

## Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas

Liliana M. Pedraja-Rejas<sup>(1)</sup>, Carmen A. Araneda-Guirriman<sup>(1)</sup>, Emilio R. Rodríguez-Ponce<sup>(2)</sup> y Juan J. Rodríguez-Ponce<sup>(3)</sup>

(1) Escuela de Ingeniería Industrial, Informática y de Sistemas, Universidad de Tarapacá, Casilla 7-D, Arica-Chile.

(2) Instituto de Alta Investigación, Universidad de Tarapacá. Casilla 7-D, Arica-Chile.

(3) Centro de Formación Técnica Tarapacá. Avda. Gral. Velásquez N° 1775, Arica-Chile.  
(e-mail: lpedraja@uta.cl; caraneda@uta.cl; erodrigu@uta.cl; jrodrigup@uta.cl)

Recibido Nov. 03, 2011; Aceptado Dic. 05, 2011; Versión final recibida Abr. 27, 2012

---

### Resumen

Este trabajo presenta un estudio sobre la influencia de la calidad institucional de las universidades en la calidad de la formación inicial docente. Para este efecto se trabaja con una muestra de 35 universidades chilenas que han participado en los procesos de acreditación de la educación superior chilena. Estas instituciones participaron voluntariamente de la *Evaluación Inicia* que se aplica a los egresados de programas de formación inicial docente en Chile. Se realizó un análisis de regresión lineal simple con el objetivo de analizar la relación entre la calidad institucional y la formación inicial docente. Los resultados demuestran que la calidad institucional tiene una capacidad explicativa del 55,1% sobre la formación inicial docente y se considera que el modelo planteado es estadísticamente significativo ( $p < 0,001$ ).

*Palabras clave:* formación inicial docente, calidad, educación superior, evaluación Inicia, regresión lineal simple

## Quality in Initial Teacher Training: Empirical Evidence from Chilean Universities

### Abstract

This paper presents a study about the influence of the institutional quality of the universities on the quality of initial teacher training. To this end 35 Chilean universities that have participated in the accreditation process of higher education in Chile were considered in the study. These institutions voluntarily participated in the test named *Inicia Evaluation* that was applied to recent graduates from the initial teacher training programs in Chile. A simple linear regression analysis was performed to analyze the relation between institutional quality and initial teacher training. The results show that institutional quality has an explanatory level of 55.1% on initial teacher training and therefore the proposed model is considered to be statistically significant ( $p < 0.001$ ).

*Keywords:* initial teacher training, quality, higher education, evaluation Inicia, simple linear regression

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos producto de las innovaciones y la investigación, encontrándose por tanto muy en el centro del crecimiento económico y cultural (Altbach, 1998). A causa de esto resulta crucial resguardar su calidad, particularmente dentro de los procesos formadores de capital humano, en este caso de la formación docente. En este sentido se puede establecer que las escuelas son también un elemento relevante, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases (Brunner y Elacqua, 2003).

Asimismo, cabe señalar que la profesionalización de la enseñanza se materializa en un cuerpo de conocimientos y en un sistema de normas específicas, que han sido administradas en su mayoría por las instituciones encargadas de la formación inicial docente, abarcando al mismo tiempo las concepciones de infancia y las formas socialmente legitimadas de educar a los niños. No obstante, los maestros de la modernidad se encuentran desposeídos de la legitimidad de la definición de los conocimientos y las normas de la profesión, colocando esta responsabilidad en el área de la ciencia y en los intereses del Estado, debilitando de esta forma su posición (Pereira, 2009).

Ahora bien, la profesionalización de la enseñanza se encuentra vinculada a una forma más amplia de construcción de los Estados Modernos y a una manera más específica de educación de la infancia (Pereira, 2009). De Puelles (1993) al analizar la relación existente entre el Estado y la educación, reconoce como punto de inflexión la Revolución Francesa, pues a partir de este suceso el Estado asume la gestión directa de la educación, transformándola en un servicio público abierto a todos, surgiendo en este proceso dos modelos, el liberal y el social. Ambos modelos, de acuerdo al autor originan la antítesis entre las tendencias que consideran a la educación como un catalizador de control social y las que la consideran como un elemento de cambio social. En contraste a lo señalado anteriormente, Ossenbach (1993) destaca el rol que ha tenido el Estado en el desarrollo de la educación, ya que éste busca generar movilidad social por medio de la educación y formar de manera adecuada a los ciudadanos para realizar un trabajo dentro de la sociedad. Es decir, con este último argumento se devela el rol que tiene la educación al interior de la sociedad.

Es así como los programas de formación docente, se configuran como el mecanismo catalizador de la educación en la sociedad, trayendo consigo gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesores, quienes se caracterizan por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación (Szilagyi y Szecsi, 2011). Dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Viallant, 2010), teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios, incluyendo desastres naturales y emergencias cívicas (Pereira, 2009).

