

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

REVISTA

PENSAMIENTO

EDUCATIVO

VOL

41

2

2007

LA CERTIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS Y PEDAGÓGICOS DE LOS EGRESADOS DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA: ELEMENTOS PARA SU CONTEXTUALIZACIÓN

*Certification of content and pedagogical knowledge of teacher
education graduates: elements for analysis*

PILAR AYLWIN JOLFRE*
PAULINA PEÑA BIZAMA**

Resumen

La Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación superior (2006) establece que el Ministerio de Educación deberá proponer un sistema de certificación y habilitación de los egresados en un plazo de dos años. En este contexto, parece ser el paso siguiente a la acreditación de carreras. Diversos actores del sistema comparten esta visión.

En el presente documento se revisan antecedentes sobre la formación inicial docente en Chile y se ofrecen elementos para contextualizar la implementación de un sistema de certificación de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de egresados de las carreras de pedagogía, en el marco del aseguramiento de la calidad de la formación docente, así como las características, potencialidades y limitaciones que podría tener este sistema.

Palabras clave: certificación, docentes, formación, acreditación, calidad

Abstract

The Quality Assurance Law for Higher Education (2006) establishes that the Ministry of Education should prepare a proposal for a Certification and Licensing system of graduates in two years time. This seems to be the next step after the accreditation of undergraduate programmes - a view shared by a number of stakeholders.

This document reviews data on initial teacher training in Chile and provides elements to reflect upon a certification system for the content and pedagogical knowledge of teacher education graduates, with the purpose of contributing to the improvement of teacher education in the country, as well as the characteristics, potential and limitations the system might have.

Key words: certification, teachers, teacher education, accreditation, quality

* Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, UC, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, pilar.aylwin@mineduc.cl

** Magíster en Educación, Universidad de Birmingham, Inglaterra, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, paulina.pena@mineduc.cl (Las opiniones expresadas por las autoras de este artículo no representan necesariamente la visión del Ministerio de Educación).

Introducción

La preocupación por la calidad del aprendizaje de todas y todos los estudiantes del país ha estado en el centro de la política educacional de las últimas décadas. Con este fin se han desarrollado múltiples y variadas iniciativas para el mejoramiento permanente del currículo, de la infraestructura, de los recursos educativos, de la gestión escolar y del financiamiento. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes si no se cuenta con un cuerpo docente del más alto nivel tanto en relación con su formación como con su compromiso y responsabilidad profesional.

Al respecto, son múltiples las advertencias que está enviando el sistema: los resultados de la evaluación docente y de las evaluaciones nacionales e internacionales del rendimiento de nuestros estudiantes, el fuerte incremento de la oferta de carreras de pedagogía, la disminución en los puntajes y requisitos de ingreso a estas carreras y la heterogénea calidad de la formación de profesores, entre otros, son síntomas que no pueden desatenderse.

Los estudios internacionales en los cuales Chile participa, especialmente TIMSS y PISA, nos muestran con claridad que el nivel de aprendizaje de los alumnos de nuestro país se encuentra muy por debajo de los países más industrializados que se consideran un referente en educación. Los instrumentos nacionales, además, corroboran una importante desigualdad en los resultados de aprendizaje estrechamente ligada al capital social de las familias de nuestros estudiantes. Y aunque la última prueba PISA demostró avances importantes en Lenguaje, aún estamos muy por debajo de países como Australia, Nueva Zelanda o Canadá, Finlandia o Singapur por mencionar algunos referentes.

Aunque son muchos los factores que explican esos resultados; existe consenso en que uno de los fundamentales está constituido por la calidad de la formación de los profesores. Investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran el impacto de un docente mejor o peor preparado. Los efectos de los docentes sobre los niveles de rendimiento suelen ser acumulativos y no compensatorios, es decir, se entiende que la eficacia de cada profesor en una determinada escuela se pondera con la eficacia agregada de la secuencia de profesores que tiene un alumno en su vida escolar¹. Así, un buen docente puede lograr que sus alumnos avancen hasta un grado más adelante, cada año, que un docente con desempeño más bajo².

¹ Darling-Hammond, Linda: (2000) "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State policy Evidence". Education Policy Analysis Archives 8 (1). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

² Ver Haycoch, K., "Good Teaching Matters a Lot" en *Thinking K-12*. Otro estudio analiza los datos de las pruebas de Tennessee y muestra que los profesores calificados afectan el rendimiento de sus estudiantes más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes de rendimiento promedio (percentil 50) pueden diferenciarse en más de 50 puntos porcentuales en un período de tres años dependiendo del profesor que se les haya asignado. En:

En Chile es posible observar una tendencia similar. Al cruzar los resultados de la evaluación docente con los del SIMCE de 4° básico se encontró que “hay un efecto significativo de la evaluación docente, con un coeficiente medio en torno a 13 puntos en matemática y 12 puntos en lenguaje”³. Por otra parte, los variados instrumentos de evaluación y acreditación docente como la Evaluación de Desempeño Docente, la prueba para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) indican que los docentes egresados y en ejercicio presentan, en muchos casos, deficiencias de formación que limitan las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y sus propias oportunidades de perfeccionamiento en ejercicio. De hecho, muchas acciones conducentes a la especialización terminan siendo compensatorias de las debilidades disciplinarias de los docentes en ejercicio⁴.

Aunque la formación docente no es la única variable que explica los resultados de aprendizaje, realizar cambios profundos en ella es imperativo. Son muchos los niños, niñas y jóvenes, especialmente los más necesitados de nuestro país, los que año a año van quedando atrás por la preparación insuficiente o inadecuada de quienes tienen la responsabilidad de educar. Para lograrlo se hace necesario comprometer en el mejoramiento y renovación de la formación de futuros docentes a todas las instituciones pedagógicas del país, públicas y privadas, para que con un fuerte apoyo del Estado, asuman la responsabilidad que la sociedad coloca en sus manos de formar los profesionales que requiere nuestro sistema educacional en sus distintos niveles y especialidades, satisfaciendo estándares exigentes de calidad del proceso formativo y de sus egresados.

Para contar con mejores profesionales y elevar la calidad de nuestro sistema educativo, tal como lo sugieren múltiples estudios internacionales, son condiciones necesarias: i) atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, ii) garantizar una formación inicial de calidad y iii) certificar sus competencias para la docencia.

Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

³ Manzi, Jorge: “Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones”. Presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados”, Santiago, 2 de octubre de 2007.

⁴ Una información en este sentido arrojan los resultados del pretest aplicado en el año 2007 a los docentes inscritos en los programas de postítulo –a cargo del CPEIP y que imparten universidades– destinados a profesores de Educación Básica que ejercen en segundo ciclo en los subsectores de Matemática, Lenguaje, Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad. Los porcentajes de aprobación van desde un 37,2% en Comprensión de la Naturaleza a un 51,1% en Matemática, lo que sumado a las evaluaciones realizadas por los académicos participantes arrojan, en general, la evidencia de un escaso dominio de los contenidos disciplinarios, obligando a una nivelación más que a una profundización de los mismos.

