

Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

Serie Estudios sobre Acreditación



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

Serie Estudios sobre Acreditación



CARRERAS DE PEDAGOGÍA: ANÁLISIS DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ESCENARIO ACTUAL

año | 2018 |

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile
Teléfono: (56-2) 226201100
estudios@cnachile.cl

Director

Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial

Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Nicole Droguett Sarmiento y Gonzalo Serrano Solís

Diseño y realización gráfica

FYM/ Diseñador Carlos Ríos Hidalgo

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.



Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Comisión Nacional de Acreditación (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



La Comisión Nacional de Acreditación, como organismo que contribuye al desarrollo de la calidad de la educación superior chilena, asume el desafío de fortalecer el debate público y aportar en la generación de conocimiento en la materia.

En esta línea, CNA-Chile pone a disposición de la comunidad la Serie *Estudios sobre Acreditación*, que tiene por objetivo generar y difundir información especializada sobre aseguramiento de la calidad en general y, en concreto, sobre procesos de certificación y acreditación a nivel nacional e internacional, realizando análisis comparados y reflexionando sobre los desafíos de la política pública.

El segundo número que compone esta serie se titula Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Esta investigación presenta a la comunidad los resultados vinculados al análisis cualitativo que se realizó sobre el total de resoluciones de acreditación de carreras de pedagogía que CNA elaboró entre octubre de 2016 y septiembre de 2017, luego de la promulgación de la Ley 20.903 sobre desarrollo profesional docente.

+ÍNDICE

	Presentación	/8
1.	Antecedentes	/10
2.	Metodología	/15
2.1.	Unidad de análisis	/19
3.	Perfil de carreras de pedagogía	/21
3.1.	Panorama nacional	/21
3.2.	Panorama regional	/25
4.	Análisis de resoluciones de pedagogía	/31
4.1	Análisis de fortalezas	/34
4.1.1.	Análisis de fortalezas por criterio de evaluación	/35
4.2.	Análisis de debilidades	/42
4.2.1.	Análisis de debilidades por criterio de evaluación	/43
4.2.2.	Estructura curricular	/43
4.2.3.	Recursos Humanos	/52
4.2.4.	Autoevaluación	/57
5.	Conclusiones	/61
	Bibliografía	/65
	Anexo 1: Perfil carreras de pedagogía	/68
	Estudios y Publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	/71

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra según diferentes variables	/19
Tabla 2. Fortalezas y debilidades por dimensiones y criterios	/32

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensiones y criterios de evaluación de carreras de Educación	/17
Figura 2. Nodos y subnodos del análisis cualitativo	/18
Figura 3. Nube de palabras: fortalezas de las carreras de pedagogía (2016-2017)	/34
Figura 4. Mapa de fortalezas por dimensiones y criterios	/35
Figura 5. Nube de palabras: debilidades de las carreras de pedagogía (2016-2017)	/42
Figura 6. Mapa de debilidades en criterio Estructura Curricular	/44
Figura 7. Mapa de debilidades en criterio Recursos Humanos	/52
Figura 8. Mapa de debilidades en criterio Autoevaluación	/57

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Años de acreditación carreras de pedagogía	/21
Gráfico 2. Carreras de pedagogía según estado de acreditación y acreditación institucional	/22
Gráfico 3. Matrícula según estado de acreditación carreras y acreditación institucional	/23
Gráfico 4. Cobertura de acreditación de carreras según nivel	/24

+PRESENTACIÓN

El escenario actual de la Formación Inicial Docente (FID) se configura con la promulgación en abril de 2016 de la Ley 20.903, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) ello implicó una ampliación de sus funciones, pues la acreditación de carreras de pedagogía queda ahora de exclusiva responsabilidad de la institución pública.

En este contexto, y acorde a su misión de promover la calidad de la educación superior en el país, CNA estimó relevante realizar un estudio que permitiese a la comunidad, y especialmente a las instituciones de educación superior, reflexionar y analizar los procesos de evaluación de las carreras de pedagogía, en el contexto de la nueva ley de carrera docente.

La *Serie Estudios sobre Acreditación* publica así su segundo número, que profundiza en las fortalezas y debilidades de las carreras de pedagogía acreditadas por CNA entre 2016 y 2017, a través de un análisis de las resoluciones de estas decisiones, considerando los nuevos estándares orientadores para la Formación Inicial Docente propuestos por el Ministerio de Educación (Mineduc).

El compromiso de CNA por continuar promoviendo la calidad de la formación inicial docente en el país queda plasmada en esta publicación, que espera constituirse en una herramienta que aporte a la consolidación de estrategias de aseguramiento de la calidad en la formación de profesores en Chile. Este y otros números de la *Serie Estudios sobre Acreditación* puede descargarlos [aquí](#).



ANTE-

Aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente

CEDEN-

Acreditación de carreras de pedagogía

TES

1. Antecedentes

El escenario actual de la Formación Inicial Docente (FID) se configura con la promulgación en abril de 2016 de la Ley 20.903, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Mineduc, 2016). La Ley aborda, en un plan de desarrollo a 10 años (2016-2026), muchos de los aspectos críticos relevados por diferentes organismos internacionales e investigadores (Ávalos, 2002; OCDE, 2004; Mineduc, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010; Ávalos, 2010; Cox, Meckes, & Bascopé, 2010; Manzi, 2010; García Huidobro, 2011; Tatto et al., 2012). En términos generales se busca elevar la calidad de la FID a través del mejoramiento de la formación (cursos y prácticas) y desarrollar una carrera docente (apoyo formativo, inducción, incentivos, reconocimientos) que incremente el valor social de la profesión en la comunidad (OCDE, 2017b).

Con la Ley se modifican las condiciones de admisión y matrícula elevando los requisitos de ingreso de los futuros profesores, con el objetivo de seleccionar a los estudiantes con mejor rendimiento en enseñanza media y PSU. Estos requisitos de ingreso se harán gradualmente

más exigentes hasta 2023¹.

Un aspecto crítico del sistema educacional chileno son las condiciones en las que los docentes desarrollan su trabajo: cursos más grandes en comparación con otros países –30 y 31 estudiantes en primer y segundo nivel, respectivamente, frente a 21 y 23 en la OCDE, respectivamente–; la *ratio* de estudiantes por profesor más alta entre dichos países –21 estudiantes por profesor–; y una carga horaria total y de horas en aula de las más altas entre los países de la OCDE (OCDE, 2017). Estas condiciones de trabajo de los docentes en Chile se han identificado como un factor determinante de su abandono del sistema educacional (Ávalos & Valenzuela, 2016).

Al respecto, destaca en la Ley la modificación gradual de la jornada de trabajo, reduciendo las horas de docencia en aula en favor de las horas no lectivas, “así, a partir del año escolar 2019, los profesionales de la educación dedicarán aproximadamente, el 65% de su jornada semanal a realizar horas de docencia de aula, mientras que, transitoriamente, durante los años 2017 y 2018 y a partir del año escolar 2017, dedicarán a las mismas un 70% aproximadamente” (CPEIP, 2017: 14).

¹ El año 2023 se exigirá que las carreras matriculen estudiantes con algunas de las siguientes condiciones: haber obtenido un puntaje PSU dentro del 30% superior, tener un promedio de notas de la educación media (NEM) dentro del 10% superior en su establecimiento educacional, haber obtenido un puntaje dentro del 50% superior en PSU y un NEM dentro del 30% superior en su establecimiento, o bien haber realizado un programa de preparación y acceso a carreras de pedagogía y estar dentro del 15% superior en NEM de su establecimiento o del país.

Asimismo, se diseñó un proceso de acompañamiento profesional de los docentes, a través del fomento del trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica, y de un proceso de inducción, que acompañe y apoye a los docentes principiantes en su primer año de ejercicio profesional. Este último aspecto fue destacado por diversos informes y estudios (OCDE, 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Ávalos, 2010; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010; Bernasconi & Clasing, 2016).

Otra línea de desarrollo de la profesión docente se centra en apoyar el proceso de mejora continua de los saberes y competencias pedagógicas de los docentes, mediante el desarrollo de programas, cursos y actividades de formación de carácter gratuito, impartidos por universidades acreditadas, con la colaboración del CPEIP.

Referido al reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente, la Ley instala un nuevo sistema de evaluación de carácter integral –de competencias, saberes disciplinarios y pedagógicos, y experiencia profesional–, que reconocerá a los docentes por tramos en dos fases de desarrollo, asociadas a determinados incentivos monetarios: una primera, obligatoria, compuesta de tres tramos –inicial, temprano y avanzado–; y una segunda, voluntaria, de dos tramos –experto I y II–. La Ley deroga de forma gradual la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), y establece una entrada escalonada de

docentes y establecimientos en el nuevo sistema.

Aseguramiento de la calidad en la FID

Se estableció la obligatoriedad de la acreditación en las carreras de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico Profesional, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, y que “la formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuentan con acreditación” (Mineduc, 2016: art. 10). En el caso de las carreras de pedagogía que se imparten en Institutos Profesionales, ya no podrán admitir nuevos estudiantes y estarán en funcionamiento hasta que egresen sus matriculados.

Se estableció como condición de acreditación que las carreras de pedagogía deberán realizar evaluaciones diagnósticas, “una de éstas, debe ser aplicada por la universidad al inicio de la carrera, y la otra, durante los doce meses que anteceden el último año de la misma” (CPEIP, 2017: 10). Con la primera de estas evaluaciones se buscan conocer las condiciones de ingreso de los futuros docentes, y permitir a las universidades implementar estrategias de nivelación y acompañamiento de aquellos que lo necesiten. La segunda evaluación, realizada por el CPEIP, será un requisito para la obtención del título profesional.

La nueva normativa legal también modificó la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Ley

20.129) en el sentido de que “la acreditación de las carreras de pedagogía solo podrá ser otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación” (Mineduc, 2016: art. 27 *quáter*), eliminando con ello aspectos que fueron identificados como deficientes en el quehacer de las agencias privadas de acreditación dentro del sistema: dificultad de supervisión por parte de CNA (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010; Domínguez & Meckes, 2011; Domínguez et al., 2012a); heterogeneidad en la aplicación de los procesos de acreditación (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010; Domínguez & Meckes, 2011); distorsión de su función de evaluar calidad al desenvolverse en un mercado libre (Domínguez & Meckes, 2011).

En coherencia con los desafíos impuestos por la Ley 20.903, CNA ha puesto especial énfasis en evaluar en las carreras de pedagogía en aspectos tales como la coherencia entre los procesos formativos, el perfil de egreso y estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Mineduc; el establecimiento de convenios de colaboración con establecimientos educacionales para prácticas tempranas y progresivas; existencia de un cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesario para impartir la carrera de pedagogía; y contar con programas orientados a mejorar resultados, en base a información que entreguen las evaluaciones diagnósticas anteriormente mencionadas.

La ampliación del mandato legal de CNA, supuso afrontar cambios organizacionales y procedimentales al interior

de su Secretaría Ejecutiva. Entre los más destacados se encuentra la creación de comités académicos *ad hoc*: un Comité Consultivo de Pregrado, cuya tarea es asesorar en la implementación y desarrollo de los procesos de evaluación, definición y revisión de criterios de evaluación y procedimientos específicos; y cuatro Comités de Área –Educación Parvularia, Básica y Diferencial; Educación Media área Humanidades; Educación Media área Ciencias; y Educación Física, Artes y Música–, compuestos por especialistas para la revisión de las evaluaciones externas.

En septiembre de 2016 comenzaron a ingresar a sesión del Pleno de la CNA las primeras evaluaciones a las carreras de pedagogía. Desde esa fecha, la Comisión ha realizado más de 150 procesos de acreditación. En este contexto, resulta relevante caracterizar las principales debilidades y fortalezas de las carreras de pedagogía que se sometieron a procesos de acreditación con CNA, en el marco de la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente, evidenciando los focos y énfasis en la evaluación de dichos programas.

En términos contextuales, cabe señalar que en el país se ofertan más de quinientas carreras de pedagogía. Un 64% de ellas se encuentran acreditadas, un 19% no acreditadas y un 17% nunca se ha sometido a procesos de acreditación. Cerca de 80 mil estudiantes componen la matrícula total de estas carreras, y la gran mayoría de ellos (80%) se concentra en las carreras acreditadas. La mitad de la matrícula total realiza sus estudios



de pedagogía en carreras ofertadas en universidades privadas, y el restante 50% se divide prácticamente a partes iguales entre carreras de universidades estatales y no estatales pertenecientes al CRUCH. La diversidad en relación a calidad, contextos socioeconómicos de impartición de las carreras, modalidades y jornadas, antigüedad y madurez de las carreras, y marcos institucionales de desarrollo, es una característica de la oferta de formación docente.

Este estudio buscó, dentro de este contexto de diversidad, destacar las fortalezas y debilidades de las carreras de pedagogía acreditadas por CNA entre 2016 y 2017, a través de un análisis de las resoluciones de estas decisiones. Se trata de 84 decisiones de acreditación², que representan al 15% de la oferta total del país, por lo que estas características no aspiran a ser concluyentes respecto del estado de la FID. Para cumplir este objetivo se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las resoluciones señaladas.

El objetivo final de este documento de trabajo es contribuir a la reflexión y análisis de los procesos de evaluación de carreras de pedagogía. Pretende ser una herramienta abierta para las instituciones de educación superior y público interesado, que aporte al diseño, implementación y consolidación de estrategias de aseguramiento de la calidad en la FID en Chile.

El documento está dividido en 4 apartados. El primero describe la metodología utilizada y las fuentes de datos. El segundo apartado presenta el perfil de las carreras de pedagogía. El tercero, desarrolla el análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de pedagogía. Se cierra el documento con conclusiones derivadas del análisis.

² En Anexo 1, se puede revisar el listado de las resoluciones de acreditación analizadas.



METO-

Metodología de investigación

DOLO-

Metodología de investigación

GÍA

2. Metodología

El objetivo de este estudio es caracterizar las fortalezas y debilidades de las carreras de pedagogía que se sometieron a procesos de acreditación con CNA entre 2016 y 2017. Para ello se realizó un análisis cualitativo de las resoluciones de acreditación, teniendo como referente del mismo los “Criterios de Evaluación de Carreras de Educación” elaborados por CNA en 2007.

La unidad de análisis son las resoluciones de acreditación de carreras de pedagogía que emitió CNA entre octubre de 2016 y septiembre de 2017. Las resoluciones de acreditación se componen de cuatro apartados: I) *Vistos*, donde se explicita la normativa legal bajo la que se desarrolla el proceso de acreditación en cuestión; II) *Considerando*, que describe los antecedentes generales del proceso (carrera, universidad que la imparte, proceso de acreditación anterior, fechas de inicio e hitos del proceso); III) *Teniendo Presente*, que sintetiza las fortalezas y debilidades de la carrera en estrecha relación con los criterios de evaluación de referencia; y IV) *Acuerdo*, donde la Comisión explicita su decisión de acreditación (años, vigencia, reposición, apelación, publicidad).

