nuestro país, sobre todo las estatales que reciben los quintiles más bajos (...) y tiene que ver con los niveles de comprensión lectora que los chicos han ido formando en su trayectoria, en su trayectoria formativa en realidad. (Entrevista directora)

De todos modos, se reconocen otros contextos además del socioeconómico. Existe un interés histórico por vincularse con el contexto escolar, a través actividades curriculares que acerquen al estudiantado universitario a las salas de clases escolares por medio de enfoques situados y participativos. Esto pareciera ser parte de una mirada paradigmática que viene dándose desde hace años en las discusiones internas sobre FID. Así, las metodologías de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de prácticas habrían transitado desde los enfoques constructivistas hasta modalidades activo-participativas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que han permitido la integración entre la teoría y la práctica, lo cual es reconocido y evaluado positivamente en los informes de acreditación.

El modelo formativo utilizado incluye diversas estrategias metodológicas, de carácter activo e interpersonal, consistentes con la perspectiva constructivista adoptada. (Acuerdo de Acreditación, 2006)

La estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una instancia reflexiva y valorada por los estudiantes. (Acuerdo de Acreditación, 2012)

La integración de actividades teóricas y prácticas radica en la aplicación de Módulos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). (Resolución de Acreditación, 2017)

Esa metodología está siendo, ha sido muy bien evaluada en todas las acreditaciones, porque está, es el ABP, es el aprendizaje basado en problemas en este caso. Y viene de un proyecto que se tuvo en la Facultad. (Entrevista directora)

3.3. Caso 3. Universidad zona centro

3.3.1. Vínculo entre la propuesta formativa y la política pública

Los estándares pedagógicos tienen un rol prescriptivo en la propuesta formativa de la carrera, ya que son revisados permanentemente en cuanto a su concordancia con los programas de estudio de las asignaturas. De este modo, se espera que estos tributen a la política pública articulando los estándares y el MBE. A través de esto, la política pública sería el marco para el monitoreo del currículo.

Nosotros hicimos una actualización de programas el año pasado, y cada uno de nosotros, cada asignatura tenía que colocar hacia qué estándares tributaba. (Entrevista directora)

Este módulo considera tanto los referentes teóricos como empíricos de la formación profesional recibida a lo largo de la trayectoria curricular del futuro profesional, teniendo como principales referentes a los Estándares Pedagógicos y el Marco para la Buena Enseñanza. (Programa formativo, Práctica profesional)

3.3.2. El lugar estratégico de las prácticas curriculares y profesionales

Las asignaturas de prácticas son los espacios educativos en que se puede apreciar con mayor claridad el impacto de estas políticas. No solo es posible apreciar una declaración explícita a la política pública en los programas de estudios, sino que, además, existe un trabajo de diseño y planificación de la docencia universitaria que resguarda la coherencia entre el currículo y los estándares pedagógicos.

Para nosotros ha sido desde el principio un tema de trabajo, y sobre todo nos hemos ocupado en los módulos de práctica, de ir paulatinamente incorporando de acuerdo a las características de cada módulo, desde primer año los estándares pedagógicos para poder hacer, esta es una grilla de práctica, para poder cubrir todos los estándares pedagógicos. (Entrevista directora)

A partir de lo anterior, las asignaturas de prácticas se convierten en un insumo especialmente relevante para los procesos de acreditación institucional. En este sentido, los programas de estudio de estas asignaturas buscan reconocer la progresión de los aprendizajes profesionales, ofrecer una creciente identidad profesional y orientar la promoción de procesos de reflexión pedagógica.

El plan de estudios presenta una línea de prácticas, comenzando por unas tempranas hasta culminar con una práctica profesional, evaluada positivamente por todos los actores involucrados en el proceso. (Resolución de Acreditación, 2017)

Módulo que forma parte del ámbito Práctica como Proceso Permanente de Formación y Vinculación, que se caracteriza por ser inclusivo, reflexivo y progresivo, permitiendo a lo largo de la formación profesional, la construcción de una identidad docente, a través de acciones pedagógicas concretas en los establecimientos educacionales. (Programa formativo, Observación del Sistema Escolar, Segundo semestre académico)

Al respecto, las expectativas y trayectorias futuras que la Dirección espera de sus estudiantes se relacionan con la concordancia del rol docente con los lineamientos de la política pública. Por ello, la directora siente satisfacción frente a las nuevas actualizaciones del MBE. Según comenta, estas permitirán mantener aún más la coherencia con los actuales estándares pedagógicos, de modo tal que, una vez que hayan egresado sus estudiantes, habría continuidad entre una política pública y otra.