Actualmente en Chile existen mecanismos como la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía que establece la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior promulgada en noviembre del 2006, que permite certificar diversos aspectos de la calidad de los programas de formación, no así los aprendizajes logrados por los egresados. Por ello, la misma Ley instruye al Ministerio de Educación para elaborar una propuesta de sistema de habilitación y certificación de profesionales, como una etapa posterior a la acreditación de instituciones y de carreras.

La misma iniciativa se encuentra en el Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación entregado en diciembre del 2006. En ese documento, aunque se reconocen los avances logrados con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID, 1997-2002) del Ministerio de Educación y la importancia de la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía establecida en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ya mencionada, también se describen las debilidades pendientes en los procesos de formación y la necesidad de producir cambios cuando se afirma: “Se requiere, en la nueva fase de desarrollo del país, de instrumentos con mayor capacidad de transformar instituciones, programas y conductas en la formación inicial, y mayor probabilidad por tanto de producir los resultados formativos que se ambicionan”⁵.

Al respecto se propone que junto con la definición de políticas de mediano y largo plazo, con financiamiento y seguimiento adecuados, se establezca un examen de habilitación para el título profesional y el ejercicio de la docencia. En opinión de un sector del Consejo, “este componente, con formas diversas, existe en muchos de los sistemas escolares de mejores resultados del mundo y es una pieza faltante importante y potencialmente con serias consecuencias, en la institucionalidad de la formación de docentes en el país”⁶.

En las líneas siguientes abordaremos diversos aspectos de la situación de la formación inicial en nuestro país, con el fin de contextualizar la implementación de un mecanismo de aseguramiento de la calidad de esta naturaleza para contribuir al mejoramiento de la formación de docentes en el país, así como las características, potencialidades y limitaciones que podría tener.

⁵ Informe final del Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación, 2007, p. 176.

⁶ Informe..., *op. cit.*, p. 177.

I. Las condiciones para contar con los mejores profesionales de la educación

1.1. Atraer a los mejores postulantes

Es necesario ver la certificación en el contexto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en cada país. Países con alta selectividad de los postulantes al momento de ingresar a las carreras de pedagogía, como Singapur o Finlandia, no establecen certificación al egreso⁷. En Japón hay un estricto sistema de selección para entrar al sistema público. Es decir, la verificación de la calidad se realiza al inicio o término del período de formación docente, siempre antes de ingresar al ejercicio de la profesión.

En Chile no existe un sistema de selección obligatorio que establezca un piso mínimo para ingresar a las carreras de pedagogía. El mecanismo existente, la Prueba de Selección Universitaria, PSU, es utilizada como criterio de selección en las universidades tradicionales y sólo algunas universidades privadas e institutos profesionales la utilizan como referencia. Este dato no es menor si consideramos que el 66,6% de los estudiantes de Pedagogía del país estudian en estas últimas instituciones, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

MATRÍCULA EN CARRERAS DE PEDAGOGÍA
POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 2007

Tipo de institución	Matrícula primer año	%	Matrícula total	%
Universidades del Consejo de Rectores	8.088	33,4	34.359	40,5
Universidades Privadas	13.150	54,3	42.689	50,3
Institutos Profesionales	2.992	12,3	7.841	9,2
Total	24.230	100,0	84.889	100,0

Nota: Elaborado a partir de datos del Consejo Superior de Educación (CSE), Índices 2008.

En cuanto a los programas de formación ofrecidos, los datos nos muestran que de 730 programas impartidos en 2007, el 27,4% pertenecen a universidades del Consejo de Rectores, el 61,9% a universidades privadas y el 10,7% a institutos profesionales.

⁷ Cabe destacar que en éstos y otros países las vacantes en las carreras de pedagogía son escasas porque están determinadas estrictamente por la demanda de profesores, lo que hace que la profesión sea muy atractiva.

Es decir, 7 de cada 10 programas ofertados son impartidos por instituciones que no necesariamente exigen la PSU para ingresar⁸.

Un estudio recientemente publicado muestra que para el caso de la carrera de Educación Básica, 19 universidades que ofrecen el programa (son más de 60) tienen un nivel de selectividad de los alumnos con mejores puntajes en la PSU igual o inferior al 1%. Entre éstas se encuentran las tres principales instituciones formadoras de profesores básicos⁹.

Sin embargo, el problema no sólo radica en que no todas las instituciones exigen la PSU como criterio de selección. En aquellas instituciones en que se exige, se observa una tendencia a la baja en los puntajes. En las universidades del Consejo de Rectores, el promedio de la PAA¹⁰ en las carreras de pedagogía tuvo un aumento de 558,7 a 624,3 puntos en el período 1998-2003¹¹. Luego del cambio a la PSU, la tendencia se ha revertido: de 558,1 puntos en el año 2004, 556 puntos en el 2005 y 552 puntos en el 2006. Por otra parte, si se analizan los tramos de puntaje promedio en la PAA o PSU de la totalidad de los matriculados en carreras de Pedagogía de las universidades del Consejo de Rectores entre los años 2000 y 2007 (53.048 alumnos), los datos no son alentadores: sólo el 28,4% obtuvo sobre 600 puntos y, entre éstos, sólo un 1,4% sobre 700 puntos¹². En cuanto al puntaje PSU de los últimos matriculados en 2007, aunque los datos entregados al CSE son incompletos –muchas instituciones no los reportan–, lo informado arroja que, en promedio, fue 497 puntos en las universidades del Consejo de Rectores, 440 en las universidades privadas y 381 en los institutos profesionales¹³.

El problema es más grave si presumimos que parte de los datos no informados corresponden a puntajes inferiores a éstos, especialmente en instituciones donde los requisitos de ingreso son entrevistas, las notas de Enseñanza Media y/o experiencia laboral, criterios muchas veces utilizados con bastante flexibilidad.

⁸ CSE, Índices 2008.

⁹ Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe, *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, 200, pp. 318 a 321.

¹⁰ Se trata de la Prueba de Aptitud Académica que fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) desde el año 2004.

¹¹ En el marco del programa FFID (ver pág. 6) y para revertir la caída en los puntajes de ingreso se estableció en 1998 la Beca para Estudiantes Destacados que ingresan a Pedagogía que aún está vigente. Se trata de una beca de arancel para estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas con un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 6,0, con 600 o más puntos en la PSU y habiendo postulado a esta carrera en primera opción. Es la única beca no asistencial existente en el país, que exige sólo requisitos académicos y vocacionales. Aunque al año 2007 han obtenido este beneficio 2.078 estudiantes, su impacto es muy limitado por lo magro de la cifra en el contexto de la población de estudiantes de pedagogía.