Cabe señalar que se identifican al menos dos limitaciones de este estudio debido a las características de la unidad de análisis seleccionada. En primer lugar, al concentrarnos en la resolución de acreditación, corremos el riesgo de sobreinterpretar su contenido como ex-

presión cabal de todos y cada uno de los elementos que configuran una carrera y su calidad. Recordemos que la resolución de acreditación cierra un proceso de evaluación –cuya extensión puede prolongarse hasta por año y medio– que comienza con la autoevaluación de la propia carrera, continúa con la evaluación de un comité de pares, incluida una visita *in situ*, y culmina con la decisión del Pleno de la Comisión.

La resolución de acreditación es un documento que sintetiza y reordena visiones, argumentos, análisis y juicios generados por diferentes actores a lo largo de un proceso, de forma coherente y no contradictoria. Por lo mismo, muestra de forma simplificada un proceso lleno de matices, visiones convergentes y divergentes, cuya complejidad puede ser percibida si se analizan todas las fases antes expuestas (autoevaluación, evaluación externa, decisión).

La segunda limitación se relaciona con lo dicho y lo no dicho en las resoluciones, y su relevancia atribuida. Por su carácter instrumental –como documento de conocimiento público que da cuenta del cierre de un acto administrativo–, la resolución de acreditación muestra el grado de cumplimiento de la carrera de los criterios de evaluación. Por ello, como tendencia general, las resoluciones mencionan la totalidad de los criterios de evaluación –que contienen 3 dimensiones de evaluación y 11 criterios que se derivan de ellas (Figura 1)–; por con-



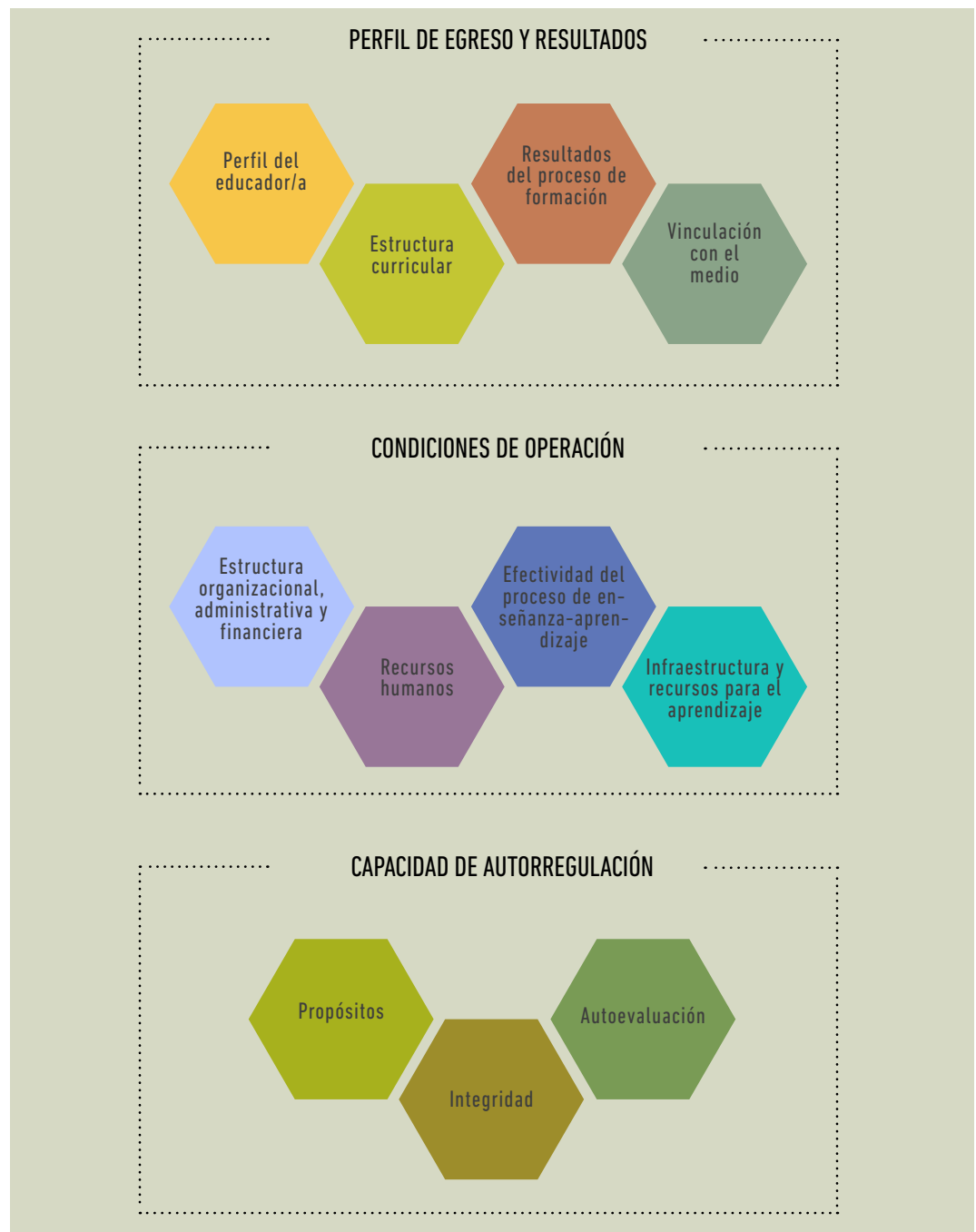
traposición, algunos elementos que son muy relevantes —como la consistencia entre el perfil de egreso y los estándares orientadores—, pueden no ser destacados ni como fortaleza ni como debilidad, debido a su alto grado de cumplimiento; o bien puede haber elementos igualmente relevantes para la FID, como los resultados de la formación, pero sobre los que no se cuenta con evidencia que permita evaluarlos.

En consecuencia, es necesario prevenir que el estudio que se presenta destaca no necesariamente los aspectos más relevantes de las carreras de pedagogía analizadas, sino aquellos en los que hay una mayor frecuencia de fortalezas y debilidades señaladas por la Comisión en las resoluciones.

Tomando estas precauciones, la sección de las resoluciones *Teniendo Presente* fue analizada para identificar las forta-

lezas y debilidades descritos en esos documentos. El mecanismo de trabajo fue la definición de nodos y subnodos de análisis respecto de las dimensiones de evaluación y criterios generales de evaluación, respectivamente, contenidos en los "Criterios de Evaluación de CNA para Carreras de Educación". Aquí se explicitan, para cada criterio, los aspectos indispensables que una carrera debe cumplir para su acreditación, así como aquellos aspectos cuyo cumplimiento es recomendable. Las resoluciones de acreditación están redactadas siguiendo esta referencia de condiciones indispensables o mínimas de calidad, y explicitan en el texto aquellos aspectos que cumplen con estos mínimos, aquellos que se evalúan por sobre estos mínimos, así como aquellos aspectos que se evalúan por debajo de estos mínimos.

Figura 1. Dimensiones y criterios de evaluación de carreras de Educación

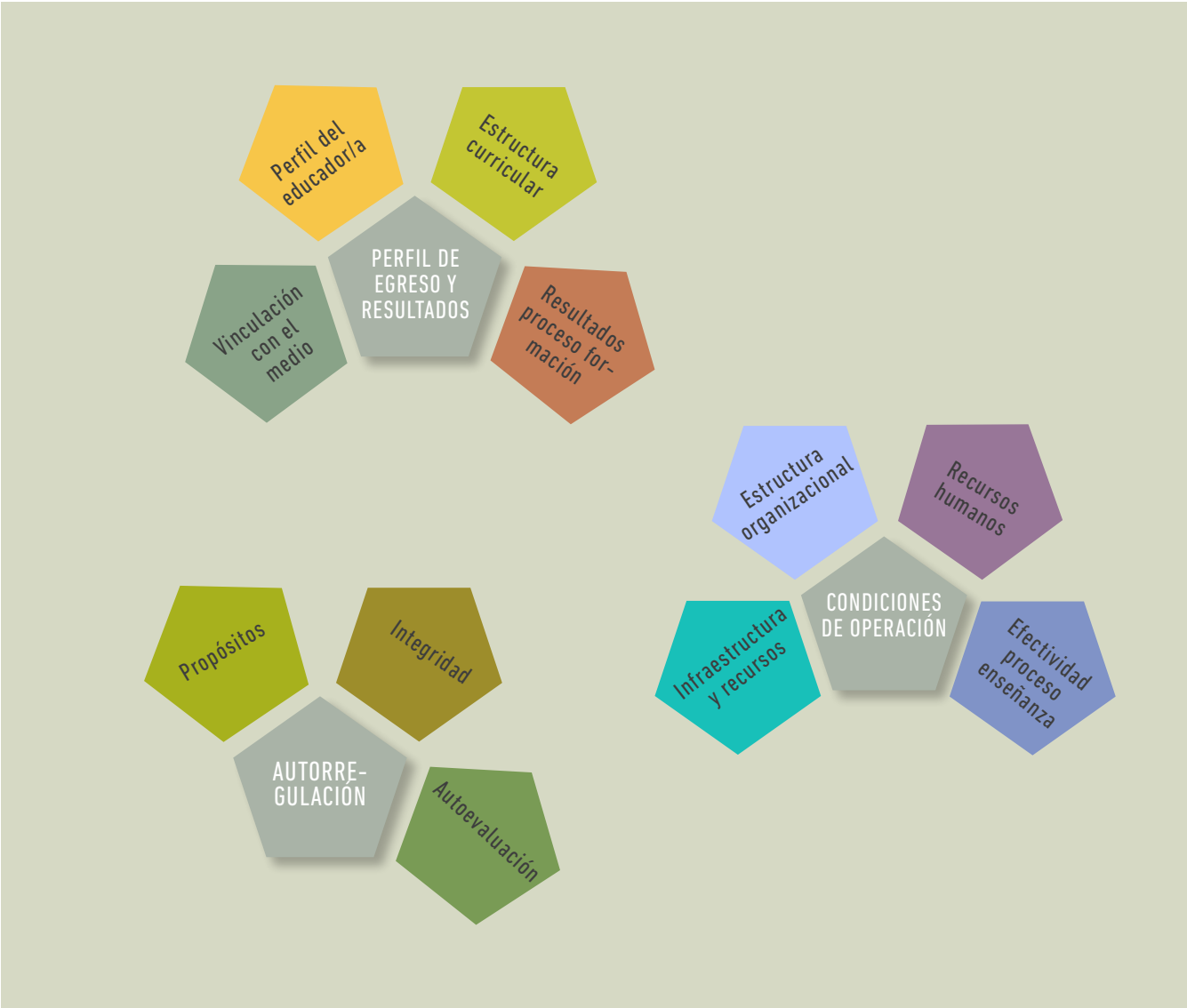


Fuente: Elaboración propia a partir de "Criterios de Evaluación de Carreras de Educación" (CNA, 2007).

Para efectos de la codificación, se consideraron fortalezas aquellos aspectos relacionados con los criterios que fueron evaluados por sobre sus condiciones indispensables, y como debilidades aquellos evaluados por debajo de las condiciones mínimas. Cuando los aspectos evaluados se describen como cum-

pliendo con las condiciones mínimas de calidad no se consideraron como fortalezas de la carrera. Para la codificación se utilizó el *software* de análisis cualitativo NVivo, en su versión 11. Ilustran los nodos y subnodos de análisis para fortalezas y debilidades (Figura 2).

Figura 2. Nodos y subnodos del análisis cualitativo



Fuente: Elaboración propia a partir de “Criterios de Evaluación de Carreras de Educación” (CNA, 2007).

2.1. Unidad de análisis

Este estudio consideró el 100% de las resoluciones de acreditación de carreras de pedagogía que CNA elaboró entre octubre de 2016 y septiembre de 2017, y que a la fecha del análisis eran de ca-

rácter público. En total se analizaron 84 resoluciones las que se encuentran publicadas en la página Web de CNA. La Tabla 1 muestra algunas características de las carreras analizadas.

Tabla 1. Descripción de la muestra según diferentes variables

Variable	Categoría	N°	%
Carreras con cohortes habilitadas para graduarse	No	14	17
	Si	70	83
Tramo acreditación de la carrera	No acreditado	11	13
	Primer tramo (2-3 años)	33	39
	Segundo tramo (4-5 años)	30	36
	Tercer tramo (6-7 años)	10	12
Comité de Área	Educación Básica y Párvulo	28	33
	Educación Física, Música y Artes	16	19
	Educación Media-Ciencias	17	20
	Educación Media-Humanidades	23	27
Tipo de institución que alberga la carrera	Estatal	30	36
	No estatal CRUCH	27	32
	Privada	27	32

Fuente: Elaboración propia.

Además de las resoluciones de acreditación, cuya fuente es la propia página Web de CNA, en este documento de trabajo se utilizaron otras bases de datos adicionales, especialmente para la elaboración del apartado estadístico sobre las carreras de pedagogía en el país. Estas bases son las siguientes:

- 1) CNA, Base de datos pública de acreditación de pregrado (corte al 31/05/2018).
- 2) CNA, Base de datos pública de acreditación institucional (corte al 31/05/2018).
- 3) SIES, Base Matrícula 2017.
- 4) SIES, Base Oferta Académica 2018.

PERFIL CARRERAS DE PEDAGOGÍA

3. Perfil carreras de pedagogía

3.1 Panorama nacional

El país cuenta con 509 carreras de pedagogía impartidas en instituciones de educación superior autónomas: hasta el 31 de mayo de 2018, un 64% de ellas se encontraban acreditadas (326 carreras), un 19% no acreditadas (96 carreras) y un 17% no se había sometido a procesos de acreditación en el sistema (87 carreras).

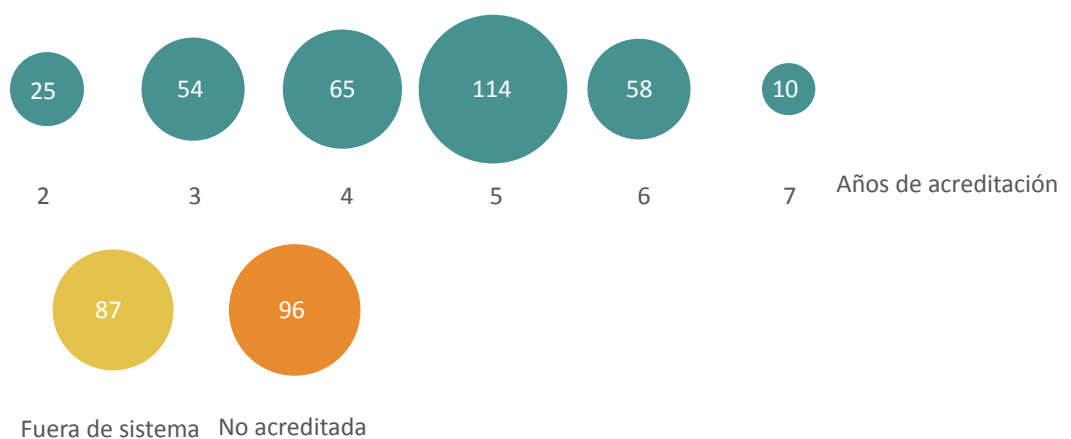
El grueso de la oferta (179 carreras, 35% del total) se encuentra acreditada en el segundo tramo de acreditación (4 y 5 años); en el primer tramo (2 y 3 años) se encuentra el 16% de la oferta (79 carreras); y en el tercer tramo de acreditación

(6 y 7 años) se contabilizan 68 carreras (13% de la oferta).