Actualmente, se ha incrementado la preocupación por los magros resultados que alcanzan diversos establecimientos educacionales subsidiados, lo cual indica la existencia de un déficit, donde la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar (Brunner y Elacqua, 2003). Este hecho coincide con los planteamientos de Viallant (2010), quien indica que en los últimos años los análisis y estudios de América Latina coinciden en evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente.

Basado en este contexto, se encuentra el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa Inicia, iniciativa que tiene por finalidad fortalecer la formación docente. Dentro este programa se encuentra la Evaluación Inicia, configurándose como una instancia que busca velar por la calidad en la formación de docentes, respondiendo de esta forma a la creciente necesidad existente en las instituciones universitarias por resguardar la calidad y la pertinencia de su oferta académica (MINEDUC, 2012). Esto es sumamente necesario, ya que la competitividad y

la sustentabilidad de un país se sustenta fundamentalmente en la calidad de la formación avanzada de pre- y postgrado de su población (Rodríguez-Ponce, 2009).

Por consiguiente, esta investigación pretende evaluar el impacto de la calidad institucional sobre la calidad de la formación inicial docente, entregando evidencia empírica sobre las características de esta relación en el contexto de las universidades chilenas. Contribuyendo de esta forma al acervo de conocimientos necesarios para que las instituciones de educación superior sean sustentables en el contexto de la sociedad del conocimiento.

## MARCO TEÓRICO

### *Calidad en la educación superior*

Respecto a la definición del concepto de calidad, cabe señalar que existen numerosas acepciones que hacen referencia a la diversidad de su significado, sin embargo, el eje conductor de esta preocupación por parte de las universidades en torno a la calidad se fundamenta en la competencia por estudiantes y financiamiento estatal (Dill y Beerkens, 2004). La calidad es además un concepto de diversas dimensiones y en consecuencia, existen múltiples acepciones de calidad (González y Espinoza, 2008). Cada una de estas acepciones simboliza un aspecto diferente, que incorpora elementos tan diversos como lo son: perfección, excepción, ajuste a los propósitos declarados, valor asociado a la relación calidad versus precio y capacidad transformadora (Tsiniduo et al., 2010; Gallifa y Batallé, 2010; Doherty, 2008; Harvey y Green, 1993). Al respecto, existen alternativas que consideran la calidad como el umbral mínimo, o los requisitos básicos a alcanzar por cualquier programa o institución; o la calidad como la satisfacción del consumidor y de los grupos de interés (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Harvey y Green, 1993). Por tanto, bajo esta perspectiva la calidad en las instituciones de educación superior debe hacer referencia a la excelencia, desde cuya mirada la calidad se asocia el logro de los más altos estándares de exigencia, dificultad y complejidad, siendo fundamental considerar la consistencia entre los propósitos y el proyecto institucional declarado. Configurándose además la calidad como un proceso de mejoramiento constante, lo que a su vez mejora y optimiza la gestión y los procesos académicos al interior de las instituciones de educación superior.

En consecuencia, la calidad en la Educación Superior es un concepto de constantes cambios, de múltiples dimensiones y niveles, que vincula los elementos contextuales de un proyecto educacional y sus objetivos, con los logros reales a nivel institucional o de programas (consistencia interna), teniendo en consideración los estándares propios del sistema en que opera la institución (consistencia externa) (Arata y Rodríguez-Ponce, 2009). Por ende, la calidad se configura como una herramienta de gestión, que puede hacer una contribución eficaz para mejorar el desempeño a nivel institucional o a nivel curricular o departamental dentro de una institución (Doherty, 2008), de esta forma, la calidad es un ente catalizador en las instituciones de educación superior, que optimiza y mejora los procesos, procurando y resguardando la formación académica de sus estudiantes.

### *Formación inicial docente*

Los modelos tradicionales de formación inicial docente se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva et al., 2010). Situación que hace necesaria una revisión y análisis de la calidad de la formación de los futuros docentes.

Al mismo tiempo se debe señalar que los esfuerzos por entregar una docencia de calidad han proliferado, no obstante, muchas de esas acciones son insuficientes sin un proceso de renovación del currículum en la formación profesional de los profesores. En este proceso, la práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educacionales por las cuales los escuelas son responsables (Loewenberg y

Forzani, 2010). De esta manera, la formación inicial de profesores debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

Con relación a la formación inicial docente, se puede establecer que en la actualidad, las instituciones de educación superior son las responsables de entregar dicha formación, sin embargo, la formación en las prácticas profesionales debiera ser entregada de manera conjunta por el Departamento Municipal de Educación, u otra institución responsable y las universidades (Villani et al., 2009). Es así como se puede concluir que los problemas identificados en la formación inicial docente se encuentran en dos contextos: la educación superior y las escuelas. Es necesario, por tanto, reducir la disonancia por el uso de las prácticas docentes en un programa de formación inicial docente en las instituciones de educación superior. En este sentido, es importante considerar que el uso de la práctica docente tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo le den la oportunidad para recibir consistentes input para el aseguramiento de la calidad del programa (Cope y Stephen, 2001).