¹² Datos otorgados por el DEMRE.

¹³ CSE, 2008.

La flexibilidad en los criterios de ingreso a las carreras de pedagogía sería menos problemática si los programas de formación docente consideraran las características de entrada de los estudiantes y ofrecieran estrategias compensatorias para aquellos con mayores carencias. Sin embargo, se reconoce que las instituciones no contemplan estrategias de apoyo específicas para el desarrollo de estas habilidades indispensables para el proceso de aprendizaje y ejercicio profesional, a lo que se agregan “las bajas expectativas que los formadores de docentes tienen de los estudiantes y la disminución de las exigencias académicas para retener la matrícula”¹⁴.

De este modo, es posible inferir que estamos lejos de estar atrayendo a los mejores postulantes a las carreras de Pedagogía. La realidad de nuestro país dista mucho de la de los países con buenos resultados en las mediciones internacionales. Por ejemplo, en Finlandia, estudiar para profesor de primaria es la primera opción profesional de los jóvenes. Para ello deben tener notas sobresalientes en la secundaria y el bachillerato y demostrar sensibilidad social. El riguroso sistema de selección permite que sólo 1 de cada 10 aspirantes logren su objetivo. En Corea del Sur, la competitividad por estudiar para ser profesor primario lleva a que sólo sean admitidos quienes obtienen un puesto dentro del 5% de los mejores puntajes del país.

Sin embargo, es fundamental aclarar que la diferencia con Chile no sólo radica en los postulantes a las carreras de Pedagogía. En los países señalados, la profesión docente es altamente valorada por la sociedad y muy bien remunerada, condiciones necesarias para atraer a los mejores estudiantes. En nuestro país, si bien la profesión es valorada y ha habido avances en materia de remuneraciones, es necesario seguir trabajando para mejorar las condiciones para su ejercicio.

1.2. *Formación disciplinaria y pedagógica de calidad*

Aunque no hay estudios respecto a los conocimientos con que egresan los estudiantes de pedagogía¹⁵, hay suficientes elementos que indican la necesidad de fortalecer la formación inicial docente, especialmente atendiendo a la explosión de la oferta de estas carreras en los últimos años. Esta misma circunstancia explica que variados actores sugirieran la necesidad de elaborar estándares y diseñar procesos de certificación que permitieran garantizar la calidad de los procesos formativos.

¹⁴ Informe Comisión Formación Docente, Chile, Ministerio de Educación, 2005, pág. 64.

¹⁵ Durante el 2007 y 2008 se realizó el Estudio Internacional de la IEA sobre la Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas (TEDS-M) en el que participan 19 países, incluido Chile. Se encuestó a estudiantes de pedagogía en educación básica que cursan su último año de carrera en más de 40 instituciones formadoras. El instrumento aplicado contiene preguntas referidas a las creencias de los estudiantes y docentes, modalidades de estudio, contenidos disciplinarios y pedagógicos. Los resultados se entregarán en un informe internacional en el año 2009.

A modo de ejemplo, cabe mencionar las recomendaciones de la OCDE en 2004. Su informe reconoció los logros del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002) conducido por el Ministerio de Educación y desarrollado por 17 universidades tradicionales y privadas, iniciativa enmarcada en la crítica que se hacía desde la década de los 80 en diversas partes del mundo a la calidad y pertinencia de los programas de formación docente inicial para enfrentar los desafíos de las reformas educativas en curso¹⁶.

Entre los principales logros se destacó la renovación de los currículos de formación y la introducción de la práctica progresiva. Entre los temas pendientes, el informe señaló la insuficiente supervisión de las prácticas pedagógicas, la escasa vinculación con el sistema escolar y la débil articulación entre facultades disciplinarias y pedagógicas. En particular, se mencionó la falta de dominio de contenidos de los futuros docentes de Educación Básica para enseñar en el segundo ciclo básico y la falta de un proceso riguroso de evaluación teórica y práctica, conducente a la certificación por una institución de formación de profesores¹⁷.

Como recomendación principal, la organización planteó la necesidad de “introducir puntos de referencia y rendición de cuentas para acelerar las reformas hacia cambios más explícitos en el currículum en práctica”¹⁸, para lo cual los **estándares para la formación inicial**¹⁹ elaborados en el marco del programa FFID deberían constituirse en referentes para la acreditación y certificación. Al respecto se afirmó que “*Chile no podrá entregar una educación de elevada calidad con profesores preparados en forma inadecuada*. Con eso en mente, el sistema de certificación para nuevos profesores debería

¹⁶ Ávalos, Beatrice: *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Ministerio de Educación, 2002.

¹⁷ OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile, p. 56.

¹⁸ OCDE (2004). *Op. cit.*, p. 158.

¹⁹ Los estándares para la formación inicial señalados han sido incorporados como referentes al proceso de acreditación de las pedagogías. En el año 2001 se realizó una evaluación por estándares a los estudiantes de pedagogía en el marco del Programa FFID. Los resultados indicaron que de los cinco criterios menos logrados, tres correspondían a la dimensión que aborda la enseñanza para el aprendizaje, el establecimiento de expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos y uso de estrategias de evaluación apropiadas. Los criterios mejor logrados tuvieron relación con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y preparación para la enseñanza, lo cual es consistente con los resultados del sistema de evaluación del desempeño docente. Las instituciones participantes en el Programa FFID informaron que los resultados de esta evaluación eran útiles para la modificación de las mallas curriculares, en particular, para reestructurar la asignatura de didáctica y avanzar hacia una mejor coherencia entre los estándares y el perfil de egreso de las carreras pedagógicas. Lamentablemente, al término de dicho programa no hubo seguimiento de esta iniciativa. (Fuente: Consulta sobre Evaluación en función a Estándares de Desempeño. Documento de trabajo Programa FFID, Mineduc 2002).

definitivamente incluir un examen de conocimientos pedagógicos y de contenido, con rigurosos estándares para aprobación”²⁰.

Algunos años después del término del programa PFFID, en los informes de la Comisión de Formación Inicial Docente y del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, se señala que existe consenso en una serie de debilidades que presenta la formación inicial de docentes que se refieren, entre otros aspectos, a:

- la inadecuación y falta de actualización del currículo;
- la desarticulación entre las disciplinas y la pedagogía al interior de las instituciones que redundan en una insuficiente formación en las disciplinas y sus didácticas, generalmente debido a la falta de actualización de los formadores o a la no participación de los especialistas de las disciplinas de la institución; en ambos casos, la formación disciplinaria no se entrega al futuro docente mediante una metodología adecuada;
- falta de experiencia escolar de los formadores y la escasa relación con el sistema escolar;
- la insuficiente investigación acerca de temas pedagógicos;
- las insuficientes habilidades de ingreso de los estudiantes de pedagogía²¹.