Por tipo de institución que imparte las carreras, las universidades pertenecientes al CRUCH tienen el mejor registro de calidad: en promedio, el 74% de su oferta se encuentra acreditada, un 10% no acreditada y un 16% fuera de sistema. En contraste, las universidades privadas poseen un 54% de su oferta de pedagogía acreditada, un 27% con decisión de no acreditación y un 19% fuera de sistema.

/21

Gráfico 1. Años de acreditación carreras de pedagogía

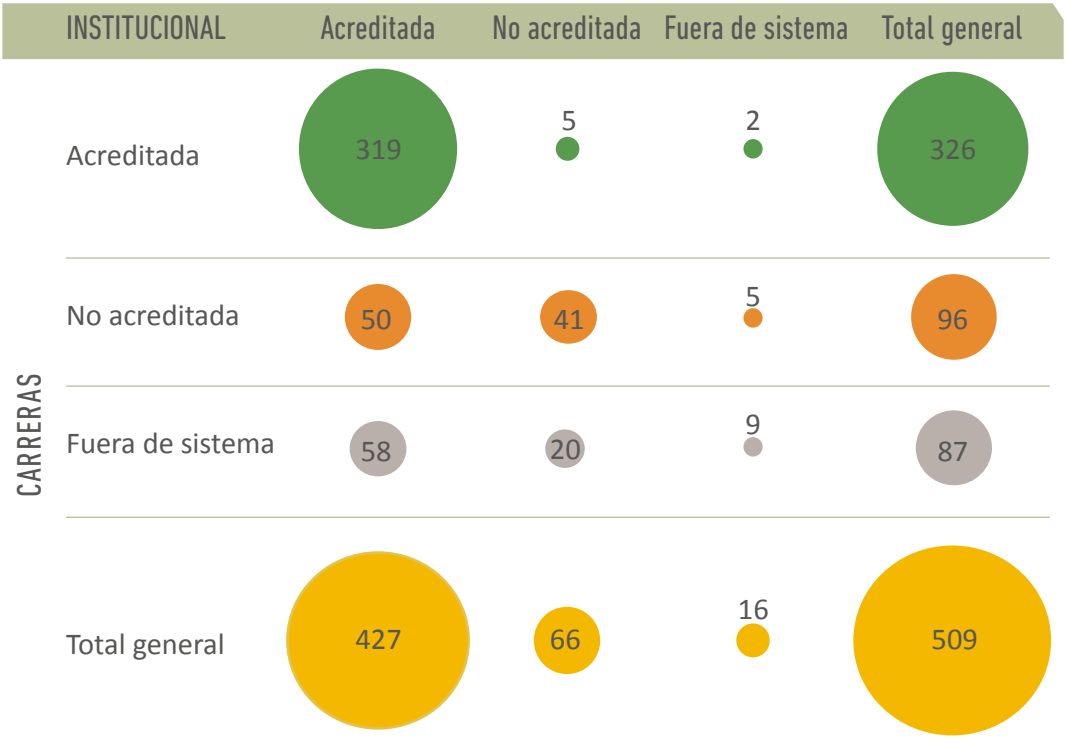


Fuente: CNA (2018), SIES (2017 Y 2018).

Más de un 80% de la oferta se desarrolla dentro de instituciones acreditadas; 13% en instituciones no acreditadas y 3% en instituciones fuera de sistema. Conforme a la Ley 20.903, las instituciones no acreditadas y fuera de sistema tienen tres años, contados desde la promulgación de dicha ley, para someterse a un proceso de acreditación institucional. Esta disposición legal modificará el panorama actual.

Desde el punto de vista institucional, el 98% de la oferta de carreras de pedagogía que se encuentra acreditada se imparte en instituciones acreditadas. Sin embargo, también destaca el hecho de que las instituciones acreditadas concentran una proporción importante de carreras no acreditadas y fuera de sistema (21% de la oferta total). Dentro de las carreras ofrecidas por instituciones no acreditadas y fuera de sistema (82 carreras), solo 7 se encuentran acreditadas.

Gráfico 2. Carreras de pedagogía según estado de acreditación y acreditación institucional



Fuente: CNA (2018), SIES (2017 y 2018).

Acreditación carrera

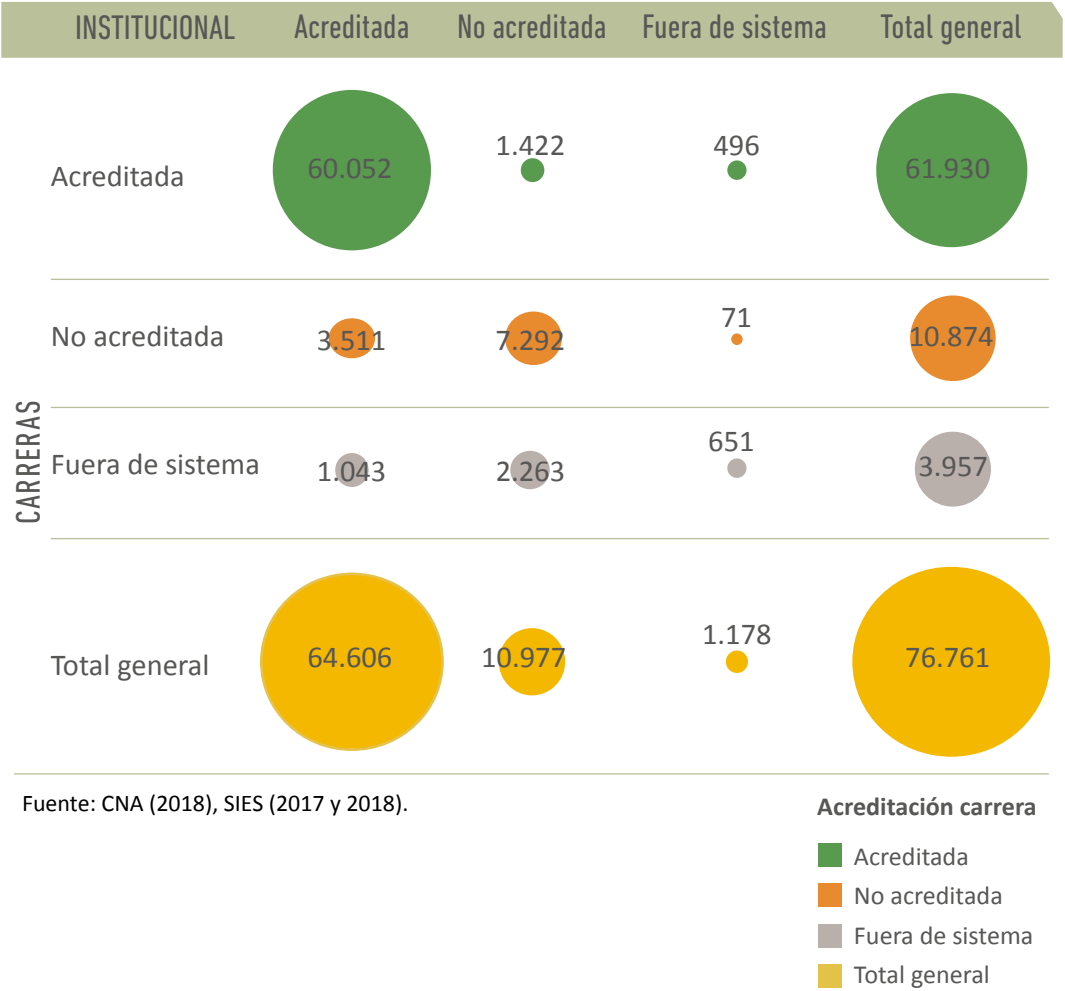
- Acreditada
- No acreditada
- Fuera de sistema
- Total general

Cerca de 80 mil estudiantes están matriculados en carreras de pedagogía en el país. Las carreras acreditadas (64% de la oferta) concentran el 81% de la matrícula total del sistema.

El 70% de los estudiantes de pedagogías son mujeres.

4 de cada 5 estudiantes matriculados se concentran en instituciones acreditadas, y 3 de cada 4 estudiantes está matriculado en carreras acreditadas dentro de instituciones con la misma condición. Sin embargo, más de 10 mil estudiantes (14% del total) está matriculado en carreras no acreditadas y fuera de sistema dentro de instituciones con la misma condición.

Gráfico 3. Matrícula según estado de acreditación y acreditación institucional

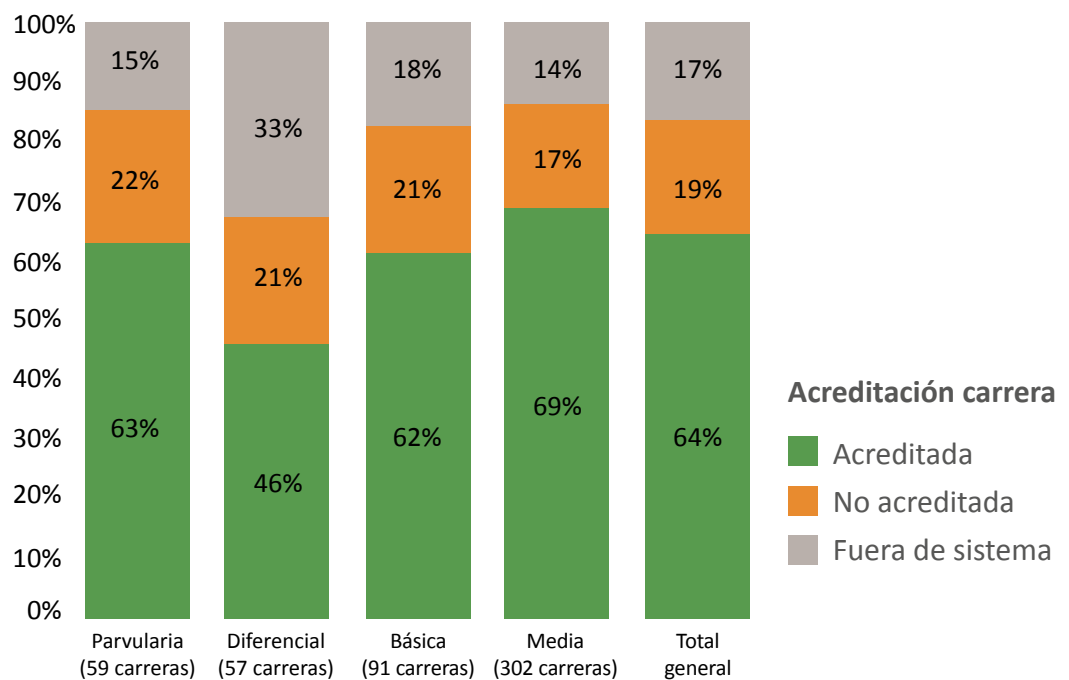


El 59% de las carreras de pedagogía forman a profesores para la educación media, un 18% para profesores de básica, un 12% de educación parvularia, y un 11% para profesores de educación diferencial.

Entre los niveles hay diferencias en cuanto a sus registros de calidad: el 69% de las carreras de educación media se encuentran acreditadas; las carreras de

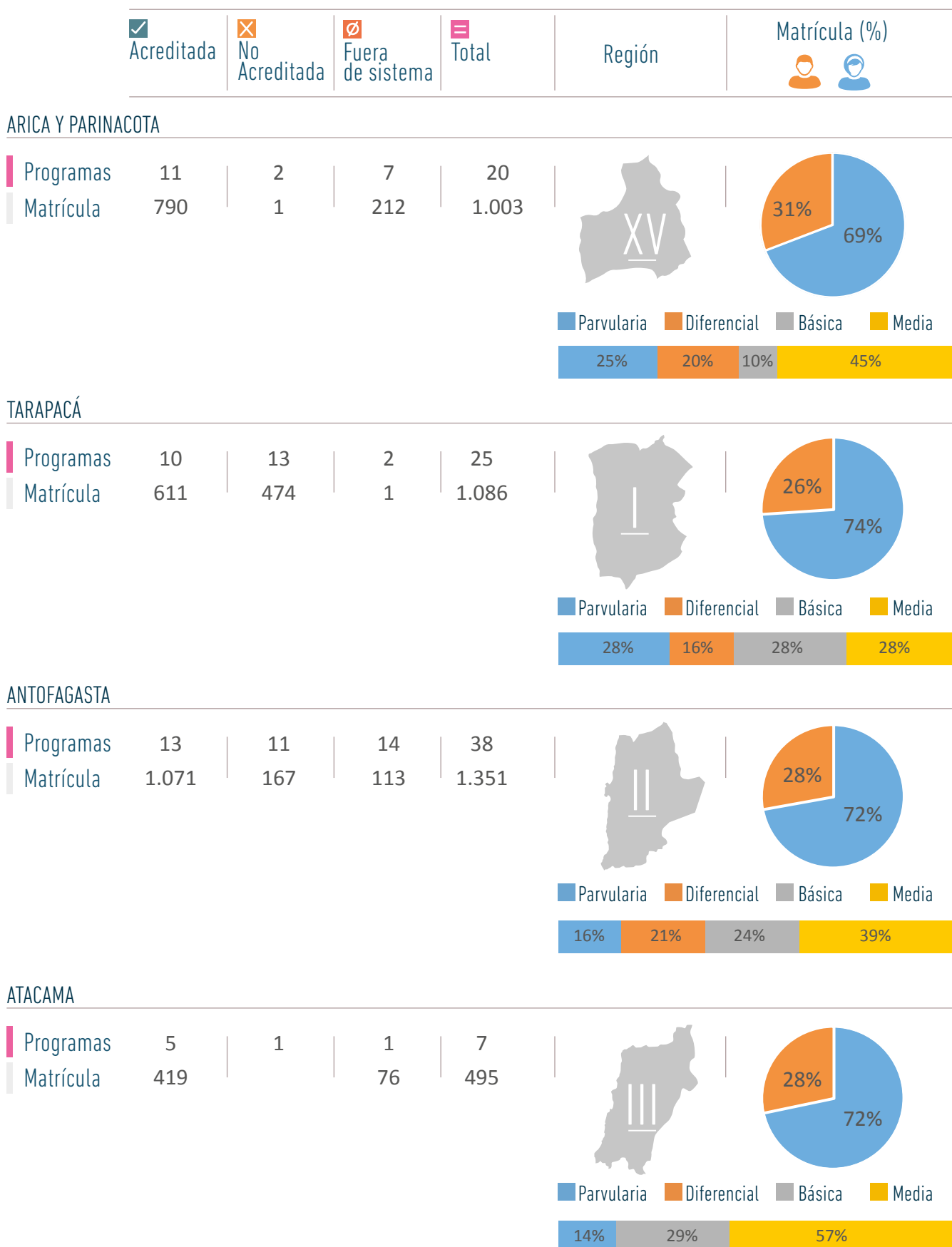
educación parvularia y básica tiene niveles cercanos a la media (63% y 62% de sus carreras acreditadas); y las carreras de educación diferencial presentan la proporción más baja dentro del sistema de carreras acreditadas (46%). Dentro de este último nivel, un tercio de las carreras nunca se ha sometido a procesos de acreditación (categoría Fuera de sistema).