Ahora bien, al hacer referencia a la educación, particularmente en las escuelas públicas, existen diversas quejas respecto al descuido que ha experimentado la educación por parte de las autoridades, la academia y la sociedad. Esta situación de desmedro ha sido frecuente, y las iniciativas orientadas a modificar esta condición han sido llevadas a cabo con lentitud por parte de los maestros y las escuelas (Villani et al., 2009). A este respecto, durante los últimos años ha existido un descontento en las escuelas, lo cual se ha vinculado a la molestia existente con las instituciones de educación superior, encargadas de la formación docente. Ambas instituciones, facultades y escuelas de educación han sido fuertemente criticadas por una formación de profesores deficiente, ya que en ambas instancias presentan dificultades al momento de efectuar el trabajo docente, pues tienen una incapacidad de responder a nuevas demandas, otorgando además una formación que es lejana de la práctica (Darling-Hammond y Sykes, 1999). En efecto, la formación docente ha fallado por tener una desvinculación entre la teoría y la práctica, por ende, muchos estudiantes observan su formación inicial como consistente en dos experiencias separadas, los cursos de formación académica por un lado y su práctica profesional, por otro (McIntyre, 2009).

La formación docente en la universidad aparentemente falla en la práctica y en la promoción de competencias, mientras tanto la sociedad demanda una nueva y competente forma de educación. Al mismo tiempo, las escuelas apuntan al reconocimiento social, que muchas veces se les niega, siendo muy pocos aquellos que logran efectuar proyectos pedagógicos inclusivos. La política educacional insiste sobre un cambio moderno, no obstante encuentra dificultades para entregar el soporte necesario (Villani, et al., 2009).

Cabe consignar que los problemas en el mundo occidental respecto al rol de la universidad en la formación inicial docente han sido aparentes durante décadas. Todo lo logrado en la universidad, como lo son las prácticas docentes y las actitudes que los estudiantes de pedagogía usualmente aprenden a adoptar, son los elementos que frecuentemente dominan en las escuelas. Por esta razón, muchas veces se dificulta la introducción de innovaciones tales como las pedagogías inclusivas a través de los programas convencionales de formación inicial docente, siendo estos los problemas del modelo anglosajón de Formación Inicial Docente, el cual se encuentra basado principalmente en las instituciones de educación superior, con periodos muy restringidos en las escuelas para la práctica docente (McIntyre, 2009). Una iniciativa de pedagogía inclusiva es la respaldada por el Proyecto de Práctica Inclusiva, parte de una investigación de formación docente, proyecto desarrollado por la Universidad de Aberdeen en Escocia. Este Proyecto de Práctica Inclusiva fue fundada por el gobierno escocés, donde se desarrolla una nueva aproximación de formación docente para asegurar que ellos tengan mayor conciencia y entendimiento de los problemas sociales y educacionales o cualquier asunto que pueda afectar el aprendizaje de los niños, y también desarrollar estrategias que ellos puedan usar para apoyar o arreglar dichas dificultades. Para ello, la Escuela de Formación Profesional de Graduados en Educación, donde los programas primarios y secundarios han sido combinados en un único programa de formación

docente con una mejorada universidad basada en el curriculum diseñado para asegurar que los temas de inclusión sean atendidos en el centro del programa (Florian y Linklater, 2010).

De acuerdo a un estudio realizado por Ávalos (2003) los contenidos de los programas de formación docente en Chile, pueden identificarse áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el curriculum. En primera instancia se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional. La segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la educación media. Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento de los educados, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y mecanismos de investigación. Por último es posible identificar el área práctica, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza. A este respecto, Ávalos (2003) señala que cada una de estas áreas está compuesta por actividades curriculares que pueden ser recursos, seminarios o talleres.

Resulta necesario, entonces, que los estudiantes de pedagogía que son conscientes logren desarrollar comprensión, actitudes y formas académicas al pensar lo que las universidades les entregó, no obstante generalmente encontrar dichos elementos no les ayuda a lograr un buen desempeño como profesores en las escuelas, por lo menos a los ojos de los mismos profesores y estudiantes de dichos establecimientos (McIntyre, 2009). Entonces resulta clave considerar la práctica docente como una parte integral de los contextos de educación superior, ya que puede actuar como una base para el desarrollo de una formación inicial docente más efectiva (Cope y Stephen, 2001) al acercar a sus estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores.