Por otra parte, un estudio encargado por el CPEIP en 2005 para caracterizar la formación inicial de las carreras de pedagogía acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) a esa fecha, revisó los informes correspondientes a 66 carreras acreditadas impartidas por 12 universidades. Uno de los nudos críticos detectados se refirió a la inexistencia o poca claridad del perfil de egreso y, principalmente, a la carencia de estándares bien definidos, argumentándose que “una definición clara de los estándares permite, por un lado, diseñar un plan de estudios consistente con ellos y el perfil de egreso y, por otro, llevar a cabo procesos de evaluación de la formación más objetivos y más acordes con los objetivos de la carrera”²².

En el ámbito curricular, la formación inicial aparece desajustada a las exigencias del currículo, dado que la estructura actual del sistema escolar ha llevado a la formación de profesores de educación básica generalistas, que ejercen entre 1° y 8° básico en hasta 10 subsectores. De acuerdo a esto, se hace muy difícil que las mallas curriculares incorporen más cursos de la especialidad que permitan garantizar una adecuada formación

²⁰ OCDE (2004). *Op. cit.*, p. 57.

²¹ Un diagnóstico más detallado se ofrece en el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) ya citado.

²² Téllez, Francisco: “Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de acreditación de Pregrado”, documento inédito, octubre de 2005.

disciplinaria. Al revisar las mallas de Pedagogía en Educación Básica que se encuentran en las respectivas páginas web de 41 universidades, se pudo cuantificar la presencia de cursos propios de la formación disciplinaria, considerando en esta categoría tanto a los cursos de contenidos disciplinarios como las didácticas de los mismos. Por ejemplo, en una carrera se consideraron cursos de formación disciplinaria Geometría y Didáctica de las Matemáticas o Historia de Chile, Historia Universal, Geografía general, Didáctica de las ciencias sociales. Con esta metodología se constató que hay mallas en las cuales no hay ningún curso referido a determinadas disciplinas, como es el caso de Inglés, Artes visuales, Artes musicales, Educación Tecnológica, Educación Física. También se aprecia que la mayor presencia de cursos se concentra en Lenguaje y Matemática, aunque el promedio no llega a 4 cursos en ninguno de los dos casos²³, lo que parece insuficiente para lograr un dominio de los contenidos, especialmente considerando las carencias en las habilidades de entrada de los estudiantes de pedagogía.

Atendiendo a esta situación, constituyen un avance las especializaciones para las carreras de Pedagogía en Educación Básica que desarrollan 15 universidades del Consejo de Rectores en el marco de proyectos MECESUP para la renovación curricular. Esta experiencia será un referente para la especialización de las carreras de las demás instituciones formadoras. Igualmente, es esperable que la propuesta de cambio de la estructura del sistema escolar establecido en la Ley General de Educación actualmente en discusión, contribuya a reforzar la tendencia a una mayor especialización en la formación inicial y continua de docentes, tanto en áreas curriculares como en ciclos y subciclos.

La importancia de la especialización para el ejercicio en determinados ciclos o subciclos, y en áreas curriculares es indiscutible. A modo de ejemplo, cabe mencionar que de los países participantes en el TIMSS, 37 de ellos tienen un proceso de certificación de profesores de 8° básico que proviene del Ministerio de Educación, de un Comité de acreditación nacional o regional, de universidades o de organizaciones de profesores. Por ejemplo, uno de los sistemas de certificación en Estados Unidos combina disciplinas o especialidades (Matemática, Inglés, Lectoescritura, Especialista en Necesidades Educativas Especiales, etc.) con rangos de edades (3-8 años, 7-12 años, 3-12 años, 3-18 años, 11-15 años, 14-18 años, 11-18 años).

²³ Es importante constatar que este ejercicio no está hecho con los programas de los cursos, sino que sólo con las mallas, lo que podría alterar el resultado. De hecho, en algunas mallas no se distingue si el curso es una nivelación de habilidades básicas o un curso disciplinario, especialmente en el caso de Lenguaje y Matemática.

En Chile no existe tal certificación y los profesores que asumen esos cursos no siempre están ni se sienten preparados, pues muchos de ellos han llegado a ese nivel por su experiencia laboral o por la imposición de sus directores²⁴.

Como un antecedente adicional, los variados instrumentos de evaluación y acreditación docente confirman el débil dominio disciplinario de nuestros docentes en ejercicio, especialmente los de educación básica. Por ejemplo, durante el año 2006 rindieron la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos²⁵ cerca del 50% de los docentes con derecho a postular a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), correspondientes casi en su totalidad a docentes de primer y segundo ciclo básico. Los resultados indican que sólo el 22% de quienes se presentaron posee conocimientos disciplinarios de nivel Destacado o Competente.

La evaluación docente también entrega antecedentes al respecto. El perfil medio en dimensiones del portafolio por niveles de desempeño de los docentes con experiencia menor a 12 años, arroja que el resultado promedio es similar al promedio de los docentes del sistema, es decir, en cifras promedio, las universidades están reproduciendo la realidad existente y, en particular, hay universidades que contribuyen a mejorar la formación y otras que no contribuyen. A modo de ejemplo, los docentes evaluados provenientes de dos universidades resultaron ser 3,1% y 1,2% insuficientes respectivamente; 43,8% y 27,7% básicos ; 48,4% y 60,6 % competentes; 4,8% y 10,6% destacados²⁶.

Estos antecedentes permiten concluir que las instituciones formadoras, por lo general, no están revirtiendo la condición deficitaria con que ingresan los estudiantes de pedagogía, realidad que es similar a la de otros países latinoamericanos. Diversos estudios sobre la profesión docente en América Latina revelan que este es un problema bastante generalizado: “La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce

²⁴ Respecto a la seguridad de los profesores en la enseñanza que imparten, en el TIMSS de 1999 se concluyó que “uno de cada cuatro profesores chilenos (24%) se siente con un bajo nivel de confianza en sus propias capacidades para enseñar matemáticas, proporción 5 veces más alta que el promedio general (5%)”. Además, “Chile cuenta con la proporción más baja (14%) de docentes que tienen un alto nivel de confianza en sus capacidades para enseñar matemáticas; a nivel internacional el promedio está en 34%” y estamos muy lejos de lo bien preparados que se sienten los educadores de los países que obtienen los más altos rendimientos en esta evaluación. En: Perich, Danny, “TIMSS: ¿Problemas?... Soluciones”, en: www.sectormatematica.cl/articulos/TIMSS_perich.pdf

²⁵ La prueba aplicada para la AVDI y la AEP está compuesta en un 90% de preguntas referidas a contenidos disciplinarios y un 10% a contenidos pedagógicos.

²⁶ Bonifaz, Rodolfo: “Evaluación docente y formación continua”, presentación en el Seminario “Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, experiencias y resultados”, realizado por MIDEUC en 2007. Ver en www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html

un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal (...). Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación”²⁷.