Gráfico 4. Cobertura de acreditación de carreras según nivel



Fuente: CNA (2018), SIES (2017 Y 2018).

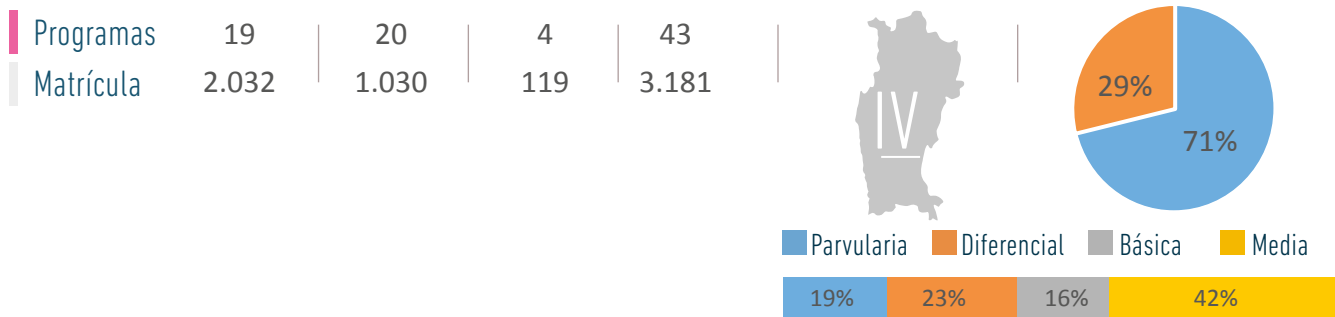
3.2 Panorama regional/ MACROZONA NORTE



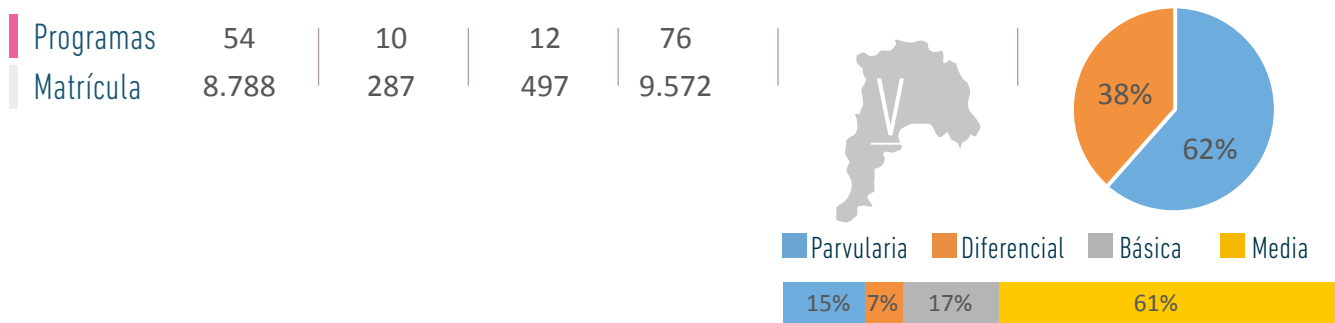
MACROZONA CENTRO NORTE

	✓ Acreditada	✗ No Acreditada	∅ Fuera de sistema	= Total	Región	Matrícula (%)  
--	-----------------	--------------------	-----------------------	------------	--------	--

COQUIMBO

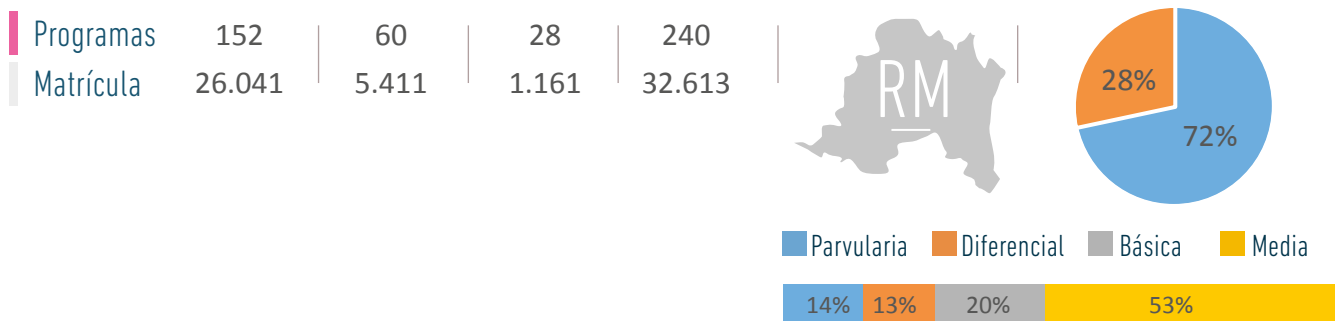


VALPARAÍSO

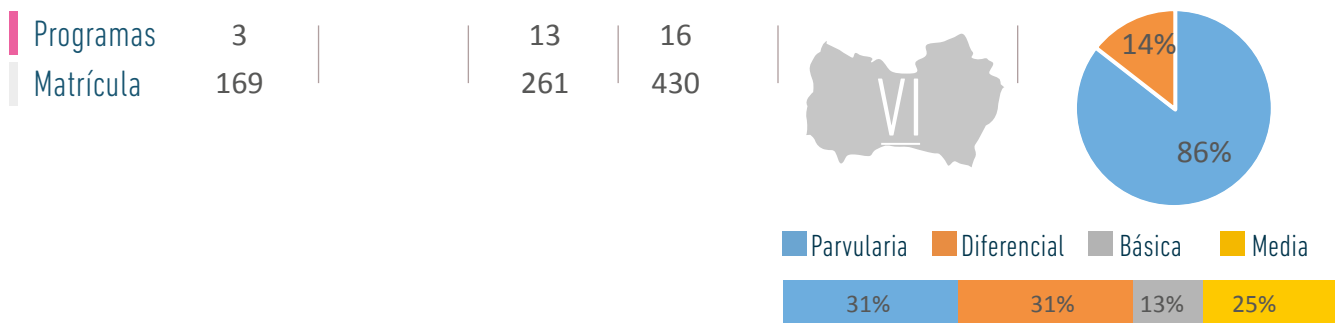


126

REGIÓN METROPOLITANA



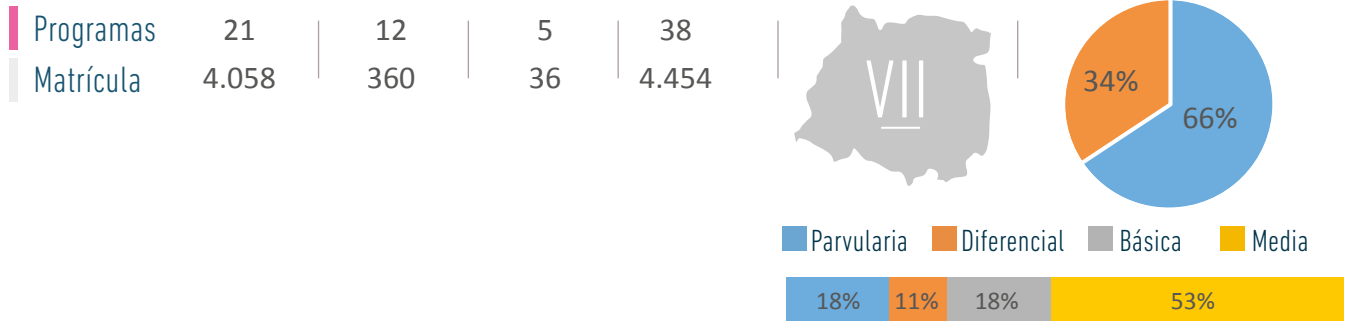
O'HIGGINS



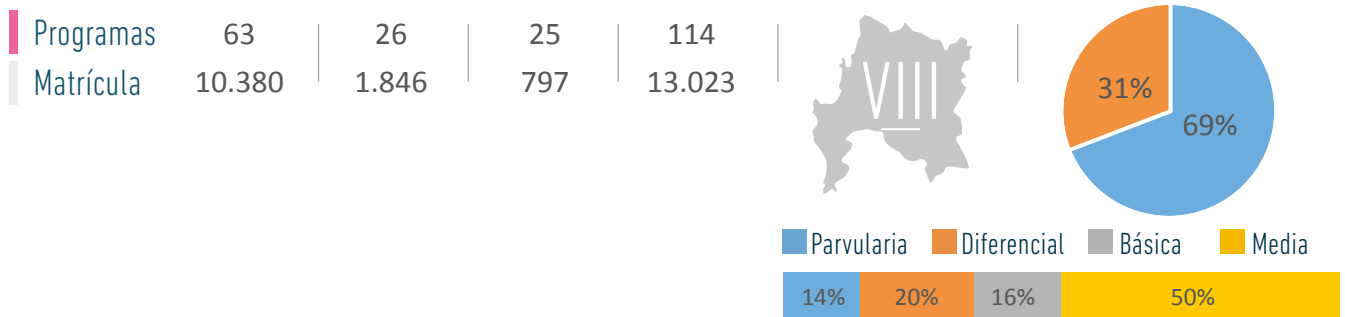
MACROZONA CENTRO SUR

✓ Acreditada	✗ No Acreditada	∅ Fuera de sistema	= Total	Región	Matrícula (%) 👤 👤
--------------------------------------	---	--	---------------------------------	--------	--

MAULE

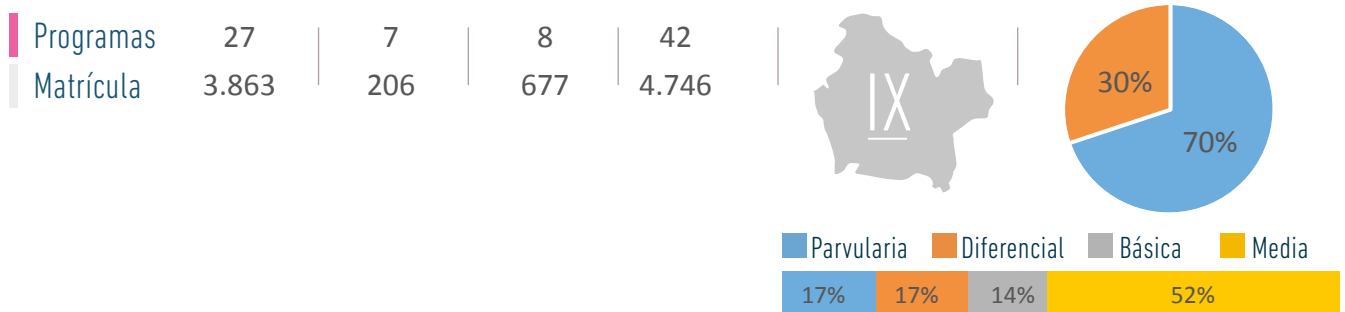


BÍO-BÍO

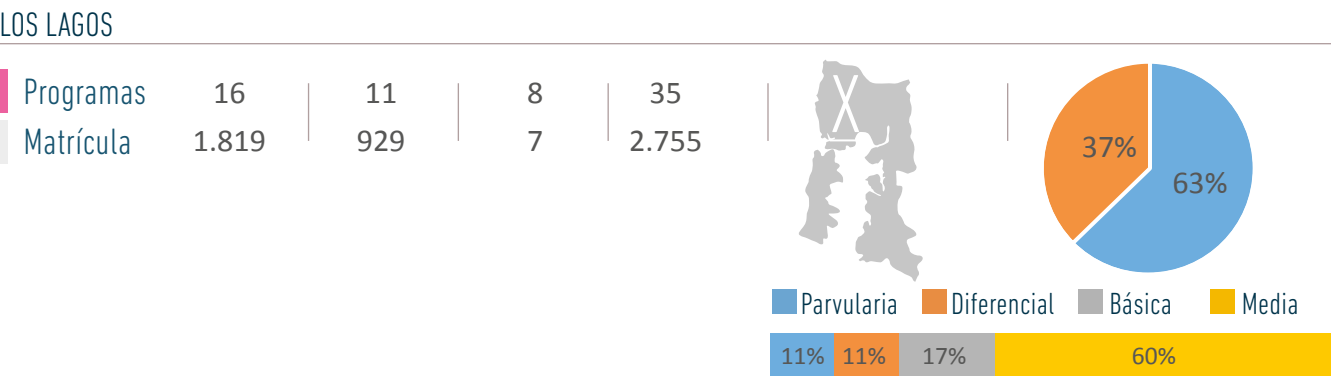
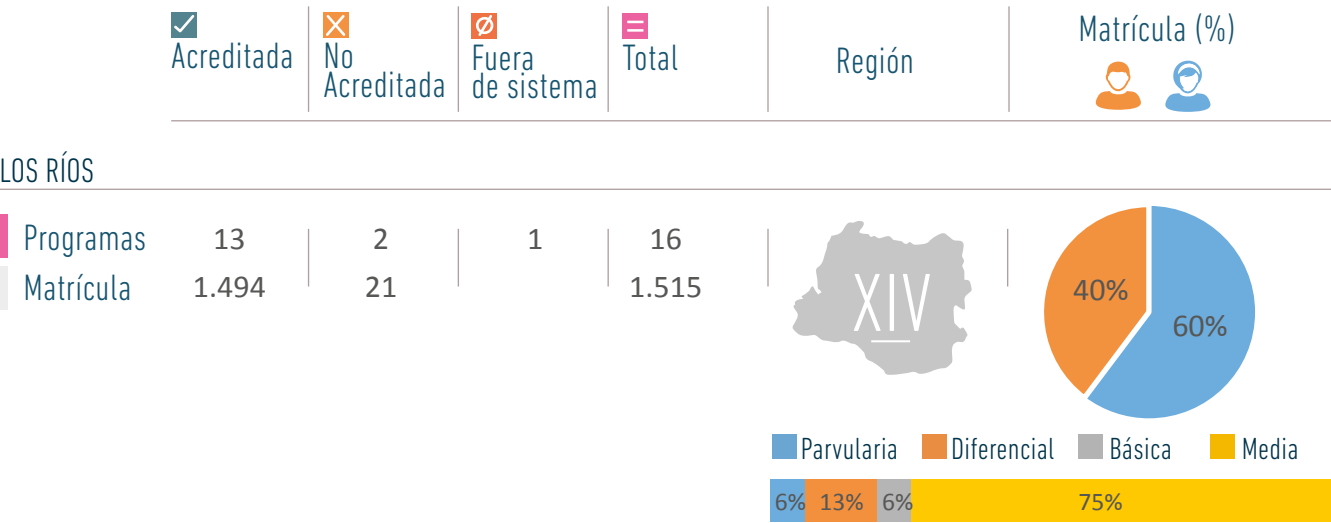