Consecuentemente, en base a las dificultades identificadas en la formación inicial docente de las instituciones de educación superior se encuentra el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa INICIA, el cual constituye uno de los esfuerzos del Gobierno de Chile para fortalecer la profesión docente, respondiendo de esta forma a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es una pieza clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes del país. Este programa, cuenta con las tres líneas estratégicas. La primera línea hace referencia a la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente, instrumentos técnicos que describen lo que cada docente debe saber de la disciplina y su enseñanza. La segunda se remite al diseño e implementación de una evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de carreras de pedagogía que, considerando como referente los parámetros, tiene por finalidad entregar información a las instituciones y a los evaluados, permitiéndoles llevar a cabo iniciativas que conlleven al mejoramiento de la formación. Por último se encuentra la línea encargada del establecimiento de un programa de apoyo por medio de recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, considerando como base los estándares orientadores y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica. Este programa está a cargo de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012).

Es en base a la segunda línea estratégica que se encuentran sustentados los resultados de la prueba INICIA, como parte de la evaluación INICIA que se efectúa a la formación docente en Chile desde el año 2008.

#### *Calidad y formación inicial docente*

Cuando el objetivo de los programas de formación docente es preparar docentes de calidad, existe un consenso respecto a la idea de provocar una transformación del sistema de formación de profesores (Szilagyi y Szecsi, 2011). Esto, debido a que en términos generales, se reconoce

que la promoción de docencia de calidad es el elemento clave en la entrega de educación primaria y secundaria, pues la docencia de calidad tiene un rol fundamental en la promoción del éxito entre los estudiantes (Harris y Sass, 2011).

Por consiguiente, el desarrollo de una formación inicial docente de calidad se genera como producto del vínculo y el compromiso de los formadores docentes con ideas extraídas tanto de la práctica docente en educación como de la investigación (Blake y Lansdell, 2000). Mejorar la calidad de la formación inicial docente es prioritario, siendo fundamental que no sea tratado como un asunto secundario para lograr el éxito, como ha venido sucediendo (McIntyre, 2009), sino que muy por el contrario, debe ser considerado como un asunto prioritario en las instituciones de educación superior.

Es así como mejorar los resultados educativos es una preocupación en el mundo actual, razón por la cual se debe poner acento en la entrega de una educación de calidad a todos los estudiantes. A este respecto, los representantes políticos y los líderes educacionales hacen un llamado en pos de los objetivos más complejos y ambiciosos con el fin de preparar a los jóvenes para las demandas del siglo 21. En este sentido, los docentes son un elemento clave en el aprendizaje estudiantil, por ende, los esfuerzos por mejorar la calidad de su formación se han incrementado (Loewenberg y Forzani, 2010). Una mejora significativa de la formación inicial docente es necesaria, y se puede lograr a través de una mayor colaboración entre los docentes formadores en las instituciones de educación superior y los profesores de las escuelas. No obstante, estas iniciativas dependen a su vez del incremento de recursos a las escuelas para dar tiempo a este trabajo y cumplir dicho objetivo (McIntyre, 2009). Por tanto, los problemas de la formación inicial docente se relacionan estrechamente con la calidad y la equidad en los sistemas educativos.

De acuerdo a los planteamientos de Ávalos (2003) la formación inicial es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas, y que en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo y que se oferta mayoritariamente en universidades y en menor medida en institutos profesionales, ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones. Los niveles de formación son los que se indican a continuación: educación parvularia, educación básica, educación media y educación diferencial.

Al igual de lo que sucede en Chile, en Argentina existe también una preocupación por mejorar la calidad de la formación docente y consolidar a las instituciones encargadas de su formación. No obstante, cabe señalar que en el caso argentino la formación de maestros de nivel inicial y primario, así como gran parte de los profesores de secundaria se efectúa desde 1971 en el nivel superior en institutos terciarios, fuera de las universidades, no obstante, éstas contribuyen con un 15% de las ofertas (Aguerrondo y Vezub, 2011), a diferencia de lo que sucede en Chile, donde la formación de profesores se lleva a cabo tanto en universidades, como en institutos profesionales, aunque mayoritariamente las primeras.

La estructura conceptual que garantiza la calidad en la formación de profesores se desarrollará cuando se cambie el énfasis desde una docencia basada en unidades individuales al desarrollo de vínculos entre diferentes componentes del aprendizaje. Se requiere, por ende, exponer a los estudiantes de pedagogía ante el sistema de relaciones que se desarrolla entre diversos factores de la academia, tales como el contenido académico, la formación docente, los profesores en práctica en las escuelas y los métodos de enseñanza de los docentes. La combinación de todas estas dimensiones entrega una dirección para el currículum de formación del profesor que busca ser de buena calidad (Hoban, 2004). La calidad de los profesores en los establecimientos educacionales es un factor clave en el éxito del rendimiento académico de los estudiantes (Rivkin et al., 2005), y para su futura formación académica y profesional.