Y de alguna manera el actual Marco para la Buena Enseñanza, que comienza a aplicarse en el año 2022, por fin viene de la mano con los estándares pedagógicos, es decir, eso que se espera de los profesores al egresar y lo que se espera que los profesores logren en el sistema (...) Si consideramos el marco para la buena enseñanza y los estándares pedagógicos como eje y vínculo después con el desarrollo profesional docente, creo que estamos avanzando. (Entrevista directora)

3.3.3. Estrategias, mecanismos y análisis propios sobre la FID y el desarrollo profesional

Respecto del rol del profesorado universitario, existe un fuerte énfasis en los contenidos curriculares y acompañamiento para cumplir con la política pública. Sin embargo, el contexto derivado de la crisis sociosanitaria por covid-19, llevó a esta institución a construir estrategias de acompañamiento más focalizadas. En este sentido, se creó el rol de las “tutorías”, orientado a cubrir las necesidades de sus estudiantes asemejado al rol del profesor jefe en los colegios.

Esta estrategia viene a instalar un giro en los mecanismos que la universidad había estado asumiendo para enfrentar las dificultades de y con sus estudiantes. Hasta antes de la crisis sociosanitaria existía una Unidad Funcional de la universidad a cargo de estos acompañamientos, lo que, de cierta manera, externalizaba esta función. Por ello, se aprecian elementos de un empoderamiento del rol del profesor universitario en la FID.

En el proceso formativo, los y las estudiantes cuentan con el apoyo del programa [se nombra programa] que considera un proceso previo de diagnóstico para luego desarrollar un proceso tutorial. (Resolución de Acreditación, 2017)

Una de las estrategias que usamos y que creo que ha dado buenos resultados en la carrera, es que desde que partió la pandemia en el primer semestre nosotros dijimos en ese tiempo que un coordinador no da abasto para cubrir en línea las necesidades de los estudiantes, por lo que creamos un sistema de tutorías. Cada curso tiene un tutor, que es el nexo entre el estudiante y la coordinación (...) Eso implica que el tutor asume una especie de jefatura. (Entrevista directora)

En este punto, las dificultades del estudiantado universitario parecen encontrarse vinculadas con el contexto socioeconómico del mismo, que es descrito por la directora como una carencia que dificulta el logro de las competencias y estándares esperados.

Creo que casi todos nuestros estudiantes estudian con gratuidad, entonces hablamos de alumnos que tienen vulnerabilidad económica, vulnerabilidad social, no han alcanzado a desarrollar las competencias que correspondían. (Entrevista directora)

3.4. Caso 4. Universidad zona sur

3.4.1. Vínculo entre la propuesta formativa y la política pública

En esta Escuela de EGB, se aprecia cómo los estándares pedagógicos resultan prescriptivos en términos curriculares, impactando fuertemente en la propuesta formativa de la carrera. El principal problema radica en que los acelerados cambios en la política pública no permiten actualizar el currículo de la formación inicial de Educación Básica con la celeridad que parece necesitarse. Asimismo, resulta un nudo crítico para la acreditación institucional la escasa articulación entre los estándares y el plan de estudios.

(...) no lo pudimos cambiar, porque en este ajuste curricular, porque significaba cambiar el plan de estudio y ya tenemos dos planes vigentes, tener un tercer plan hasta un cuarto plan –porque ahora salen los nuevos estándares–, tener hasta un cuarto plan es demasiado engorroso (...) Uno de los nudos críticos era el tema curricular de que los programas o el plan de estudios no estaban asociados a un diagnóstico o a una lógica de los estándares pedagógicos. (Entrevista directora)

La política de obligatoriedad de la acreditación de las carreras pedagógicas es cuestionada por la directora, apelando a las altas presiones y consecuencias de la misma, así como al riesgo de instrumentalización que trae consigo. Tanto es así, que el perfil de egreso de la carrera se vincula de manera directa con las orientaciones de la CNA.

Nosotros tenemos la obligación de acreditar nuestra carrera de Pedagogía. Están obligados a acreditar. Una carrera que no se acredita, no se puede abrir y el alumno también pierde muchos beneficios, entonces sí o sí (...) Solamente cumplir con los lineamientos y cumplir con los estados. O sea, eso está así. Es como cumplir por cumplir porque lo dice la ley (...) La CNA dictamina o intensifica, en el fondo, que haya una evaluación intermedia de los perfiles. (Entrevista directora)

De este modo, las orientaciones para la acreditación van conformando un marco de acción que determina muchas decisiones en torno a la formación inicial. Estas decisiones comienzan a verse reflejadas en las asignaturas de prácticas de la carrera.