127

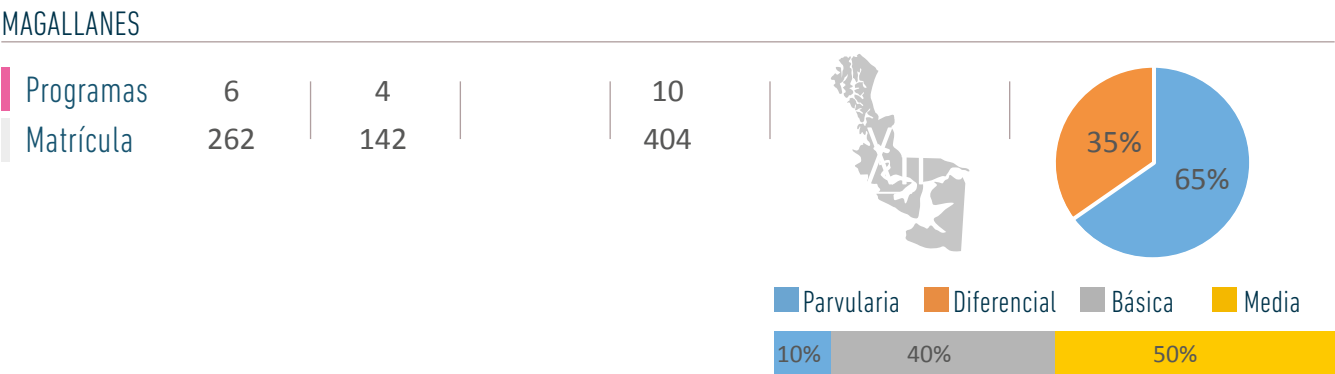
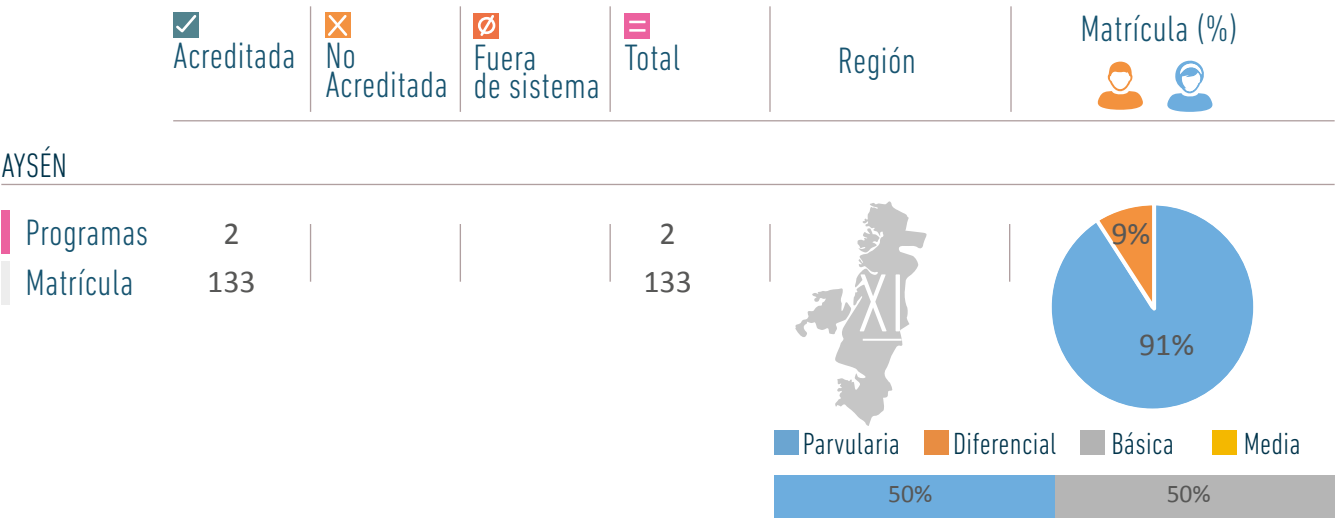
ARAUCANÍA



MACROZONA SUR



MACROZONA AUSTRAL



ANÁ-

Resoluciones de acreditación

LISIS

Carreras de pedagogía

4. Análisis de resoluciones de pedagogía

El siguiente apartado se divide en dos. Primero, se analizan las fortalezas incorporadas en las resoluciones de acreditación elaboradas por CNA. Segundo, se analizan las debilidades que CNA identificó en cada una de las carreras. En ambos casos el análisis de resoluciones se realiza a través de la guía de las dimensiones y criterios de evaluación que conducen los procesos de acreditación, y comienza de forma general para después adentrarse en aquellos criterios que acumulan mayores referencias en las resoluciones. En relación al análisis de debilidades, se profundiza en los tres criterios que concentran mayor atención en los procesos de acreditación, cuales son, *Estructura curricular*, *Recursos Humanos* y *Autoevaluación*. Para las fortalezas, este análisis se enfoca en los 11 criterios por igual, debido a que no existen énfasis tan marcados.

La Tabla 2 muestra el total de codificaciones de fortalezas y debilidades por dimensiones y criterios encontradas en el total de resoluciones analizadas (84). Allí se puede apreciar que las fortalezas (2.013 referencias) doblan a las debilidades (1.019), y que las dimensiones *Perfil de Egreso y Resultados* y *Condiciones de Operación* agrupan el 80% de referencias para ambos tipos de juicios. Ahora bien, como se aprecia en la tabla, cerca del 50% de debilidades se concentra en la dimensión *Perfil de Egreso y Resultados* y poco más del 40% de fortalezas en la dimensión *Condiciones de Operación*.

En una mirada horizontal a la Tabla 2 es posible observar que hay criterios de evaluación que aparecen como críticos en los procesos de evaluación. El primero de ellos es el que evalúa la *Estructura Curricular* de las carreras. Este criterio señala que “la unidad debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional del educador” (CNA, 2007: 6), y evidenciar que el plan de estudios y los programas son consistentes con los principios, objetivos, perfil de egreso y competencias mínimas declarados por la carrera; además de ser coherentes, coordinados y de público conocimientos por parte de los estudiantes.

El segundo criterio de mayor relevancia es *Recursos Humanos*, que pone el foco en que la carrera cuente con “mecanismos apropiados para asegurar una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones, que le permita cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos. La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo” (CNA, 2007: 12).

Tabla 2. Fortalezas y debilidades por dimensiones y criterios

Dimensiones/Criterios	Debilidades		Fortalezas	
	N	%	N	%
Dimensiones/Criterios	1.109	100%	2.013	100%
Dimensión Perfil de Egreso y Resultados	493	48%	719	36%
Perfil del educador/a	81	8%	214	11%
Estructura curricular	183	18%	235	12%
Resultados del proceso de formación	106	10%	97	5%
Vinculación con el medio	123	12%	173	8%
Dimensión Condiciones de Operación	332	33%	858	42%
Estructura organizacional	42	4%	240	12%
Recursos humanos	131	13%	219	11%
Efectividad del proceso de enseñanza	69	7%	189	9%
Infraestructura y recursos	90	9%	210	10%
Dimensión Capacidad de Autorregulación	194	19%	436	22%
Propósitos	37	4%	155	8%
Integridad	21	2%	165	8%
Autoevaluación	136	13%	116	6%

Fuente: Elaboración propia.

El criterio *Perfil del educador* es otro de los ámbitos críticos de evaluación de los procesos de acreditación. El perfil del educador se elaboró en parte como resultado del trabajo de las instituciones participantes en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2002), que formularon los “Es-

tándares Reguladores para la Formación Inicial de Docentes”, junto con el Mineduc, y que luego pasaron a formar parte de los criterios de acreditación de las carreras de pedagogías (Ávalos, 2010).



El criterio *Infraestructura y recursos para el aprendizaje* es otro de los aspectos críticos de la acreditación. En este ámbito se busca que la carrera cuente con “las instalaciones y recursos necesarios para la enseñanza (infraestructura física, instalaciones, laboratorios, talleres, biblioteca, equipamiento, etc.), apropiados en número y suficientemente actualizados que sean requeridos para satisfacer plenamente sus propósitos, lograr los resultados de aprendizaje esperados y cumplir su proyecto de desarrollo. Debe asimismo demostrar que el proceso de enseñanza considera el uso adecuado y frecuente de los recursos” (CNA, 2007: 14).

El análisis del proceso de *Autoevaluación*, que es parte de la dimensión *Capacidad de Autorregulación*, es clave en cada una de las resoluciones de las carreras de pedagogía. En este criterio se señala que la carrera debe “realizar un proceso de autoevaluación con participación de actores internos y externos a ella (...) demostrar capacidad de realizar un análisis crítico de su realidad (...) [y que] las conclusiones deben ser consensuadas y socializadas al interior de la unidad” (CNA, 2007: 17-18). Se espera que tenga como resultado un informe de autoevaluación que identifique fortalezas y debilidades; un plan de mejoramiento viable basado en ellas, que a su vez sea susceptible de verificar mediante indicadores y metas, destinando recursos y responsabilidades para tal fin.



Nota: A mayor tamaño de la palabra, mayor es su frecuencia de repetición

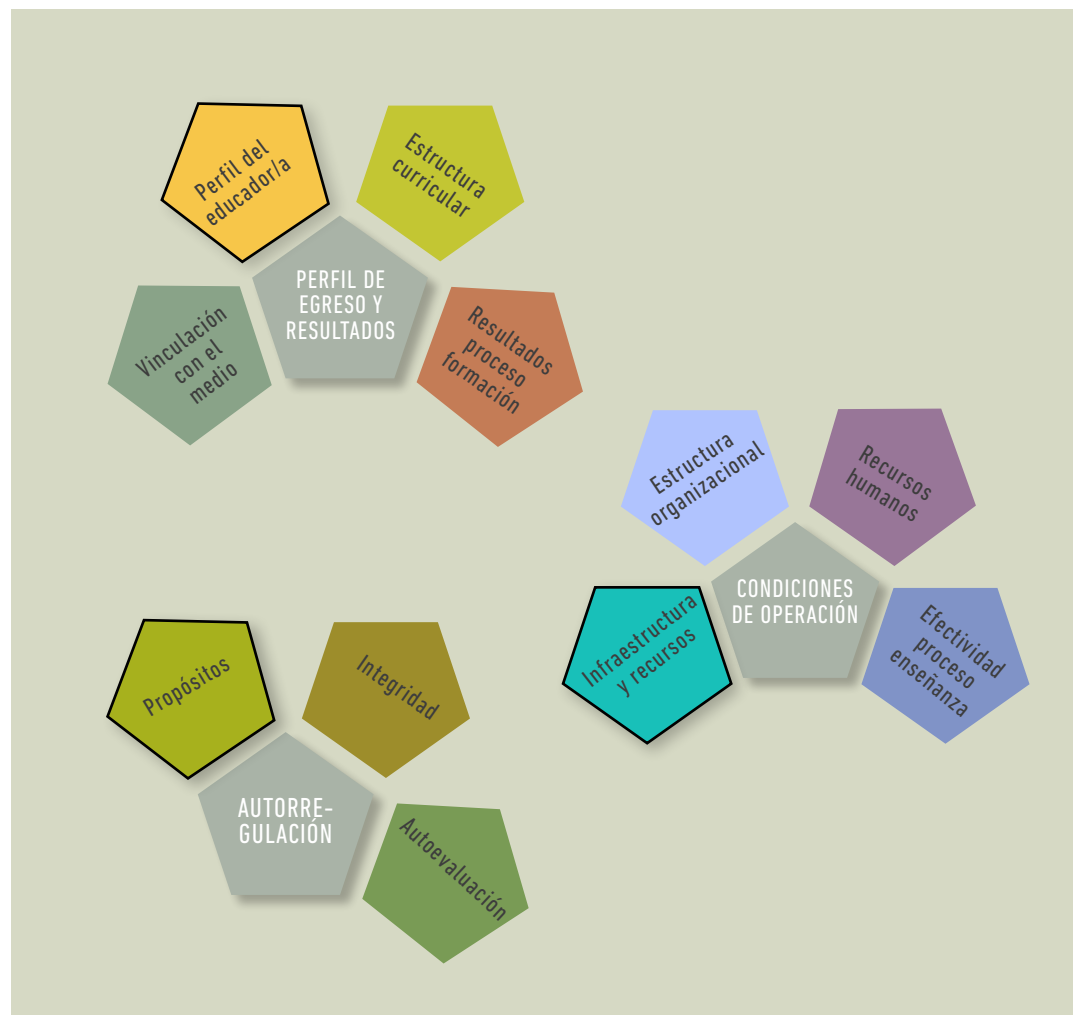
institucional en el que se desarrollan las carreras de pedagogía es clave en los procesos de acreditación, en el sentido de que existiría un foco sobre aspectos organizacionales y de gestión, propios del nivel institucional, que se transfieren hacia el nivel de las carreras (Domínguez & Meckes, 2011).

4.1.1. Análisis de fortalezas por criterio de evaluación

La Figura 4 ilustra las 3 dimensiones y 11 criterios analizados en este trabajo. Para el análisis de fortalezas, se identificaron aspectos emergentes en cada uno de los 11 criterios. Algunos de ellos (destacados con un contorno negro) se tratan con mayor énfasis discursivo en las re-

soluciones. El tratamiento de todos se hace mediante cuadros que destacan elementos discursivos relevantes en las resoluciones en relación a cada uno de estos aspectos, e incluye en la parte derecha un extracto de una resolución que ilustra el contenido.

Figura 4. Mapa de fortalezas por dimensiones y criterios



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se destacan con contorno negro los criterios que concentran mayor énfasis discursivo.

| Coherencia |

Coherente con la misión, visión y propósitos de la institución, consistente con los criterios de educación de la Comisión y alineado con los referentes de la disciplina establecidos por el Mineduc.

| Difusión |

Difusión interna y externa, con participación de actores claves.

| Seguimiento |

Mecanismos y estrategias para hacer seguimiento al cumplimiento.

| Diseño |

Perfil está avanzado en el diseño de evaluaciones y prácticas integradas.

“

El perfil de egreso es, en términos generales, coherente con la misión, visión y propósitos de la Institución, consistente con los criterios de educación de la Comisión y alineado con los referentes de la disciplina establecidos por el Mineduc.

”

| Estándares Mineduc |

El plan de estudio recoge estándares establecidos por Mineduc.

| Revisión |

Revisión permanente y sistemática para su mejoramiento continuo.

| Requisitos reglamentados |

Requisitos de titulación y obtención del grado han sido definidos y reglamentados.

| Evaluación aprendizaje |

Mecanismos institucionales para evaluar homogéneamente el aprendizaje en las sedes.

“

El plan de estudios se plantea en coherencia con un enfoque de competencias y, en el programa de cada curso, se especifica el ámbito y las dimensiones del perfil a la que el curso contribuye y, los objetivos específicos de cada actividad curricular, deben estar en concordancia con lo declarado en el perfil de egreso.

”

| Evaluación progresiva |

Mecanismos de evaluación inicial, intermedio y al final del proceso formativo.

| Tasa deserción |

Bajas tasas de deserción oportuna a través del tiempo.

| Tasas de titulación |

Altas tasas de titulación.

“

La carrera tiene bajas tasas de deserción, una permanencia promedio acorde a la duración del plan de estudios y una alta empleabilidad de sus egresados.