En este sentido, la Evaluación Inicial que se efectúa a la formación docente en Chile desde el año 2008, se encuentra respaldada por la ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2006), que determina la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía y la generación de una propuesta de un sistema que procure el aseguramiento de la calidad profesional de los docentes que comienzan a desempeñarse profesionalmente en el sistema escolar (MINEDUC, 2012).

Por consiguiente, la Evaluación Inicia, tiene los siguientes tres grandes objetivos: entregar información diagnóstica a las instituciones respecto a la calidad de la formación de sus egresados de Pedagogía Básica, otorgar información a los egresados de las carreras de pedagogía e informar el diseño de políticas públicas para mejorar la formación docente (Gobierno de Chile, 2011).

## HIPÓTESIS

La tesis a explorar en este estudio tiene relación con los cambios permanentes que experimentan las sociedades actuales, caracterizados por niveles de información y conocimientos crecientes donde la globalización no sólo impacta a las esferas de la vida de los individuos, sino que impacta a las universidades y a la educación. Asimismo, es posible señalar que el movimiento del aseguramiento de la calidad es una clara consecuencia del proceso globalización, ya que inicialmente surge en el área de la administración y termina finalmente aplicándose en la esfera de la educación (Currie, 2004). En consecuencia, los procesos de aseguramiento de la calidad pasan a ser un elemento constitutivo de las instituciones de educación superior, pudiendo ser un determinante estructural de la calidad de la formación profesional, en este caso particular de la formación docente, que reciben sus estudiantes.

Dado lo anterior, se pretende evaluar el impacto de la calidad institucional sobre la calidad de la formación inicial docente en las universidades chilenas.

*Hipótesis Conceptual:* Existe una relación entre la calidad de las universidades y la calidad de la formación inicial docente.

*Hipótesis operacional:* Existe una relación entre los años de acreditación de las universidades y el logro de los resultados de la Prueba Inicia.

*Hipótesis nula:* No existe una relación entre la calidad de las universidades y la calidad de la formación inicial docente.

## METODOLOGÍA

La metodología del estudio es de naturaleza cuantitativa, consistente en la recopilación de antecedentes secundarios como los resultados de la Evaluación Inicia 2010 aplicada a los alumnos egresados de pedagogía en educación básica de ese año y los datos de los años de acreditación de las universidades. La participación de las instituciones que forman en pedagogía básica y de sus egresados fue voluntaria, participando un total de 43 instituciones de las 59 invitadas. El estudio es de carácter descriptivo y exploratorio.

### *Muestra*

La población desde donde se extrajo la muestra corresponde a las universidades chilenas. Para este estudio se trabajó con una muestra exploratoria no probabilística de 35 universidades chilenas. La selección de los casos fue intencionada, cuyo criterio de selección fue haber participado en el proceso de la Evaluación Inicia 2010 y en los procesos de acreditación conducidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

### *Variables*

Se usó como indicador de la calidad institucional, los años de acreditación institucional otorgados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile a las universidades. Por otra parte, como indicador de la calidad de la formación inicial docente se utilizaron los resultados a la Prueba Inicia aplicada durante el año 2010 a los alumnos egresados de pedagogía en educación básica de ese año, construyéndose una sola variable denominada Prueba Inicia a partir del promedio calculado de las siguientes tres pruebas rendidas:

- a. Porcentaje de logro prueba de conocimientos disciplinarios generalista.
- b. Porcentaje de logro prueba de conocimientos pedagógicos de pedagogía básica.
- c. Porcentaje de logro prueba de habilidades TICS pedagogía básica.

### Métodos

Se realizó un análisis de regresión lineal simple con el objetivo de analizar la relación entre la calidad institucional y la calidad de la formación inicial docente, y al mismo tiempo conocer el impacto de la variable independiente sobre la dependiente, para ello se trabajó con la siguiente ecuación:

$$\text{Prueba Inicia} = a + \beta * \text{años de acreditación} + \epsilon_i \quad (1)$$

Dónde:

Prueba Inicia: Es la variable dependiente.

A: es la constante del modelo que considera las variables omitidas por el mismo.

$\beta$ : es el factor de ponderación.

$\epsilon_i$ : es el error residual del modelo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados logrados, es posible establecer que sí existe una relación entre el porcentaje de logro promedio de la Prueba INICIA 2010, como indicador de la formación inicial docente y los años de acreditación de las universidades, indicador de calidad institucional, por ende se apoya la hipótesis operacional ( $p < 0,001$ ). Los años de acreditación explican en un 56,7% los resultados de la Prueba INICIA. Por otra parte, es posible señalar que la relación entre ambas variables es positiva y directa (Ver tabla 1).