En el caso chileno, un estudio reciente presenta evidencias respecto al limitado progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades básicas durante su proceso de formación. La investigación toma como punto de partida la Prueba de Habilidades Básicas²⁸ aplicada en 2001 y 2002 a más de 5.000 estudiantes que ingresaron a las carreras de pedagogía de las 17 universidades participantes en el PFFID. Los resultados arrojaron un promedio de 70,5% de respuestas correctas en Lenguaje y 56,9% en Matemática. En las preguntas de desarrollo hubo un bajo nivel de logro, siendo evidente la insuficiente capacidad de resolver problemas y el bajo dominio de la expresión escrita²⁹. Se consideró que esta información era muy valiosa para que cada institución desarrollara programas compensatorios que aseguraran la calidad de los egresados. Desafortunadamente las instituciones no siguieron aplicando este instrumento (a excepción de una universidad privada) y no existe constancia de la implementación de programas específicos que apoyen a los estudiantes para desarrollar estas habilidades fundamentales para la profesión docente.

En 2006 y 2007 se aplicó la misma prueba a una muestra de egresados que la habían rendido al ingresar a las carreras de pedagogía en los años 2001 y 2002. Los resultados permiten apreciar sólo avances modestos entre la situación de ingreso de los estudiantes de pedagogía y el progreso evidenciado al momento de su egreso. Para el autor del estudio, “la situación descrita indicaría que los estudiantes de pedagogía ingresan a las universidades con ciertas carencias, reflejadas en sus puntajes de selección, y egresan, después de varios años de estudio, con las mismas limitaciones. Ello podría deberse al énfasis en los contenidos más que en el desarrollo de procesos que permitan mayor autonomía cognitiva en los aprendizajes, situación característica de la docencia de pregrado. Esto, evidentemente repercutirá en el nivel de desempeño pro-

²⁷ Vaillant, Denise: “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”. En: www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf

²⁸ Instrumento para medir habilidades de entrada, muy semejante a la prueba PRAXIS I que se aplica en EE.UU. La prueba fue elaborada y aplicada con asesoría del ETS, con el financiamiento de Fundación Andes.

²⁹ Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. y Caro, A. (2007). Desarrollo de Habilidades Básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Revista Calidad en la Educación* N° 27, Consejo Superior de Educación, p. 173.

fesional, constituyéndose presumiblemente en una explicación relevante de la calidad de la educación en sus niveles básico y medio...”³⁰.

La constatación de esta realidad explica que en 2006 el Ministerio de Educación, a través de sus proyectos destinados al mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP), estableciera una línea relacionada con la nivelación de competencias básicas de estudiantes que ingresan a la educación superior. Será de gran interés conocer sus avances y resultados.

1.3. *Certificación de las competencias disciplinarias y pedagógicas para una docencia de calidad*

Ya a principios de los años 90 la aparición de diversas instituciones de educación superior que impartían carreras de pedagogía generaba inquietud. En menos de 30 años se había pasado de menos de una decena a 35, provocando una dispersión institucional considerada una “transformación radical” que “refuerza el deterioro de la posición de los profesores en la sociedad, ya que la mayoría de los cambios introducidos conducen a una pérdida de valor de los certificados otorgados...”³¹. Ello se explicaría por la inexistencia de instancias de regulación interinstitucional, lo que trajo la diversificación de “la calidad de los procesos de formación, tanto en términos de la extensión de los estudios en años y en profundidad, como en cuanto a los requisitos de entrada”, lo que “ha abierto una serie de interrogantes sobre la calidad del capital cultural de las personas que ingresan a pedagogía...”³². Casi 20 años después, la situación es más compleja al encontrar más de 60 instituciones que imparten 720 programas.

Para asegurar la calidad de las instituciones formadoras en 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que inició procesos de acreditación voluntaria de carreras. En el año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que estableció una nueva institucionalidad, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). A diciembre de 2007 se registraban 126 carreras acreditadas por un período variable que van desde los 2 a los 6 años, lo que refleja la heterogeneidad de las mismas. Los informes de acreditación mencionan los aspectos a mejorar en muchas de ellas, entre los cuales aparecen, entre otros, el problema de la calidad heterogénea de los programas impartidos en las múltiples sedes institucionales y la existencia o no de programas compensatorios para mejorar las habilidades básicas de los estudiantes.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Gysling, Jacqueline: *Profesores. Un análisis de su identidad social*, CIDE, 1992, p. 29.

³² *Ibidem*.

En este contexto, si bien la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía establecida por la ley mencionada es un avance, es insuficiente puesto que no asegura el nivel de logro de los aprendizajes de los egresados. Este hecho es relevante si se considera que en Chile no existe un proceso separado de certificación y habilitación³³, –con excepción del título de abogado, que lo otorga la Excm. Corte Suprema previa obtención del grado de licenciado y una práctica profesional supervisada–, pues la sola obtención del título otorgado por la institución formadora habilita para ejercer en forma indefinida. Consciente de esta limitación, la misma ley instruye al Ministerio de Educación para elaborar una propuesta, en un plazo de dos años a partir de su promulgación (es decir, a fines del 2008), sobre un sistema de habilitación y certificación para el ejercicio profesional.

En síntesis, si bien la acreditación de las instituciones y de las carreras representan mecanismos para garantizar la calidad de la educación superior, es necesario avanzar hacia la acreditación de la formación académica de los titulados para el ejercicio profesional sobre la base de la calificación de la educación recibida.

2. Hacia un sistema de certificación

2.1. *El qué, por qué y para qué de un sistema de certificación y habilitación*³⁴

Existen diversas definiciones de **Certificación**, las que en su mayoría se refieren al proceso de reconocimiento formal de logro académico o estándar de competencia que ha logrado una persona³⁵. En ese espectro de definiciones se incluyen tanto las certificaciones académicas que entrega la institución formadora al término del proceso de estudios (noción de certificado), como también el proceso mediante el cual organizaciones gubernamentales, no gubernamentales o profesionales entregan reconocimiento a un individuo que ha logrado ciertas calificaciones predeterminadas³⁶. En este último sentido, entra en contacto con la noción general sobre **Habilitación Profesional**, entendida como el proceso mediante el cual un profesional acredita las competencias propias de su profesión, quedando habilitado para ejercer la misma.

³³ En muchos países, la certificación y habilitación son procesos separados y dependientes de instituciones externas.

³⁴ En esta sección se usa como referente el documento de trabajo sobre Certificación elaborado por una de las autoras de este artículo para el Tercer Encuentro Nacional de Formación Docente, realizado en Santiago, 4 y 5 octubre 2007.

³⁵ Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

³⁶ Wojtczak, A., 2002, Glossary of Medical Education Terms, <http://www.iime.org/glossary.htm>, December, 2000, Revised February 2002.