”

| Políticas |

Políticas y mecanismos claramente definidos para orientar y estimular la actividad de investigación, considerando la definición de áreas prioritarias, la dotación de recursos y los mecanismos de evaluación.

| Instrumentos |

Instrumentos formalizados de recolección de información.

| Convenios |

Convenios formalizados para la realización de las prácticas.

“

Las actividades de vinculación con el medio responden a los desafíos del país y de la región en la que se inserta la unidad, lo que puede visualizarse en las actividades de extensión, investigación y prestación de servicios.

”



| Contexto organizacional |

Contexto organizacional provee normas y reglamentos específicos conocidos por la comunidad que aseguran la gestión académica y financiera.

| Mecanismos de seguimiento |

Mecanismos claros de seguimiento y control de gestión (área administrativa, financiera y de operación).

| Personal adecuado |

Personal administrativo, técnico y de apoyo adecuado a sus necesidades.

“

Cuenta con una estructura organizacional que define cargos y funciones de autoridades unipersonales y de los cuerpos colegiados, que le permite cumplir con los objetivos propuestos. La institución ofrece, también, una estructura administrativa y financiera que permite una gestión institucional eficaz.

”

| Dotación |

Dotación docente suficiente (número y calificación) para implementar plan de estudios y atender estudiantes.

| Política carrera académica |

Cuentan con políticas de selección, contratación, desvinculación, promoción y jerarquización, además de ser conocidas.

| Perfeccionamiento |

Mecanismos establecidos de perfeccionamiento de los docentes, y para todo tipo de contrato.

| Técnicos y administrativos |

Apoyo técnico y administrativo para desarrollar las diversas funciones.

“

Las políticas de selección, contratación, promoción y jerarquización han sido establecidas en diversos reglamentos institucionales. Los mecanismos de perfeccionamiento de los docentes se encuentran establecidos en reglamentos institucionales y políticas internas de la Facultad y Departamento, que favorecen preferentemente a los académicos de planta.

”

| Sistema Único de Admisión (SUA) |

Mecanismos formales y conocidos de admisión; la selección de estudiantes sigue los lineamientos del Sistema Único de Admisión (SUA).

| Apoyo y acompañamiento |

Estrategias de apoyo y acompañamiento a estudiantes (desempeño académico), actividades de nivelación y apoyo psicosocial a partir del ingreso.

| Progresión |

Resultados de progresión, tales como tasas de retención y titulación, son adecuados y se encuentran sobre el promedio nacional.

“

Se han ofrecido medidas de apoyo ajustadas a las necesidades de los estudiantes, tales como, tutorías académicas y de acompañamiento, talleres para desarrollar auto-regulación y habilidades de estudio, y consejerías a cargo de la psicóloga del programa.

”

| Estabilidad financiera |

Estabilidad financiera, provista por la estructura institucional.

| Instalaciones |

Instalaciones, laboratorios, talleres y bibliotecas apropiados en número y actualizados.

| Bienestar estudiantil |

Servicios de bienestar estudiantil a nivel institucional.

“

La unidad en que se inserta la carrera cuenta con instalaciones, laboratorios, talleres, bibliotecas, entre otros recursos, apropiados en número y actualizados para apoyar el desarrollo de los diversos programas.

”



| Definidos y conocidos |

Tiene propósitos, metas y objetivos definidos y conocidos por todos sus estamentos.

| Coherencia |

Son concordantes y coherentes con los postulados de la misión, visión y con el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad.

“

La carrera cuenta con una declaración de sus objetivos, los que son susceptibles de verificación y están en consonancia con la misión de la Universidad, que orientan el desarrollo de la carrera y de su propuesta formativa.

”

| Objetivos e instalaciones |

Objetivos en concordancia con los recursos y equipamiento de los que dispone.

| Información consistente |

Normativas y mecanismos operativos formales y proporciona información consistente sobre las características de su oferta.

| Difusión con diversos mecanismos |

Difusión a través de su sitio web al público general y hacia sus estudiantes en diversas instancias, como los programas de asignatura y las inducciones a las que son sometidos.

“

La carrera ha definido sus objetivos en concordancia con los recursos y equipamiento de los que dispone. Cuenta con normativas y mecanismos operativos formales y proporciona información consistente sobre las características de su oferta a través de su sitio web al público general y hacia sus estudiantes en diversas instancias, como los programas de asignatura y las inducciones a las que son sometidos.

”

| Monitoreo y evaluación |

El proceso de autoevaluación y elaboración del informe se realiza con monitoreo y evaluación permanente como parte de la cultura institucional.

| Socialización |

Socialización oportuna.

| Participativo |

Proceso participativo, consecuente y estructurado, con apoyo del nivel central institucional, evidencia capacidad de autorregulación.

| Planes de mejora |

Planes contienen objetivos, metas, responsables, plazos y recursos asociados.

“

El Informe de Autoevaluación da cuenta en forma crítica y analítica de la génesis del actual perfil de egreso y sus resultados, las condiciones de operación y su capacidad de autorregulación, identificando fortalezas y debilidades de la carrera.

”

Fuente: Elaboración propia.
Nota: A mayor tamaño de la palabra, mayor es su frecuencia de repetición.



4.2. Análisis de debilidades

Al realizar un primer nivel de análisis, considerando la totalidad de debilidades incluidas en las 84 resoluciones, se observa que la palabra que presenta una mayor frecuencia de menciones es “autoevaluación” (Figura 5). Como se verá más adelante, las debilidades en este criterio se relacionan principalmente con la baja participación de la comunidad de la carrera en el proceso (especial-

mente egresados y empleadores); con la ausencia de mecanismos pertinentes y adecuados para la difusión del Informe de Autoevaluación y sus resultados; y con la falta de rigurosidad técnica en la elaboración de los planes de mejora. Esta información resulta relevante considerando que las carreras de pedagogía se acreditan obligatoriamente desde el año 2007, lo que permitiría asumir la

existencia de una cultura organizacional colaborativa para promover la mejora continua de las carreras. No obstante, puede inferirse de las debilidades consideradas en las resoluciones que los pro-

cesos de autoevaluación no cumplirían de forma cabal lo que se espera de una cultura consolidada de aseguramiento de la calidad.

4.2.1. Análisis de debilidades por criterio de evaluación

/43

En este apartado se presenta un análisis de segundo orden centrado en los 3 criterios de evaluación que congregan más debilidades (*Estructura curricular*, *Recursos humanos* y *Autoevaluación*). El análisis se realizó en base a la generación de códigos o dimensiones emergentes, con el objetivo de profundizar en los aspectos que destacan las resoluciones cuando refieren a dichos criterios. Este análisis permite profundizar en los énfasis dados por la Comisión en la evaluación de las carreras de pedagogía plasmados en las resoluciones. El análisis detallado de las debilidades

consideradas en las resoluciones se considera una oportunidad de mejora para las instituciones y para la mejora continua de las carreras de pedagogía.

Sobre la estrategia de análisis cabe señalar que los temas tratados a continuación siguen una lógica cualitativa. El documento “Criterios de Evaluación de Carreras de Educación” (CNA, 2007) se utilizó como guía para identificar aquellos elementos que CNA señala como críticos del aseguramiento de la calidad en las carreras de pedagogía.

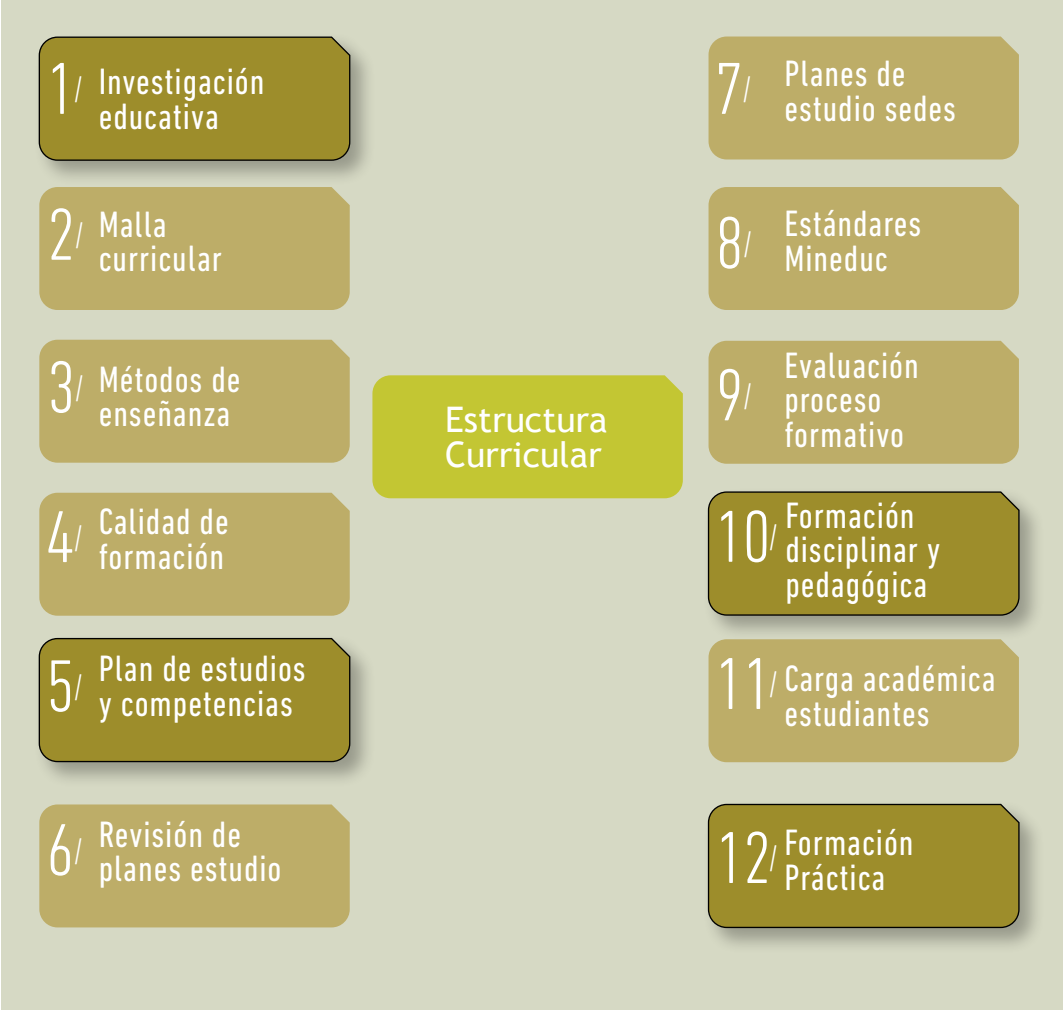
4.2.2. Estructura curricular

La Figura 6 ilustra 12 aspectos emergentes en las resoluciones respecto de las debilidades incluidas en el criterio *Estructura curricular*. Algunos de ellos (con contornos negros en la figura) son destacados con mayor énfasis en las resoluciones y se desarrolla el mismo aná-

lisis utilizado para las fortalezas, esto es, mostrar elementos discursivos de cada aspecto junto a una cita textual ilustrativa.



Figura 6. Mapa de debilidades en criterio *Estructura curricular*



Fuente: Elaboración propia.
Nota: Se destaca con contorno negro los elementos discursivos que tienen mayor énfasis en las resoluciones analizadas.

Estructura curricular /

1. Investigación educativa

|Asignaturas|

Formación insuficiente para alcanzar conocimiento base y dominio de estrategias propias de la investigación educativa.

|Requisitos|

Falta claridad en la definición de requisitos y exigencias para la elaboración de memoria/seminario/título.

|Tesis|

No hay tesis o trabajo de investigación para obtención de título.

|Título|

Obtención de título no asegura el desarrollo de habilidades investigativas y conocimientos específicos.

“

No se contemplan asignaturas que promuevan el conocimiento y manejo de estrategias propias de la investigación educativa que culmine con un proyecto de investigación y defensa del mismo.

”

/45

2. Malla curricular

|Diseño|

Heterogeneidad en el diseño de programas.

|Flexibilidad|

Plan carece de flexibilidad afectando el logro de aprendizajes.

|Contenidos|

Asignaturas no se orientan a la formación de profesores, contenidos aplicables a cualquier carrera.

|Progresión curricular|

Malla curricular poco clara y explícita, afecta la comprensión de la relación y progresión entre actividades curriculares.

“

La estructura curricular tiene poca flexibilidad en el tránsito del itinerario formativo de los alumnos.

”



3. Métodos de enseñanza

| Metodologías |

Rediseñar actividades curriculares con metodologías activas y acordes al perfil de egreso.

| Estrategias aprendizaje |

Habilidad docente de los egresados con utilización de estrategias de aprendizaje tradicionales.

| Instrumentos |

Uso de instrumentos tradicionales para evaluaciones.

“

Los programas de Asignaturas y la metodología de enseñanza dan cuenta de métodos e instrumentos tradicionales, tanto para comprobar los aprendizajes adquiridos como para impartir las clases, sin incorporar algún elemento de innovación.”

/46

4. Calidad de la formación

| Asignaturas fundamentales |

Asignaturas fundamentales con escasa representación formativa en la malla curricular, afectan adecuado desenvolvimiento de profesores en sistema escolar.

| Electivos |

Cursos fundamentales aparecen como electivos, lo que no permite cumplimiento de perfil de egreso.

| Horas |

Insuficiente cantidad de horas para el logro de ciertas competencias inherentes a la formación.

| Líneas |

Falta potenciar o incluir ciertas líneas al plan de estudios para mejorar desempeño profesional.

“

Materias como matemáticas, física y química tienen una escasa representación formativa en la malla curricular, pese a que requieren de un manejo a nivel avanzado por parte de los futuros docentes, para un adecuado desempeño en el sistema escolar.

”



|Asignaturas por objetivos|

Programas de asignaturas contruidos en base a objetivos en detrimento de las competencias.

|Progresión oportuna|

Prerrequisitos de asignaturas no se ajustan con la formación por competencias y dificultan la progresión oportuna de los alumnos.

|No tributa al perfil de egreso|

Asignaturas no se ajustan al modelo por competencias, por lo que no tributan al logro del perfil de egreso.

|Sin evaluación|

No se observa evaluación de competencias en la totalidad de las asignaturas en diferentes semestres.

|Hitos de evaluación|

Ausencia de niveles de progresión impide identificar hitos que evalúen el avance y logro de competencias declaradas.

|Capacitación docentes|

Sin claridad sobre capacitación docente y cambios que implica la implementación de un plan de estudios basado en competencias.

“

La estructura curricular presenta distintos aspectos posibles de mejorar. Uno de ellos es la forma en que se desarrollan los programas de las asignaturas, contruidos en base a objetivos más que a competencias, y que no especifican la forma en que contribuyen al logro del perfil de egreso.

”

6. Revisión del plan de estudios

| Recopilación |

Carrera carece de instrumentos para recopilar antecedentes para revisión del plan de estudios.

| Evaluación |

Coexistencia de planes de estudio, sin mecanismos de evaluación de la pertinencia de las actualizaciones.

| Sistematización |

Falencias en la estrategias de sistematización de antecedentes.

“

No se evidencian instancias formales y periódicas de evaluación y revisión del plan de estudios.