Tabla 1: Análisis de regresión lineal de años de acreditación y resultados promedios de Prueba Inicia.

	Resultado Prueba INICIA * Significancia al 1%
R	,753
R cuadrado	,567
R cuadrado corregida	,551
F	35,378
Sig.	,000*
Test t constante	16,388*
Test t Años	1,849*
Coefficiente Beta Años	5,948

Los resultados alcanzados muestran que la calidad institucional de las universidades puede influir de forma positiva en la calidad de la formación inicial docente, generando un importante precedente respecto al alcance que tiene la calidad de las instituciones de educación superior sobre los diversos procesos académicos.



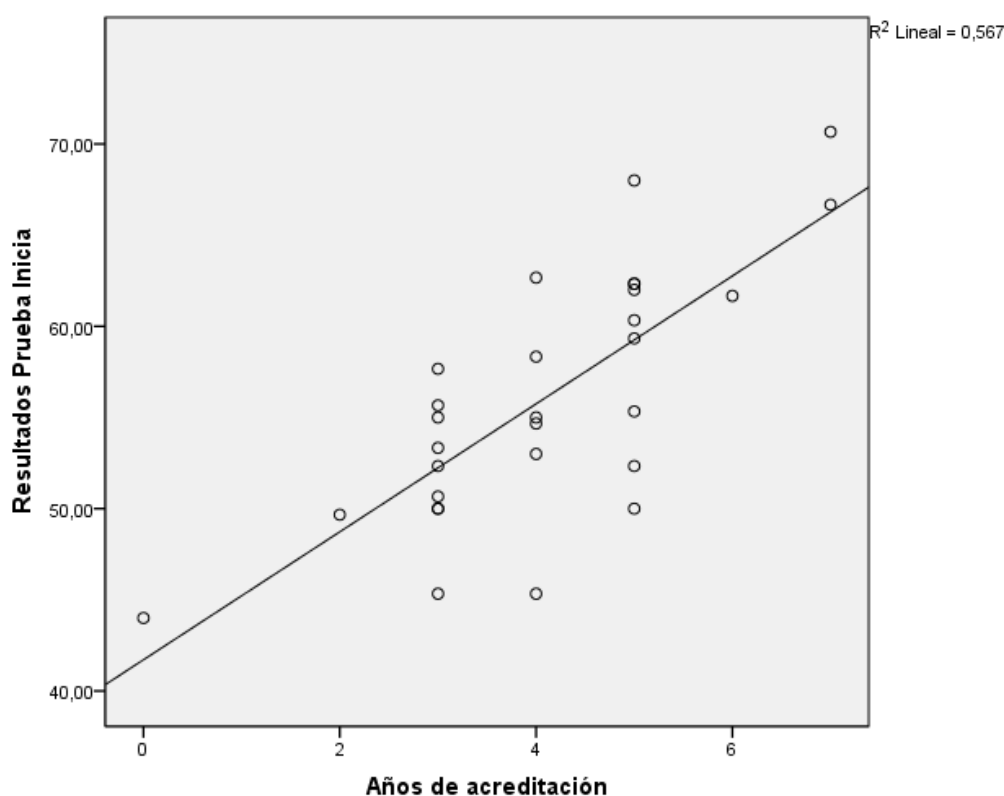


Fig. 1: Regresión lineal entre años de acreditación y resultados Prueba Inicia.

La estrecha relación entre la formación inicial docente y la calidad de las instituciones de educación superior viene siendo analizada en diversos países del mundo (Braslavsky, 2002). Cabe consignar que en los análisis y estudios efectuados al respecto se han logrado identificar las situaciones críticas que ha debido enfrentar la formación inicial de profesores, se destaca la desvinculación entre la formación inicial docente y la realidad del mundo escolar, la falta de coordinación entre las unidades que imparten la carrera, y los problemas en la estructura institucional, lo cual es causado principalmente por una falta de articulación entre la formación pedagógica y de especialidad de los futuros docentes (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Se destaca, en este contexto, la importancia de vincular los procesos de formación inicial docente con los aspectos que rigen la calidad en las instituciones de educación superior, siendo importante salvaguardar una integración multidimensional en distintos niveles de formación (Oliva et al., 2010). De esta forma, la aplicación de la prueba INICIA para evaluar y obtener información diagnóstica respecto de la calidad de la formación de sus egresados de Pedagogía Básica, también se puede transformar en un indicador de la calidad en términos generales de las instituciones de educación superior donde se llevó a cabo la formación inicial docente, al vincularlo con los resultados de la acreditación institucional de las universidades se configura una señal de alerta debido a los magros resultados obtenidos en dicha evaluación.