De las definiciones disponibles y sistemas existentes se entiende, por lo tanto, que una institución certifica la formación obtenida por el nuevo profesional, mientras que la habilitación es el proceso mediante el cual ese profesional acredita sus competencias y puede iniciar el ejercicio de su profesión.

En la implementación de sistemas de acreditación, la certificación y habilitación para el ejercicio profesional es considerada como una etapa posterior a la acreditación de instituciones y de carreras, debido principalmente al aumento del número de instituciones, del número de estudiantes de la educación superior, y el consiguiente incremento del número de titulados.

En Chile, la Asociación de Facultades de Medicina (ASOFAMECH) ha desarrollado e implementa, desde el 2002, el Examen Médico Nacional³⁷, ante el crecimiento de la oferta académica para la formación de los médicos. La Asociación argumenta que si bien la acreditación institucional y de carreras existente asegura la calidad del proceso de formación, pues garantiza que una facultad o escuela reúne las condiciones para formar profesionales de buen nivel, nada dice de cada uno de los profesionales que de ella egresan. El examen de conocimientos³⁸ para sus egresados se aplica anualmente con los propósitos de “aportar a la sociedad una forma objetiva de comparar conocimientos de los médicos que inician su ejercicio profesional en Chile y entregar información objetiva a las Escuelas de Medicina respecto a los conocimientos finales de sus egresados, con el fin de corregir eventuales falencias en áreas fundamentales”³⁹.

El Examen fue implementado en forma voluntaria por las instituciones y en la actualidad se han incorporado casi la totalidad de las Escuelas de Medicina del país. A la fecha, el examen no tiene carácter habilitante, pero entrega un puntaje que puede ser solicitado por los empleadores al postulante a un cargo en el sistema de salud. Esta iniciativa ha sido acogida por el Ministerio de Salud, el que ha presentado un proyecto de Ley⁴⁰ que se discute actualmente en el Congreso, con el fin de establecer en forma

³⁷ Enríquez, Octavio y Beltrán Mena (2005): “Habilitación profesional. Condiciones para el aseguramiento de la calidad de la educación médica y condiciones para la confianza recíproca. Experiencia y visión de ASOFAMECH”, en *Revista Médica de Chile* 2005, 133: 483-494.

³⁸ Características del Examen Médico Nacional: Tiene como objetivo entregar información objetiva a las Escuelas de Medicina respecto a los conocimientos finales de sus egresados; es un examen teórico, de selección múltiple; no es habilitante para el ejercicio profesional, pero sí es requisito para obtener el título médico, aunque no existe un puntaje mínimo de aprobación, por lo que no hay aprobados o reprobados.

³⁹ Enríquez, Octavio y Beltrán Mena (2005), *op. cit.*

⁴⁰ Boletín N° 4.361-11 Senado (8 mayo 2007): Informe de la Comisión de Salud, proyecto de ley, en primer trámite constitucional, que crea el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina.

obligatoria la rendición de este examen para todos los médicos, nacionales y extranjeros, que deseen ingresar al sistema público de salud.

En el caso de las pedagogías, la discusión sobre una Habilitación para los docentes que ingresen al sistema particular subvencionado ha sido propuesta por la Comisión sobre Formación Inicial Docente, instancia integrada por Rectores y Decanos de universidades tradicionales y privadas, representantes del Colegio de Profesores y del Ministerio de Educación. Por otra parte, el Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación propuso un examen de habilitación para los profesores que inicien su ejercicio laboral en el sistema escolar subvencionado. A juicio de la Comisión de Formación Docente, la discusión sobre el examen de habilitación debería acotarse al período anterior a la titulación y considerar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional de los docentes en ejercicio y los programas de inducción o apoyo a profesores principiantes que se pueden establecer⁴¹.

La constatación de la necesidad de implementar un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de esta naturaleza se ha ido generalizando. En el Tercer Encuentro de Formación Docente (2007) organizado por esta misma Comisión se constituyó una mesa para discutir el tema de Habilitación para el ejercicio docente. En la síntesis de ese taller se dijo: “la discusión en torno a este tema reconoce como un aspecto positivo la posibilidad de aplicar un examen de conocimientos a los estudiantes, previo a su egreso. Ello permitiría recoger información relevante sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, también se evidencia un conjunto de preocupaciones y se sugieren algunas condiciones, entre ellas que el examen no fuera habilitante, y propuestas para su implementación. Asimismo, se le otorga al MINEDUC la responsabilidad principal en la conducción de esta iniciativa, pero en estrecha relación con los actores involucrados. El diseño de los instrumentos como la estrategia de implementación debe articularse con otras propuestas destinadas a asegurar la calidad de la formación docente”. Como resultado del encuentro se acordaron compromisos de política pública, entre los cuales se encuentra “promover un sistema de habilitación o certificación en el marco de lo dispuesto en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, así como de las propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”⁴².

En este contexto, la propuesta de aplicar un Examen Nacional conducente a certificar el dominio de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes de Pedagogía, aplicado al final del proceso de formación inicial, se sustenta en que

⁴¹ Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, *op. cit.*, pp. 79 y 80.

⁴² Ver informe de síntesis del Tercer Encuentro de Formación Docente realizado en Santiago en octubre de 2007 en www.cpeip.cl

contribuiría a asegurar una base sólida, objetiva e independiente, de evaluación de los resultados del proceso de formación y su relación con las exigencias del currículo nacional: “Así como la acreditación nos habla sobre una institución o una carrera en particular, el examen de habilitación nos ayudaría notablemente a asegurar cuestiones fundamentales en cada egresado y terminaría por alinear la tarea formativa a estándares adecuados y acordes al sistema escolar”⁴³. Aunque es evidente que no constituye un único factor en la evaluación de la calidad de la formación de un estudiante ni es necesariamente un predictor del desempeño futuro⁴⁴, se puede esperar que otorgue información útil a las instituciones para mejorar los procesos formativos, a los futuros docentes para compensar debilidades antes del ejercicio profesional, a los empleadores para tomar decisiones de contratación, a los postulantes al momento de escoger una institución, a los organismos acreditadores y a la sociedad en general.

2.2. *La experiencia internacional en certificación y habilitación de docentes*

Los sistemas de habilitación implementados por algunos países tienen variantes y en su mayoría se aplican a los docentes que han completado su proceso de formación inicial. Constituye el primer paso en una carrera profesional docente, que combina apoyos formativos, incentivos y evaluaciones de desempeño. Generalmente se han definido **estándares** para la formación inicial que describen las competencias necesarias para un buen desempeño docente. En la mayor parte de los casos revisados para este documento, la habilitación coexiste con la **acreditación** de los programas de formación y, en algunos países, con sistemas de **inducción** para profesores principiantes.