”

/48

7. Planes de estudios según sede

| Implementación |

Diferencias en la implementación de plan según jornada.

| Contexto |

Propuesta curricular no se ajusta a realidad de las sedes.

“

Poca sinergia entre sedes donde se imparte la Carrera (...). Los contextos de ambas sedes son muy diferentes entre sí, y la propuesta curricular no se ajusta adecuadamente a ellos.

”

8. Estándares Mineduc

| Desajuste/ desactualización |

Malla curricular no se ajusta a los *Estándares Pedagógicos* y *Estándares Orientadores* para guiar asignaturas del plan y cumplimiento del perfil.

| Secuencia |

No se observa secuencia en la complejidad creciente de los Estándares en las asignaturas.

“

No se aprecia una clara alineación de las mallas curriculares (diurna y vespertina) con el Perfil de Egreso ni con los Estándares Orientadores (...) definidos por el Ministerio de Educación.

”



9. Evaluación proceso formativo

| Evaluar objetivos |

Carrera carece de mecanismos para evaluar cumplimiento de objetivos de programas de estudio.

| Indicadores de nivel de logro |

No se definen indicadores de nivel de logro de las competencias declaradas en el Perfil de Egreso, ni la tributación de cada asignatura a este propósito.

| Seguimiento |

Carrera carece de sistema de seguimiento de resultados de aprendizaje.

| Evaluación integrada |

Carrera carece de sistema de evaluación integrado, que dé cuenta del itinerario formativo interno y externo.

“

No se evidencia la existencia de mecanismos de medición ni de seguimiento que permitan verificar el logro de objetivos y resultados de aprendizaje del Plan de Estudios, tanto de actividades teóricas como prácticas.

”

/49

10. Formación disciplinar y pedagógica

| Evaluación proceso formativo |

Falta integrar conocimientos específicos y competencias declaradas en perfil de egreso con asignaturas disciplinares y las pedagógicas.

| Desarticulación |

Desarticulación entre la formación pedagógica y la formación disciplinaria, con repetición de contenidos.

| Disciplina |

Falta profundizar en la formación del área disciplinar.

| Actividades prácticas |

Escasez de actividades prácticas en las asignaturas disciplinares.

| Pedagogía |

Falta profundizar en la formación del área pedagógica.

| Didácticas |

Didácticas disciplinares no abordan contenidos de las didácticas específicas.

| Programas y formación

Programas tienen lógicas diferentes: formación pedagógica (con enfoque por competencias) y formación disciplinar (aprendizajes esperados).

“

Se observa un descalce entre el sello formativo-pedagógico de la Carrera, orientado a formar profesores, y el enfoque al rendimiento técnico disciplinar, que acenúan algunas asignaturas.

”



| Metodología |

Carrera carece de metodología de cuantificación de carga académica.

| Malla curricular |

Asignaturas modulares que en la práctica implican mayor carga que la declarada en la malla curricular.

| Autonomía |

Exceso de carga académica imposibilita trabajo autónomo de estudiantes.

| Presencial e individual |

No se explicita carga real de trabajo presencial e individual.

| Semestres |

Inadecuada distribución de carga académica concentra asignaturas en algunos semestres, afectando egreso.

“

La malla presenta un exceso de carga por semestre, situación que dificulta el cumplimiento de los tiempos esperados de egreso de los estudiantes.

”

| Acompañamiento y seguimiento |

Insuficiente acompañamiento presencial de profesores de prácticas y falta de seguimiento a estudiantes, afectando retroalimentación del proceso educativo.

| Horas destinadas |

Horas de práctica asignadas en establecimientos educacionales para la práctica profesional son insuficientes.

| Evaluación centros |

Débil sistematización de las evaluaciones de centros de práctica y supervisores.

| Progresión |

Líneas de formación práctica no explicitan con claridad progresión, lo que dificulta la medición de avances.

| Sistema de créditos |

Carrera carece de sistema de creditaje para línea de formación práctica.

| Didáctica |

Poca articulación con la didáctica de la carrera.

| Ley 20.903 |

Carrera no ha modificado formalmente la realización de prácticas tempranas y progresivas, en línea con lo especificado en la Ley 20.903.

| Desarticulación prácticas |

Desarticulación entre el eje de prácticas tempranas y progresivas de la carrera y el proceso de formación.

| Formulación |

Poca claridad en la formulación de la formación práctica.

| Contexto socioeconómico |

Falta de heterogeneidad socioeconómica en los escenarios para realizar prácticas.

“

Las prácticas son consideradas tardías e insuficientes, y poco articuladas con la didáctica; los créditos asignados a las prácticas iniciales no se corresponden con la importancia de la actividad ni con las exigencias que demandan sus actividades.

El sistema de prácticas no asegura la experiencia de los estudiantes en todos los niveles de la enseñanza escolar.

”

4.2.3. Recursos Humanos

La Figura 7 ilustra 9 aspectos emergentes en las resoluciones en relación a las debilidades incorporadas en el criterio *Recursos Humanos*, y su tratamiento es idéntico al presentado en la sección anterior.

Figura 7. Mapa de debilidades en criterio *Recursos Humanos*



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se destaca con contorno negro los elementos discursivos que tienen mayor énfasis en las resoluciones analizadas.

Recursos Humanos

1. Idoneidad

| Equipos |

Carrera carece de equipos directivos y docentes adecuados para las exigencias de formación.

| Evaluación |

Carrera carece de sistema de evaluación de la idoneidad de académicos.

| Baja formación |

Mayoría de académicos no tiene formación profesional de profesor, ni estudios de postgrado ni capacidad de investigación.

| Especialistas |

Insuficientes especialistas en áreas de la didáctica o disciplinaria.

“

No se evidencian elementos que permitan evaluar los antecedentes e idoneidad del cuerpo académico en sus respectivas disciplinas, especialmente en la didáctica de la especialidad.

”

/53

2. Perfeccionamiento docente

| Políticas de perfeccionamiento |

No hay política o mecanismo institucional de perfeccionamiento docente. Iniciativas surgen de carreras o individualmente.

| Formación disciplinar |

Los docentes muestran una baja participación en las actividades de actualización y perfeccionamiento.

| Sedes |

Instancias de capacitación no son equivalentes para académicos de diferentes sedes.

| Difusión |

Institución no difunde adecuadamente instancias de capacitación y perfeccionamiento.

| Planes de desarrollo docente |

Carrera carece de una definición o debe fortalecer plan de desarrollo profesional propio.

“

No se observan otros mecanismos de apoyo al perfeccionamiento disciplinar y pedagógico de los docentes de la carrera, en instancias externas a la misma Institución.

”



3. Evaluación de académicos y jerarquización

| Carrera académica |

La institución no cuenta con una carrera académica que regule los procesos de jerarquización, promoción y evaluación de los docentes que sirven a la unidad.

| Resultados evaluación |

Académicos no conocen oportunamente resultados de evaluación y calificación.

| Real funcionamiento |

Aunque existe normativa para la jerarquización de docentes, ésta no opera.

“

No se han implementado políticas de reconocimiento de los méritos de los docentes de acuerdo a sus niveles jerárquicos ni tampoco ha significado mejoramiento de renta o promoción de los académicos en base a su desempeño.

”

4. Productividad académica

| Productividad |

Escasa o nula productividad científica en área educacional y/o pedagógica en trabajos de seminario/tesis.

| Financiamiento externo |

Insuficiente desarrollo de la investigación con financiamiento externo.

| Publicaciones |

Insuficiente número de publicaciones de docentes de la carrera.

“

Se evidencia que la Unidad aún no tiene suficiente desarrollo de actividades de investigación ligadas directamente a la carrera.

”

/54

5. Prácticas

| Jornadas adscritas |

Pocas jornadas académicas adscritas a la carrera, responsables de la línea de práctica.

| Rotación |

Alta rotación de docentes encargados de práctica afecta continuidad de procesos.

| Sedes |

No en todas las sedes existe figura de Coordinador de práctica.

| Fortalecer equipo |

Se requiere fortalecer el equipo encargado de la formación práctica.

“

Se requiere avanzar en el aumento de jornadas académicas adscritas a la carrera, en particular lo que atañe al cuerpo académico responsable de la línea de práctica.

”



| Cantidad de recursos humanos |

Recursos humanos insuficientes para asegurar el cumplimiento de objetivos del programa.

| Menciones |

Débil número de profesores específicos para cada mención.

| Jornadas horas |

La situación contractual de docentes por horas limita dedicación a actividades de docencia.

| Actividades universitarias |

Excesiva carga de actividades de gestión y docencia, poca disponibilidad para otras actividades universitarias (investigación, vinculación).

| Otras labores |

Excesiva carga no permite realizar labores como atención de estudiantes, ejecución de funciones remediales y labores administrativas.

| Cargos directivos |

Existe un exceso de funciones del jefe de carrera, que ejerce también como coordinador de prácticas.

| Sedes |

El plantel con mayor dedicación horaria es insuficiente para abordar desafíos académicos en sedes.

| Pluralidad |

Planta académica reducida no permite tener visiones plurales y heterogéneas en instancias de organización.

“

La dotación docente se considera insuficiente para cumplir el conjunto de funciones definidas en los propósitos de la Institución y la Facultad, específicamente, en lo relacionado al estímulo a la investigación e innovación en educación.

”

7. Instancias de colaboración

| Sedes |

Instancias de coordinación entre sedes no está asegurada.

| Participación formal |

No hay instancias de participación formal de docentes en la toma de decisiones.

| Carga laboral |

Alta carga laboral no permite crear instancias de coordinación.

“

La dificultad para establecer instancias de coordinación y colaboración entre los académicos, toda vez que las cargas de trabajo de ellos no contemplan esta necesidad.

”

8. Vinculación parcial de académicos

| Número |

Alto número de profesores con vinculación parcial.

| Información reportada |

Poca claridad en información sobre número de profesores y dedicación horaria.

| Formación pedagógica |

Profesores de tiempo parcial realizan formación pedagógica.

| Sedes |

Profesores de media y completa jornada realizan clases en un alto número de sedes.

“

La mayor parte de la oferta formativa es impartida por académicos contratados a honorarios, poniendo en una situación de fragilidad la proyección de la carrera en el mediano plazo.

”

9. Funcionarios

| Administrativos |

Insuficiencia en el apoyo relacionado a tareas administrativas propias de la carrera.

“

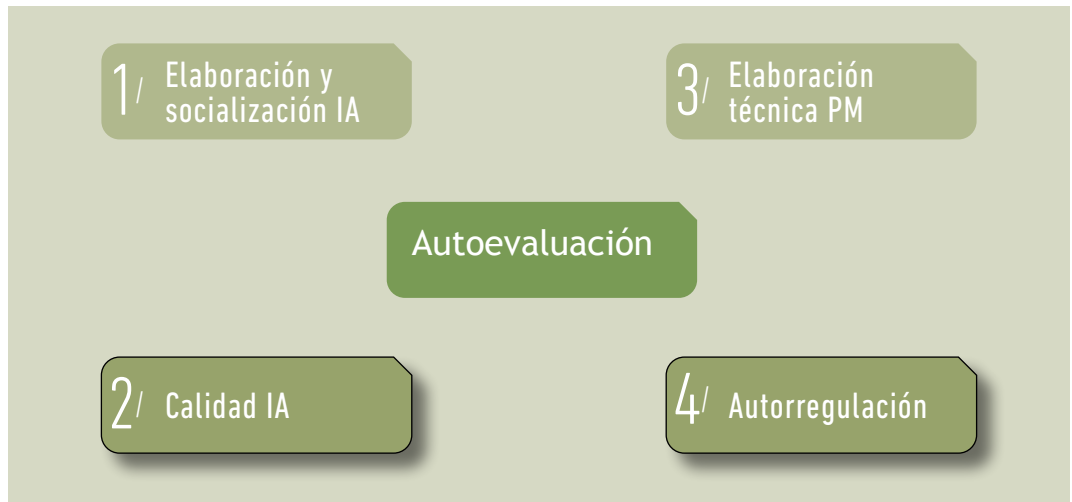
Sólo se dispone de una secretaria que es compartida con otro programa, lo que a juicio de los estudiantes y lo declarado en el informe de autoevaluación, retrasa la fluidez de las solicitudes y documentos requeridos.

”

4.2.4. Autoevaluación

Al igual que para los anteriores criterios, se presentan aspectos emergentes en las resoluciones respecto de las debilidades consideradas en el criterio *Autoevaluación* (Figura 8).

Figura 8. Mapa de debilidades en criterio *Autoevaluación*



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se destaca con contorno negro los elementos discursivos que tienen mayor énfasis en las resoluciones analizadas.

Autoevaluación

1. Elaboración y socialización del IA

| Encuestas |

Participación de actores claves en elaboración del IA fue principalmente a través de encuestas.

| Comité Autoevaluación |

Sin participación de estudiantes y docentes en Comité de Autoevaluación.

| Difusión actores externos |

Baja difusión y socialización del IA, especialmente con actores externos, lo que afecta retroalimentación del proceso autoevaluativo.

| Difusión actores internos |

Baja o escasa difusión entre profesores de vinculación parcial con la carrera.

“

El conocimiento final del Informe de Autoevaluación (IA) radicó, básicamente, en el cuerpo docente y directivo de la carrera y no así en los otros actores internos y externos que participaron del proceso. En tal sentido, su socialización es considerada insuficiente.

”

/58

2. Calidad del IA

| Autocrítico |

No todas las observaciones de visita anterior son reconocidas en el IA, ni es autocrítico en los análisis.
No se constató la consolidación de una cultura evaluativa reflexiva y crítica respecto al quehacer.

| Encuestas |

IA centrado principalmente en resultados de encuestas, no profundiza en fortalezas ni debilidades proceso anterior.

| Prolijidad |

Falta prolijidad en la elaboración del IA.

| Debilidades |

El IA no detecta debilidades estructurales.

| Recolección información |

Instrumentos de recolección de información no siempre fueron pertinentes, válidos u oportunos.

“

El Informe de Autoevaluación se centra principalmente en un análisis de los resultados de las encuestas, obteniendo de ahí las fortalezas y debilidades. No profundiza en los aspectos deficitarios considerados en la acreditación anterior ni se exponen las fortalezas.

”



3. Elaboración técnica plan de mejora (PM)

| General |

PM general y poco consistente, sin profundizar en desafíos.

| Fortalezas y debilidades

Recoge parcialmente los problemas que se desprenden del análisis de fortalezas y debilidades.

| Indicadores |

No integra indicadores de logro o los que presentan evidencian confusión en relación a los medios de verificación.

| Recursos |

No presenta en forma explícita el respaldo financiero ni la estimación efectiva de sus costos.

| Autoridades |

No especifica las responsabilidades de las acciones contempladas en el plan centralizadas en las autoridades.

| Seguimiento |

El seguimiento, monitoreo y cumplimiento del PM no es suficiente.

| Coherencia con IA |

PM no es totalmente coherente con lo indicado en el IA.

“

El plan de mejoramiento es deficiente, no aborda la totalidad de las debilidades diagnosticadas, no designa indicadores de evaluación de avance y logro claros; tampoco identifica responsables ni recursos asignados a las acciones propuestas ni la valorización de éstas, lo que condiciona la efectiva capacidad de autorregulación que la carrera demuestra.