Los resultados relevan la importancia que tiene resguardar los procesos de calidad en las instituciones de educación superior, especialmente en este caso, pues tal como lo indica en su informe la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), la formación inicial de docentes se encuentra enclavada en el corazón de las iniciativas desarrolladas en pos de mejorar la calidad de la educación y de superar las desigualdades que la afectan.

Más aún, Vaillant (2010) plantea que la situación en la cual se encuentran las carreras de pedagogía caracterizadas por un bajo prestigio, un marcado acento en el método basado en la exposición oral frontal y muy poco énfasis en las técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes, repercutiendo esto principalmente en los alumnos socialmente desfavorecidos. Al mismo tiempo esta situación se ve más agravada por la mala calidad de la educación escolar

básica y media que muchos de los futuros maestros y profesores tienen antes de entrar a estudiar a una universidad o instituto de formación. Por lo tanto, se refuerzan los resultados alcanzados, en el sentido de relevar la importancia que tiene la relación sinérgica entre la calidad de una institución de educación superior y la calidad de la formación inicial docente resultante. Ambos procesos se traslapan y tienen repercusiones que traspasan a otras instancias, como son los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media.

Resulta crucial entonces mejorar y resguardar los niveles de calidad de las instituciones de educación superior, pues de este modo se puede conseguir una formación inicial de los profesores de calidad, siendo muy necesario para ellos vincular el ejercicio profesional a exámenes periódicos, evaluar sistemáticamente el desempeño y el logro de los docentes, acompañando además el desempeño profesional con un régimen salarial donde el sueldo base sea acompañado de incentivos por capacidades, y procedimientos descentralizados de la negociación colectiva (Brunner y Elacqua, 2003). En este sentido, la evaluación Inicia se configura como un importante esfuerzo para medir y evaluar el resultado de este proceso formativo.

En consecuencia, las instituciones de educación superior deben poner énfasis en los procesos de aseguramiento de la calidad, los cuales tienen importantes repercusiones en la calidad de la formación académica recibida por sus estudiantes, afectando por ende, la calidad de su formación profesional y en su futuro desempeño laboral, que es en este caso la formación de profesores que participan en el proceso educativo de los niveles de enseñanza básica y media.

Los resultados coinciden con los planteamientos de Viallant (2010) en el sentido de destacar la relevancia de los procesos de acreditación de las instituciones educativas encargadas de la formación docente, identificando como parte de los estándares en el sistema de acreditación de las instituciones que imparten programas de formación docentes los mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio evidencia la directa relación entre los procesos de aseguramiento de la calidad y la formación inicial docente. Cabe consignar que se han desarrollado iniciativas en Chile con el objetivo de asegurar la calidad de los programas universitarios que se encuentran a cargo del Consejo Superior de Educación (para las nuevas universidades y programas) y el Consejo Nacional de Acreditación de las carreras de Pregrado, lo cual es de suma importancia para la obtención de buenos resultados en la formación inicial docente. En relación a esto, los resultados del estudio indican que los niveles de calidad de las instituciones repercuten de manera directa sobre los resultados del proceso de formación de docentes, por tanto, se puede establecer que instituciones con mayores niveles de calidad institucional tendría una formación inicial docente de mejor calidad, evidenciándose esto en las evaluaciones que se realizan a sus egresados.

Es necesario, por ende, fortalecer y mejorar los niveles de calidad en la formación inicial de profesores, ya que, de acuerdo a lo demostrado con los resultados del estudio, existe una alta correlación entre los procesos de calidad y los resultados de logros en las pruebas de conocimientos de la Evaluación Inicia. Se puede señalar que las diversas iniciativas llevadas a cabo por las instituciones de educación superior con el objetivo de resguardar la calidad de la formación académica tienen un directo impacto sobre los procesos de formación, tal como queda demostrado en este caso.

Asimismo, estos procesos que tienen por objetivo asegurar la calidad al interior de las universidades deben ser constantemente mejorados y rigurosos en su quehacer para que efectivamente puedan asegurar altos niveles de calidad en la formación profesional de sus estudiantes.

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo es la resultante de la ejecución del Proyecto FONDECYT 1090298 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)