Por eso te decía que las evaluaciones de las prácticas cambiaron, porque nosotros elaboramos un manual de prácticas, de evaluación de prácticas tal cual, igual con los mismos indicadores y con las mismas variables que se evalúa en la ley, en el tramo de desarrollo profesional docente. (Entrevista directora)

3.4.2. El lugar estratégico de las prácticas curriculares y profesionales

Las asignaturas de prácticas deben enfrentar diferentes tensiones. Entre ellas, destaca que el profesorado universitario a cargo de acompañar estos procesos lleva muchos años sin trabajar en el sistema, y que muchos de los profesores que supervisan las prácticas desde los colegios tenían malos resultados en sus procesos de evaluación docente. Asimismo, si bien las asignaturas de prácticas aparecen como un espacio importante para analizar los impactos de la política pública, contienen elementos que son fruto de la discusión interna del profesorado universitario y que responden a principios de reflexión pedagógica.

Además, estas asignaturas se han construido con un enfoque progresivo en tres niveles (inicial, intermedio y final) que conciben estas experiencias de aprendizaje como el inicio de una carrera y trayectoria profesional. Por ello, en esta universidad se refieren a su estudiante universitario como “profesor/a en formación”.

Dentro de las Prácticas, nuestros docentes que hacen o hacían los talleres de práctica o supervisan, estaban fuera del sistema hace mucho tiempo (Entrevista Directora)

Después, nosotros, cuando empezamos a revisar las planillas con la Corporación empezamos a ver [evaluaciones docentes con resultados] insuficiente, insuficiente (...). Ellos decían que ellos querían, efectivamente, alumnos en práctica para ayudar a estos profesores que está mal evaluados. (Entrevista Directora)

El/la Profesor/a en Formación es el/la alumno/a regular de una carrera de pedagogía del Departamento de Educación y Humanidades, que se integra a una institución para desarrollar aprendizajes profesionales en contextos reales, de acuerdo a las competencias y niveles de desempeño propios del momento de formación en que se encuentra. (Reglamento general de prácticas pedagógicas para la FID)

3.4.3. Estrategias, mecanismos y análisis propios sobre la FID y el desarrollo profesional

Finalmente, y en concordancia con lo anterior, existen dos elementos contextuales que resultan fundamentales para comprender el proceso de implementación de las asignaturas de prácticas y su interrelación con la política educativa. Se trata de actualizaciones y modificaciones a la propuesta formativa, los que derivan de un análisis situado sobre el contexto en que se emplaza esta universidad.

En primer lugar, la diversidad del estudiantado escolar desafía a la FID a brindar herramientas metodológicas que luego le permitan al futuro profesorado atender las necesidades de sus estudiantes. En segundo lugar, la ubicación geográfica de esta universidad genera una sensación de exclusión respecto de la posibilidad de trabajar de manera más articulada tanto con otras instituciones de educación superior, como con la propia política educativa. La contextualización territorial también aparece en los documentos oficiales como un tema especialmente necesario de focalizar, impactando de manera directa en la formación inicial.

Y esa fue una de las críticas dentro de la carrera, que los alumnos no estaban preparados para enfrentarse a distintos escenarios en el tema educativo. Si bien había asignaturas con necesidades educativas especiales, pero obviamente dejaba de lado la parte de evaluación, la parte de metodología propiamente tal, entonces eso nosotros lo incorporamos, obviamente, en esta malla (...) Cuando llegamos a estas reuniones de red, uno se siente así, como 'una región de extremo', le pasaba igual a 'las regiones en el norte'. Porque mi colega del norte era lo mismo como acá en el extremo sur, era como que está todo como muy centralizado y obviamente se deja como un poquito de lado a las regiones. (Entrevista directora)

Participar del desarrollo regional sostenible, a través de la implementación de procesos de vinculación con el medio educativo regional focalizados en el nivel básico. (Objetivo estratégico 4 del Plan de Acción Carrera EGB)

4. Discusiones y conclusiones

De acuerdo al análisis presentado, la relación entre las Escuelas de EGB con la política pública pareciera ser predominantemente prescriptiva, caracterizada por las exigencias, requerimientos y expectativas que deben ser cumplidas, y que, a su vez, repercuten en algunas de ellas generando tensiones y presiones (Ávalos, 2014; Montecinos, 2014). En este contexto, las asignaturas de práctica tienden a ser situadas como el inicio de la carrera profesional docente, y son comprendidas como una instancia para el logro de las exigencias y evaluación de las políticas públicas. Sin embargo, en este punto se aprecia una diversidad más amplia de posicionamientos y significados en torno a ellas, las que además de responder a la política pública, quedan construidas como instancias relevantes para el desarrollo de la reflexión crítica y de la identidad docente, así como un espacio para potenciar la relación entre la universidad y el sistema escolar (Mendoza et al., 2020).