En Inglaterra existen tanto la certificación como la inspección (acreditación) de carreras de formación docente. Las instituciones formadoras acreditan sus programas ante el Ofsted⁴⁵ sobre la base de estándares definidos por la TDA (*Training and Development Agency for Schools*). Los profesores principiantes reciben apoyo mediante un proceso de inducción de dos años y rinden un examen de habilidades numéricas, de lenguaje y de tecnologías de información y comunicación, con el fin de obtener el *Qualified Teacher Status* (QTS) e ingresar a un registro nacional de docentes.

⁴³ Torres, Sergio: Presentación realizada en la Mesa redonda “Formación inicial y continua para una educación de calidad, en el marco de una nueva carrera profesional docente” realizada con ocasión del 40° aniversario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Jueves 6 de septiembre de 2007.

⁴⁴ Para complementar la evaluación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos está la Evaluación de Desempeño Docente, a rendirse por primera vez en el segundo año de ejercicio profesional, puesto que ésta evalúa el desempeño docente.

⁴⁵ Office for Standards in Education, Children Services and Skills.

En China, Japón, Corea y Tailandia los docentes deben poseer certificación universitaria específica para el ejercicio de la docencia y rendir un test o examen para ingresar a la docencia.

En América Latina, Colombia aplica un examen a los estudiantes de todas las carreras de educación superior en forma previa a su egreso. Esta iniciativa fue implementada en forma experimental en 1999 y en forma definitiva el año 2003, con el propósito de “comprobar el grado de desarrollo de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior”⁴⁶.

En Estados Unidos cada estado posee un sistema de certificación de nuevos docentes, en forma externa a las instituciones formadoras, procedimiento que está a cargo de un organismo estatal. Los sistemas tienen algunas variantes, pero en la mayoría de los estados (California, Vermont, Massachusetts⁴⁷, Connecticut, New Mexico⁴⁸, entre otros) además de haber completado un programa de formación aprobado por el estado, se exige la rendición de una prueba sobre habilidades de lenguaje y matemáticas (Praxis I, CBEST⁴⁹ u otras, diseñadas por agencias especializadas en instrumentos de evaluación, como el National Evaluation Systems (NES) y Educational Testing Service (ETS) y un examen sobre conocimientos de los contenidos a enseñar (frecuentemente la prueba Praxis II, del ETS). La vigencia de la certificación varía: por ejemplo, en el estado de Louisiana, se entrega un certificado profesional nivel 1, por 3 años, durante los cuales debe aprobar el programa de apoyo y evaluación estatal (*Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program*) y ejercer la docencia por 3 años para recibir el certificado profesional de nivel 2. Una vez obtenido éste, el docente debe completar 150 horas cronológicas de desarrollo profesional en un período de cinco años, luego de los cuales su licencia profesional puede renovarse. Los profesores con una licencia de nivel 1 o 2 son elegibles para postular a un certificado de nivel 3, si realizan un programa de magíster, ejercen la docencia por 5 años y aprueban el programa de apoyo y evaluación del Estado.

⁴⁶ Decreto 1781 de 2003 del Gobierno Colombiano, que reglamenta los exámenes de calidad de la Educación Superior, ECAES.

⁴⁷ Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL).

⁴⁸ New Mexico Teacher Assessments (NMTA): New Mexico Assessment of Teacher Basic Skills and New Mexico Assessment of Teacher Competency (Elementary, Secondary or Early Childhood).

⁴⁹ CBEST: California Basic Educational Skills Test.

2.3. Posibles características del sistema de certificación

A partir de las propuestas de distintos actores⁵⁰ se pueden deducir algunas de las características que debería tener este examen:

- De carácter nacional y externo a las instituciones formadoras, esto es, se trataría de un examen que se aplica a todos los egresados de las carreras de pedagogía, mediante pruebas escritas que podrían rendirse más de una vez.
- A aplicarse al final de los estudios de formación, de manera que tanto el futuro docente como la institución formadora tengan información acerca de los resultados del proceso de formación y puedan tomar medidas reparadoras. El sistema debería distinguir normas de responsabilidad institucional e individual en los fracasos, así como establecer normas y procedimientos para preparar una nueva rendición.
- Centrado en evaluar el núcleo fundamental de conocimientos disciplinarios y pedagógicos considerado necesario para el desempeño de una docencia de calidad suficiente para merecer el respaldo de la fe pública, respetando así la diversidad de proyectos formativos de las instituciones de Educación Superior.
- Focalizado en el conocimiento disciplinario que corresponde a la especialización del futuro profesor, conocimiento didáctico general (principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase), conocimiento del currículo (dominio del currículum escolar nacionalmente definido para la o las asignaturas examinadas), y conocimiento pedagógico del contenido (conocimiento referido a la representación del contenido disciplinario específico en las acciones de enseñanza). Estos contenidos y los estándares que los mismos resguardarán, serán conocidos en forma oportuna por las instituciones formadoras y particularmente por la primera cohorte de alumnos que los rendirá.

Entre los puntos que ameritan un mayor análisis se encuentran:

- Determinar si tendrá o no carácter de requisito para recibir el título profesional y de habilitante para ejercer en el sistema escolar subvencionado, creando, en este caso, un Registro de Docentes habilitados. En esta tensión se encuentran presentes, por un lado, la autonomía de las instituciones para entregar títulos profesionales y, por otro, el mandato de la ley de establecer un sistema de habilitación y certificación. Aunque hay un acuerdo básico de las instituciones respecto a la certificación, se ha propuesto como condición que no sea habilitante (Comisión Formación Docente y participantes del taller de Certificación del Tercer Encuentro Nacional sobre Formación Docente 2007).

⁵⁰ Entre ellos la Comisión de Formación Docente, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

- La forma en que se logre construir el núcleo fundamental de contenidos, considerando que en éste deben quedar representadas todas las carreras existentes y, a la vez, respetar la diversidad de los programas de formación de las distintas instituciones. Al respecto, los actores mencionados en el punto anterior plantearon que debían darse condiciones necesarias para su buen desarrollo: que el Estado conduzca el proceso con participación de las universidades en la elaboración del instrumento de evaluación.
- La vinculación con la obtención de la acreditación de las carreras de pedagogía.
- La necesidad de implementar un sistema de certificación periódica que considere la diferencia entre un egresado de pedagogía y docentes con experiencia profesional que esté vinculado a la inducción y a la carrera profesional docente.

2.4. Las ventajas y desafíos de implementar un sistema de certificación

Si bien se estima que un sistema de certificación como el propuesto permitiría, por un lado, vincular el currículo de formación con los requerimientos del sistema escolar y, por otro, entregar información acerca de la calidad de los procesos formativos a las instituciones formadoras, a los egresados, a los empleadores y a la sociedad toda, también supone consecuencias que si se enfrentan adecuadamente pueden llegar a convertirse en fortalezas.