**REFERENCIAS**

- Altbach, P. *Comparative higher education: knowledge, the university and development*. Greenwood Publishing Group, United States of America, 248 p.
- Al-Saaideh, M., y Tareef, A., *Vocational teacher education research: issues to address and obstacles to face*, Education: 131 (4), 715-731 (2011).
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*, Educar: 47 (2), 211-235.
- Arata A, Rodríguez-Ponce E., *Desafíos de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Introducción de los editores*. En *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias*, by Arata A, Rodríguez-Ponce E (Eds.) pp. 23-32, Ediciones CNA-Chile. Santiago, Chile (2009).
- Avalos, B., *La formación docente inicial en Chile*, IESALC, 40 pp Santiago, Chile (2003).
- Baumgartner, J., Buchanan, T., y Casbergue, R., *Developmentally appropriate teacher education: Practicing What We Preach*, Childhood Education: 87(5), 332-336. (2011)
- Blake, D. y Lansdell, J., *Quality in initial teacher education*, Quality Assurance in Education: 8(2), 63 – 69, (2000).
- Bravslasky, C. *Desarrollo de las propuestas de formación docente inicial frente a los desafíos de la mundialización*, Simposio Internacional: Perspectivas de formación docente Perú, (2002).
- Brunner, JJ y Elacqua, G., *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*, Universidad Adolfo Ibañez, Chile, 8 pp. (2003).
- Comisión sobre Formación Inicial Docente, *Informe Comisión sobre formación inicial docente*, MINEDUC. Santiago, 91 pp. (2005).
- Cope, P. y Stephen, C., *A role for practising teachers in initial teacher education*. Teaching and Teacher Education: 17(8), 913-924, (2001).
- Currie, J., *The neo-liberal and higher education: A critique*. En Odin, J. y Manicas, P. (Eds.). *Globalization and higher education*. University of Hawai'i Press (2004).
- Darling-Hammond, L., y Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, San Francisco: Jossey-Bass, (1999).
- Dill, D. y Beerkens, M. (Eds.). *Public policy for academic quality. Analyses of innovative policy instruments* Springer Dordrecht Haidelberg London New York, 271 pp. (2010).
- De Puelles, M. *Estado y educación en las sociedades europeas*. Revista Iberoamericana de Educación, 1, 1993. <http://www.oei.es/oeivirt/rie01a02.htm>. Acceso 8 de marzo de 2012.
- Doherty, G. *On quality in education*, Quality Assurance in Education: 16(3), 255-265, (2008).
- Florian, L. y Linklater, H. *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, Cambridge Journal of Education, 40 (4), 369-386 (2010),
- Gallifa, J. y Batallé, P., *Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain*. Quality Assurance in Education: 18(2), 156-170, (2010).
- Gobierno de Chile. *Resultados Prueba Inicia Egresados de Pedagogía en Educación Básica 2010*, (2011).
- González, L. y Espinoza, O. *Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos*, Calidad en la Educación Superior: 28, 249-296, (2008).

- Harris, D. y Sass, T., *Teacher training, teacher quality and student achievement*, Journal of Public Economics: 95, 798–812, (2011).
- Harvey, L. y Green, D., *Defining quality, Assessment and evaluation*, Higher education: 18(1), 9-34. (1993).
- Hassan, A., Khaled, A., y Kaabi, A., *Perceived Teacher Preparation within a College of Education Teaching Program*, International Journal of Applied Educational Studies: 8(1), 10-32, (2010).
- Hoban, G., *Seeking quality in teacher education design: a fourdimensional approach*. Australian Journal of Education: 48(2), 117–133 (2004).
- Houston, D. *Rethinking quality and improvement in higher education*, Quality Assurance in Education: 16(1), 61 – 79, (2008).
- Loewenberg, D. y Forzani, F., *The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education*, Journal of Teacher Education: 60(5), 497-511, (2009).
- McIntyre, D., *The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward*, Teaching and Teacher Education: 25(4), 602-608, (2009).
- MINEDUC. *Evaluación INICIA*. <http://www.evaluacioninicia.cl/ed01.html> (2012) Acceso 09/03/12.
- Oliva, I., Díaz, N., Larrosa, P., Contreras, P. y Miranda, C., *Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos*, Estudios Pedagógicos: 36(1), 177-189, (2010).
- Ossenbach, G. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). Revista Iberoamericana de Educación, 1, 1993. <http://www.oei.es/oeivirt/rie01a04.htm>. Acceso: 9 de marzo de 2012.
- Pereira, F., *Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism, and on schooling in childhood*, Teaching and Teacher Education: 25, 1009–1017, (2009).
- Rivkin, SG, Hanushek E A, Kain J F., *Teachers, schools, and academic achievement*, Econometrica, Econometric Society, 73(2), 417-458, (2005).
- Rodríguez-Ponce, E., *El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile*, Interciencia: 34(11), 822-829, (2009).
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J., *A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education*, International Journal of Educational Management: 21(3), 173-193, (2007).
- Szilagyi, J. y Szecsi, T., *Transforming teacher education in Hungary. Competencies for elementary teachers*, Annual Theme, 327-331, (2011).
- Tsiniduo, M., Gerogiannis, V. y Fitsilis, P., *Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study*, Quality Assurance in Education: 18(3), 227-244, (2010).
- Villani, A., Lopes de Almeida Pacca, J. y de Freitas, D., *Science Teacher Education in Brazil: 1950–2000*, Sci & Educ 18, 125–148, (2009).
- Viallant, D., *Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores*, R. bras. Est. pedag., Brasília, 91(229), 543-561, (2010).