Respecto de los diferentes requerimientos y énfasis de la formación inicial de cada una de estas Escuelas de EGB, se observa que aquellas que se encuentran en las zonas más extremas del país (norte grande y sur), tienen una preocupación particular por el territorio, lo que se traduce en la incorporación de elementos contextuales en el currículo que se anclan con iniciativas de vinculación con el medio. Esto tendría un potencial curricular orientado a la formación crítica y práctica del estudiantado (Bórquez et al., 2022; García, 2021), incluso a pesar de las dificultades debido al alejamiento de la zona central (Cerna et al., 2021). De todos modos, en todas se presenta como elemento fundamental la relación con los contextos educativos para la formación, manifestándose a través de la incorporación de académicos con experiencia reciente en escuelas, el fortalecimiento del vínculo con establecimientos educativos y la incorporación de metodologías apropiadas para los desafíos educativos que presenta el estudiantado del sistema escolar.

Finalmente, un elemento transversal en todos los casos guarda relación con la propuesta formativa en sí misma, y cómo esta se constituye en el principio de la carrera y trayectoria docente. Existe una expectativa de articulación y continuidad entre la formación inicial docente y el futuro laboral del estudiantado, lo que se proyecta a partir de las políticas de desarrollo profesional docente. Para esto, los relatos de las directoras destacan una necesaria coherencia entre los estándares y el MBE. De alguna manera, los estándares orientadores para la FID serían

el equivalente del MBE en el ejercicio profesional. En este sentido, si bien se reconocen trayectorias progresivas que se iniciarían en la FID (Blanchard & Fernandes, 2021), es posible que el papel de la estandarización de la política pública esté invisibilizando los proyectos educativos colectivos y contruidos desde las propias realidades locales, dejando en segundo lugar los sentidos de comunidad que fortalecen la identidad del profesorado (Oyarzún & Soto, 2021).

En el momento actual de avances acelerados hacia la estandarización neoliberal en educación (Angulo, 2019; Cavieres-Fernández, 2014), se vuelve especialmente crítica la pregunta por las posibilidades de construir nuevas identidades y propuestas formativas situadas, que reconozcan el impacto de los factores socioculturales en la FID (Cuadra-Martínez et al., 2021). Este estudio permite concluir que este nudo crítico evidencia las tensiones entre las propuestas que surgen de las propias universidades y la obligación que instala la política pública a través de procesos de acreditación que constituyen políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias.

Agradecimientos

Este estudio se realizó gracias al proyecto Fondecyt de Iniciación 11190339 “Trayectorias docentes: Análisis en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, y con aportes relevantes del Proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041.

5. Referencias

- Angulo, F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 17-39.
<http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1094>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Blanchard, M., & Fernandes, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), e56997.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Bórquez, J., Sáez, J., & Hernández, D. (2022). Formación inicial docente: experiencia de práctica comunitaria en contexto intercultural mapuche. *Revista De Filosofía*, 39(100), 211-222. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980123>
- Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cavieres-Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>

- Carrasco-Aguilar, C. & Figueroa, M. (2019a). Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(23), 71-91. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Carrasco-Aguilar, C.; Luzón, A. & López, V. (2019b). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, C. & Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Cerna, C., Fleet-Oyarce, N., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2021). Gobernanza y perspectivas sobre acreditación y calidad en la Formación Inicial Docente: estudio en universidades chilenas. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(3), 227-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i3.p227-243>.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y Programas de pedagogía*. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf
- Cortés, P., Leite A., & Rivas, J. I. (2015). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., & González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

- Domingo-Segovia, J., & Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 91-112. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.112>
- Domínguez, M. E., & Ospina, S. (2014). Identidad docente en autobiografías de tres generaciones de profesorado universitario en Colombia. *Katharsis*, (17), 65-94. <https://doi.org/10.25057/25005731.681>
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>
- García, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 11(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>
- Hernández, M., Ramírez, E., & Gamboa, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación educativa*, 18(76), 149-170. https://redib.org/Record/oai_articulo1721654-la-implementaci%C3%B3n-de-una-evaluaci%C3%B3n-estandarizada-en-una-instituci%C3%B3n-de-educaci%C3%B3n-superior
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/18>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El buceo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

- Mendoza, M., Drouilly, N., & Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 139-157.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Estándares pedagógicos: Estándares de la Profesión Docente para Educación General Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 285-301.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Oyarzún, C., & Soto, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 105-116.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, e0189573.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189573>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, L., Vior, S., & Rocha, S. (2018). Las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). *Educação & Realidade*, 43(4), 1405-1428.
<https://doi.org/10.1590/2175-623684907>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad, revista de educación*, 12(2), 248-258.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tonon, G., Alvarado, S., & Mieles, M. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social.

Universitas Humanística, (74), 195-225.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>

Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021a). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>

Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021b). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43(171), 119-137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>