El temor a que este sistema influya en los currículos de formación, homogeneizándolos y reduciéndolos a los contenidos del examen es infundado. Determinar contenidos fundamentales para la formación inicial con sus respectivos estándares es deseable si ese núcleo es lo suficientemente acotado como para dejar espacio a los respectivos sellos institucionales. En el país existen experiencias de estandarización de competencias docentes como lo son el Marco para la Buena Enseñanza o los Estándares para la Formación Inicial Docente, los que no han producido profesores “en serie”. Por otra parte, varias universidades tienen experiencia en definición de bases comunes para la formación docente: cuatro consorcios de universidades están culminando su trabajo de elaboración de estándares disciplinarios para la formación de profesores de segundo ciclo básico, en el marco de proyectos MECESUP. Especialmente relevante es considerar ese núcleo fundamental como una línea de base que se podrá ir modificando a medida que los resultados sugieran mayores logros.

Entender que los currículos deben concentrarse exclusivamente en los conocimientos fundamentales para ejercer la docencia es un evidente error. Si bien un examen de esta naturaleza no permite medir habilidades sociales, éticas e instrumentales, componentes fundamentales en un proceso de formación de docentes, se parte de la base que la institución formadora sí las evalúa y que el docente una vez en ejercicio entra a un sistema de evaluación del desempeño permanente.

Las aprensiones relativas a que podría ser una mala señal para las universidades que están implementando currículos por competencias el hecho que sea una evaluación de conocimientos y no de competencias también son discutibles. Se puede considerar este examen como una primera etapa en el proceso, pues los conocimientos son base necesaria para desarrollar competencias. Podría considerarse además que la evaluación docente en la que deben participar posteriormente tiene su foco en el desempeño.

La posibilidad de que algunas instituciones privilegien la preparación para el examen por sobre la formación pedagógica integral se minimiza si, por un lado, la certificación considera la definición de estándares disciplinarios y pedagógicos y, por otro, el examen evita formular preguntas memorísticas. De este modo, el mensaje será que sólo se puede preparar el examen estudiando en la propia institución, dando así valor al trabajo académico realizado por los docentes y estudiantes a lo largo de la carrera. Será necesario cautelar que los programas de formación no se conviertan en meras preparaciones para el examen o que surjan instituciones tipo “preuniversitario”, lo que podría ser controlado por el sistema de acreditación de carreras de pregrado.

Por último, y sin pretensiones de agotar los desafíos que supone implementar un sistema de certificación, será necesario establecer las condiciones para garantizar una amplia participación de las instituciones formadoras en la determinación de los estándares y contenidos fundamentales y en la elaboración de los instrumentos, asegurar la completa objetividad y transparencia en la corrección y entrega de resultados, y financiar mediante fondos concursables el desarrollo de proyectos conducentes a la superación de las deficiencias detectadas en los programas de formación y en el sistema mismo de certificación.

Conclusiones

En este documento se han presentado elementos para contextualizar un sistema de certificación en el marco del aseguramiento de la calidad de la formación docente, tal como lo establecen la ley respectiva y diversos actores del mundo educacional. La necesidad de dotar a los docentes del país de las competencias necesarias para desarrollar su tarea constituye un imperativo moral y, por lo tanto, es una responsabilidad compartida por la sociedad toda, las instituciones formadoras, el Ministerio de Educación, los empleadores y los profesores mismos. En este contexto, el desarrollo de programas conducentes a mejorar la formación docente, así como el establecimiento de mecanismos de acreditación institucional y de las carreras de pedagogía han significado avances importantes. El mismo hecho de que las carreras de pedagogía sean –junto a las de medicina– las únicas obligadas a acreditarse refleja la valoración social de la profesión.

Sin embargo, los resultados demuestran que se requieren cambios más radicales, tales como atraer a los mejores postulantes a las carreras de pedagogía, otorgarles una formación pedagógica y disciplinaria de calidad y certificar sus competencias profesionales, todas condiciones para tener una educación acorde con las necesidades de desarrollo sociocultural y económico de un país democrático.

En un sistema como el nuestro, donde no hay regulación de la oferta de carreras de educación ni un sistema altamente selectivo para ingresar a estudiar a las carreras de pedagogía, un mecanismo de certificación de los conocimientos fundamentales para el ejercicio docente aplicado a los egresados podría significar un paso más en el aseguramiento de la calidad de la formación de los docentes, al impactar en la calidad de los currículos, en los programas remediales de las habilidades de entrada y de egreso y en elevar los requisitos de ingreso y de titulación.

Entre las condiciones para el éxito de este sistema está la participación de las instituciones formadoras, la vinculación de esta instancia formativa con un deseable proceso de inducción o apoyo para la inserción en el sistema escolar, con la evaluación del desempeño docente y con una carrera profesional atractiva. Es decir, la certificación no tendrá impacto alguno si se presenta como una finalidad en sí misma y no vinculada a un sistema que crea las condiciones para atraer, formar y retener a los mejores docentes.

Bibliografía

- Ávalos, Beatrice** (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Ministerio de Educación.
- Bonifaz, Rodolfo**. “Evaluación docente y formación continua”, presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, experiencias y resultados” realizado por MIDEUC en 2007. Ver en www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html
- Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe** (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 318 a 321.
- Consejo Superior de Educación**. Índices 2008.
- Darling-Hammond, Linda** (2000). “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State policy Evidence”. *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Universidad de Chile**. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2007): estadísticas de carreras de Educación.

- Enríquez, Octavio y Beltrán Mena** (2005). “Habilitación profesional. Condiciones para el aseguramiento de la calidad de la educación médica y condiciones para la confianza recíproca. Experiencia y visión de ASOFAMECH”, en *Revista Médica de Chile* 2005, 133: 483-494.
- Gysling, Jacqueline** (1992). *Profesores. Un análisis de su identidad social*, CIDE.
- Harvey, L.** (2004). Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Haycoch, K.** “Good Teaching Matters a Lot”, en *Thinking K-12*.
- Informe final del Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación**, 2007.
- Informe Comisión Formación Docente**, Chile, Ministerio de Educación, 2005.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. y Caro, A.** (2007). Desarrollo de Habilidades Básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Revista Calidad en la Educación* N° 27, Consejo Superior de Educación, pp. 150-176.
- Manzi, Jorge.** “Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones”. Presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados”, Santiago, 2 de octubre de 2007.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- Perich, Danny.** “TIMSS: ¿Problemas?... Soluciones” en: www.sectormatematica.cl/articulos/TIMSS_perich.pdf
- Téllez, Francisco.** “Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de acreditación de Pregrado”, documento inédito, octubre de 2005.
- Vaillant, Denise.** “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”. En: www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf
- Wojtczak, A.** (2002). Glossary of Medical Education Terms, <http://www.iime.org/glossary.htm>, December, 2000, Revised February 2002.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de diciembre de 2007