”

/59

4. Autorregulación

| Celeridad proceso |

Celeridad del proceso afecta socialización del ejercicio autoevaluativo.

| Comité Autoevaluación |

Misión del Comité de Autoevaluación no fue abordada con continuidad y sistematicidad.

| Acreditación |

Procesos de autoevaluación vinculados a fines de acreditación.

| Instrumentos |

Sin instrumentos y procedimientos periódicos para evaluación.

“

La Comisión de Autoevaluación se constituyó en octubre de 2015, lo que demuestra la ausencia de una instancia para el desarrollo y seguimiento de un sistema de gestión interna de la calidad.”

”

CON-

Conclusiones del estudio

CLUSIO-

Conclusiones del estudio

NES

5. Conclusiones

El análisis que se acaba de presentar muestra algunos elementos a destacar. En primer lugar, la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y de la formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación de las carreras analizadas. Ambas problemáticas se encuentran entre los aspectos que se han subrayado como críticos de la Formación Inicial Docente tanto por investigadores y organismos internacionales (OCDE, 2004; Barber & Mourshed, 2008; Ávalos, 2010; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Tatto et al., 2012) como por las diferentes instancias de diálogo técnico y político que se han implementado a nivel gubernamental (Ministerio de Educación, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

Estas problemáticas son abordadas en la Ley 20.903 con el objetivo de incentivar tanto procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por la carrera y los estándares pedagógicos y disciplinarios elaborados por el Mineduc, como el desarrollo de convenios entre las carreras y establecimientos educacionales para la realización de prácticas tempranas y progresivas de los estudiantes. Las evaluaciones diagnósticas que se establecen en dicha Ley, una al inicio de la carrera –aplicada por las universidades– y otra 12 meses antes de finalizar la carrera –aplicada por el Mi-

neduc–, buscan indentificar los avances y retrocesos en estas materias.

Una segunda área crítica son los recursos humanos –especialmente académicos–, en la que se subrayan debilidades referidas mayoritariamente a la situación contractual de los profesores en las instituciones. En este sentido, los criterios de evaluación de CNA señalan claramente que el “cuerpo académico debe ser suficiente en número y dedicación para cumplir con sus funciones y tareas” (2007: 12).

En tercer lugar, hay un énfasis en relevar aspectos vinculados a infraestructura y recursos materiales de las carreras –ligados especialmente a las instituciones– en detrimento de mayor análisis y reflexión en torno a los resultados del proceso formativo (Cox, Meckes & Bascopé, 2010; Domínguez & Meckes, 2011; Domínguez et al., 2012b; Ávalos, 2014).

+ Fortalezas

El análisis de las resoluciones mostró que las fortalezas se concentran en el criterio *Condiciones de operación*, seguido por el criterio *Perfil de egreso*. Aquí se observa una alta valoración de la estructura organizacional de las instituciones, gestión financiera y administrativa, de la infraestructura y recursos de la carrera (asociados también a las instituciones que alojan a las carreras) y a los recursos humanos.



• Resultados del proceso de formación

Es interesante resaltar que este criterio es el que menos referencias concentra (con solo 97 referencias en las fortalezas). Esto parece indicar que las resoluciones enfatizan como fortaleza más las condiciones asociadas al diseño (perfil de egreso, currículo) e infraestructura y recursos que a los resultados de la formación que ofrece la carrera. En relación a este criterio, se observa una clara tendencia a destacar como fortaleza las bajas tasas de deserción y altas tasas de titulación.

• Vinculación con el medio y convenios de práctica

Se valora en las resoluciones el establecimiento de convenios con centros de práctica. No obstante, se presenta como desafío para las carreras de pedagogía profundizar en los elementos que en el apartado sobre debilidades son relevadas por CNA: tiempo de dedicación de profesores, diversidad del contexto social, implicancias para el proceso de enseñanza y de desarrollo de habilidades de los futuros profesores.

+ Debilidades

Como se vio en la sección anterior, hay criterios de evaluación que concentran un número mayor de debilidades, y dentro de ellos un conjunto de áreas críticas que deben ser revisadas por los programas para dar cumplimiento a los nuevos desafíos impuestos por la Ley 20.903.

• Estructura curricular y áreas críticas

• *Investigación educativa en estudiantes (y académicos)*. En este aspecto son recurrentes las menciones a la dificultad de las pedagogías de formar a sus estudiantes en “los conocimientos de la Ciencia de la Educación y el manejo de estrategias propias de la investigación educativa” (CNA, 2007). El contenido de las resoluciones señala que no hay competencias para investigar en este ámbito y que hay una insuficiente formación también al final del proceso educativo (tesis, seminario, trabajo de investigación). Asimismo, las resoluciones –en el criterio *Recursos Humanos*– destacan la falta o escasa investigación y publicaciones de los académicos de las carreras de pedagogías. Atender ambas debilidades es clave para incrementar la investigación en el área de Educación.

• *Plan de estudios y competencias*. Las resoluciones relevan transversalmente la adscripción de los perfiles de egreso al Modelo de Formación por Competencias. No obstante, es una debilidad reiterada la escasa o nula vinculación de los planes de estudios –orientado a objetivos– con el modelo por competencias declarado en el perfil. Esta inconsistencia ocurre también con las evaluaciones realizadas en las carreras y la falta de capacitación de los académicos en este modelo. Si, tal como plantea CINDA (2008: 9), “una de las opciones más ventajosas es la de implementar un currículo basado en competencias para establecer un aprendizaje más activo centrado en el





estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional”, las carreras de pedagogía analizadas tienen una brecha que no asegura una formación adecuada.

- **Formación práctica.** Se señalan debilidades transversales a todo el proceso de formación en esta área, como las horas destinadas, la evaluación de los centros, prácticas desarticuladas, o poca diversidad de contextos socioeconómicos.

- **Sedes.** En el caso de carreras con sedes, se observan diferencias en la implementación de los planes de estudio. Esta problemática excede lo meramente curricular y considera la dotación y disponibilidad de académicos, así como diferencias en recursos bibliográficos o infraestructura en general.

- **Condiciones de operación y áreas críticas**

- **Recursos Humanos.** Se evidencia de manera transversal la falta de académicos con una vinculación que no sea parcial a la institución donde trabaja, con las consecuencias que esto supone (poca participación en investigación, extensión, atención de estudiantes, alta rotación, menor compromiso, escasa especialización, entre otros). Esto permite suponer que las universi-

dades han implementado prácticas de contratación que no se condicen con los lineamientos de la política de aseguramiento de la calidad y que la dotación adecuada en número, dedicación, sistema de calificaciones, mecanismos de selección, entre otros, son un problema de relativa complejidad para el adecuado funcionamiento de las carreras y la efectividad en el proceso de enseñanza.

- **Recursos Humanos invisibilizados.** Cabe señalar también la relativa invisibilización en las resoluciones de otros actores (unidades de apoyo, administrativos, entre otros) que no son los académicos. Hay un foco académista al analizar el criterio de RR.HH., no abordando las debilidades (o fortalezas) de otras unidades que prestan apoyo a esos académicos, o qué características tiene la articulación de la gestión y la academia para asegurar a calidad.

- **Capacidad de Autorregulación y áreas críticas**

- **Autoevaluación:** los procesos de elaboración, difusión, análisis, elaboración de los planes de mejora, son transversales y profundamente significativos, y continúan representando un importante desafío para el quehacer universitario.



BIBLIO- GRAFÍA

Bibliografía

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- _____. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela, *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (págs. 257-284). Santiago de Chile: Universidad de Chile/UNICEF.
- _____. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bernasconi, A., & Clasing, P. (2016). *Prácticas innovadoras en formación inicial docente: experiencias chilenas*. Santiago de Chile: CEPPE. Serie de Policy Briefs. Número 5.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA-Mineduc. Obtenido de <https://www.cinda.cl/download/libros/39.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Santiago de Chile.
- _____. (2018). Buscador avanzado de acreditaciones. Recuperado el 31 de mayo de 2018 desde www.cnachile.cl.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile: Consejo Asesor.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://www.politicanacionaldocente.cl/wp-content/uploads/2017/06/Orientaciones-Sistema-de-Desarrollo-Docente.pdf>
- Domínguez, M., & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*(34), 165-183.



- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. d. (2012a). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la Educación*(36), 53-85.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. (2012b). ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos*(128), 1-59.
- García Huidobro, J. E. (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *Docencia*(43), 12-22.
- Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (págs. 285-308). Santiago de Chile: Universidad de Chile/UNICEF.
- Ministerio de Educación, Mineduc (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.
- _____. (2006). *Ley N° 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Santiago: Gobierno de Chile.
- _____. (2016). *Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Loondon: McKinsey & Company.
- OCDE. (2004). Chile: *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OCDE.
- _____. (2017). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- _____. (2017b). *Education in Chile*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. (2017). *Base Matrícula 2017*. Obtenido de www.sies.cl
- _____. (2018). *Base Oferta Académica 2018*. Obtenido de www.sies.cl.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., . . . Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



ANEXO

Anexo 1: Listado de resoluciones analizadas

- 1 Resolución N° 147 Educación Parvularia UAH
- 2 Resolución N° 148 Educación Física UFRO
- 3 Resolución N° 149 Educación Parvularia Villarrica PUC
- 4 Resolución N° 150 Pedagogía en Filosofía UDEC
- 5 Resolución N° 151 Pedagogía Biología y Ciencias Naturales UDLA
- 6 Resolución N° 152 Pedagogía Química Y Biología USACH
- 7 Resolución N° 153 Educación Física UADVENTISTA
- 8 Resolución N° 154 Historia USACH
- 9 Resolución N° 155 Educación Musical UNAB
- 10 Resolución N° 156 Educación Diferencial UDP
- 11 Resolución N° 157 Educación Física UMCE
- 12 Resolución N° 158 Educación Básica UFT
- 13 Resolución N° 159 Pedagogía en Español UDEC
- 14 Resolución N° 160 Pedagogía Media en Química PUC
- 15 Resolución N° 161 Educación Básica UMCE
- 16 Resolución N° 162 Educación Física UDLA
- 17 Resolución N° 163 Educación Parvularia UDLA
- 18 Resolución N° 164 Pedagogía Media Matemática PUC
- 19 Resolución N° 165 Pedagogía Media Cs. Naturales y Biología PUC
- 20 Resolución N° 166 Pedagogía Media Física PUC
- 21 Resolución N° 167 Educación Musical UMCE
- 22 Resolución N° 168 Educación Física UST
- 23 Resolución N° 169 Pedagogía Inglés ULL
- 24 Resolución N° 170 Educación Parvularia UDEC
- 25 Resolución N° 172 Pedagogía Historia y Geografía UDLA
- 26 Resolución N° 173 Pedagogía en Media Mención Artes Musicales UTCH INACAP
- 27 Resolución N° 174 Pedagogía en Castellano y Comunicación UBB
- 28 Resolución N° 175 Educación Física UDA
- 29 Resolución N° 177 Pedagogía Matemática y Computación ULL
- 30 Resolución N° 178 Educación Diferencial M UAUSTRAL
- 31 Resolución N° 179 Pedagogía en Química y Cs Naturales ULS
- 32 Resolución N° 180 Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales UCSC
- 33 Resolución N° 181 Educación Básica con Mención UACH
- 34 Resolución N° 182 Pedagogía en Filosofía UANDES
- 35 Resolución N° 183 Pedagogía en Matemática UCN
- 36 Resolución N° 184 Educación Diferencial NEET UCT
- 37 Resolución N° 185 Educación Diferencial Visión UMCE
- 38 Resolución N° 186 Pedagogía en Música ULS
- 39 Resolución N° 187 Programa Formación Pedagógica PUC
- 40 Resolución N° 189 Pedagogía Inglés Umayor

- 
- 41 Resolución N° 190 Pedagogía Castellano ULL
42 Resolución N° 191 Educación Básica UDA
43 Resolución N° 192 Educación Básica UPLA
44 Resolución N° 193 Educación Diferencial Problemas de Aprendizaje ULL
45 Resolución N° 194 Educación Diferencial UST
46 Resolución N° 196 Lic. en Educación Mención Francés UMCE
47 Resolución N° 197 Educación Básica UST
48 Resolución N° 199 Educación Parvularia UST
49 Resolución N° 202 Pedagogía Lengua Cultura Inglesas UCEN
50 Resolución N° 203 Educación Musical UTA
51 Resolución N° 204 Pedagogía Filosofía USACH
52 Resolución N° 206 Pedagogía Mat, Estadística U. CENTRAL
53 Resolución N° 207 Pedagogía Educación Física UVM
54 Resolución N° 208 Educación Física UCT
55 Resolución N° 214 Pedagogía Inglés UST
56 Resolución N° 215 Pedagogía Lengua Castellana y Literatura UDLA
57 Resolución N° 218 Educación Diferencial Retardo Mental UMCE
58 Resolución N° 219 Educación Musical UMCE
59 Resolución N° 220 Lic. Biología UST
60 Resolución N° 221 Pedagogía en Filosofía UANDES
61 Resolución N° 225 Educación Básica PUC
62 Resolución N° 226 Pedagogía Cs. Naturales y Química UDEC
63 Resolución N° 227 Pedagogía Física PUCV
64 Resolución N° 228 Pedagogía en Castellano y Comunicación UBB
65 Resolución N° 229 Educación Diferencial NEET UCT
66 Resolución N° 230 Educación Básica UPLA
67 Resolución N° 231 Educación Diferencial Problemas Aprendizaje ULL
68 Resolución N° 235 Pedagogía Historia UCT
69 Resolución N° 236 Educación Física UCT
70 Resolución N° 237 Pedagogía Matemática y Estadística UCEN
71 Resolución N° 238 Pedagogía Inglés Umayor
72 Resolución N° 239 Pedagogía en Historia, Geografía y Cs. Sociales PUCV
73 Resolución N° 240 Pedagogía Educación Diferencial UCSC
74 Resolución N° 241 Educación Básica PUC
75 Resolución N° 242 Pedagogía en Castellano UMCE
76 Resolución N° 243 Pedagogía Educación Parvularia Mención Alemán UTALCA
77 Resolución N° 244 Educación Física UPV
78 Resolución N° 245 Pedagogía Alemán UTALCA
79 Resolución N° 253 Pedagogía Lengua Castellana y Literatura UDLA
80 Resolución N° 254 Pedagogía Cs Naturales y Química UDEC
81 Resolución N° 255 Pedagogía Física PUCV
82 Resolución N° 258 Educación Básica IPP
83 Resolución N° 259 Pedagogía Educación General Básica Mención Alemán UTALCA
84 Resolución N° 260 Educación Básica UMAG



Estudios y Publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

[+Descargar](#)



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

[+Descargar](#)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

[+Descargar](#)



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

[+Descargar](#)



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas

[+Descargar](#)

172



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

+Número próximo a ser publicado



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

+Número próximo a ser publicado

173



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

+Número próximo a ser publicado



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

+Número próximo a ser publicado



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

[+Descargar](#)



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

[+Descargar](#)

174

Serie Estudios sobre Acreditación

