



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Donoso Reyes, Francisca; Ruffinelli Vargas, Andrea

¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 19, núm. 41, 2020, pp. 125-147

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243165542009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e imple- mentación de la Ley 20.903

Francisca Donoso Reyes^{*a} y Andrea Ruffinelli Vargas^b

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Centro de Acompañamiento al Aprendizaje^a. Universidad Alberto Hurtado, Departamento de Política Educativa y Liderazgo Escolar, Facultad de Educación^b, Santiago, Chile.

Recibido: 21 de enero 2020

Aceptado: 09 de junio 2020

RESUMEN. Esta investigación reconstruye la lógica que subyace el trayecto legislativo que da origen a la Evaluación Nacional Diagnóstica, mediante el análisis de la perspectiva de actores que se desempeñan o desempeñaron en entidades estatales claves en el proceso de redacción y entrada en vigencia de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuerpo legislativo bajo el cual se enmarca esta evaluación. El artículo presenta un análisis de dicho instrumento y lo sitúa en el contexto de una política educativa propia de la Nueva Gestión Pública, instalada mediante tecnologías de poder que centran su foco en resultados más que en procesos, bajo una lógica similar a otras evaluaciones estandarizadas ya implementadas, y ampliamente discutidas, en Chile.

PALABRAS CLAVE. Política educativa; nueva gestión pública; performatividad; Chile.

Towards a quality Initial Teacher Training? The National Diagnostic Evaluation under the analysis of the perspective of the stakeholders involved in writing and implementing Law 20.903

ABSTRACT. This research recounts the underlying sense through the legislative process that created the National Diagnostic Evaluation, by analyzing the perspective of the stakeholders involved in the process of writing and putting into effect the Law 20903, which creates the Teacher Professional Development System, the legislative body under which this evaluative instrument is framed. Thus, this article presents an analysis of this instrument, almost three years after its implementation, and places it under the context of an educational policy in line with the New Public Management, established through power technologies that concentrate in results more than in processes, under a similar logic of other standardized evaluations already implemented, and widely discussed, in Chile.

KEYWORDS. Educational policy; new public management; performativity; Chile.

^{*}Correspondencia: Francisca Donoso Reyes. Dirección: José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago, Chile. Correos Electrónicos: francisca.donosos@umce.cl^a, aruffinelli@uahurtado.cl^b.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de rendición de cuentas se han instalado, en las últimas décadas, como un mecanismo para la regulación de la calidad de la educación no solo en Chile, sino también en otros lugares del mundo. Este tipo de políticas, además de establecer ciertas reglas que configuran un contexto de acuerdo al cual deben actuar las instituciones educativas, también establecen consecuencias para ellas. Dichas políticas no solamente atañen al quehacer de las escuelas, sino que también se han instalado en las instituciones de educación superior y, por ende, en la formación de profesores.

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) -promulgada el año 2016, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet—, es una política educativa que, en lo referido a formación inicial docente (FID) en Chile, pone el foco en la mejora de la calidad de dicha formación mediante mecanismos de regulación directos e indirectos o performativos. Los mecanismos directos, por una parte, se observan en un nuevo sistema de acreditación con altas consecuencias, que puede culminar con el cierre efectivo de aquellos programas que no logren cumplir el estándar mínimo requerido, y además en mayores requisitos para el ingreso a las carreras, en la línea de atraer mejores candidatos a la profesión docente. Los mecanismos de regulación performativos, en tanto, se pueden observar en la aplicación de dos instrumentos de evaluación diagnóstica de la FID, una al inicio y otra cerca del egreso, en base a cuyos resultados las carreras e instituciones deben desplegar una serie de acciones de autorregulación cuyo fin es, en teoría, mejorar la calidad de la formación impartida.

La investigación que da origen a este artículo se centra en la evaluación diagnóstica que se aplica a los estudiantes cerca del egreso, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END), en tanto instrumento de evaluación que actúa como tecnología de poder que propicia la regulación performativa de las carreras de pedagogía, evidenciando en su proceso de construcción e implementación una noción subyacente acerca de lo que debiese ser una formación de profesores con altos estándares de calidad. Para ello, se analiza la perspectiva de algunos actores claves pertenecientes a tres instituciones estatales implicadas en el trayecto legislativo y en la entrada en vigencia del componente de fortalecimiento de la FID de la ley en general y esta evaluación en particular.

En primer lugar, se presenta la contextualización y planteamiento del problema; en esta sección se explica en qué consiste la END, el contexto en que surge y la importancia de analizar cómo se construye y cómo ha sido implementada. En segundo lugar, los objetivos y preguntas de investigación. En tercer lugar, se encuentra el marco conceptual que sitúa teóricamente el análisis realizado y se relevan las consecuencias que puede tener una evaluación de estas características en la formación de docentes en Chile. Posteriormente, se describe la metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación. En quinto lugar, se analizan los hallazgos más relevantes, de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas. Finalmente, se exponen las conclusiones y reflexiones respecto al análisis desarrollado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El SDPD intenta dar respuesta a una serie de elementos respecto a la formación de docentes en Chile que contaban con un abordaje deficiente, pero con un diagnóstico consensuado acerca del encauzamiento que requerían. Parte de estos elementos se encuentran vinculados a la necesidad de evaluar la calidad de la formación de las carreras de pedagogía, discusión que, en el caso de esta ley en particular, culminó con la instauración de dos evaluaciones diagnósticas, una al ingreso y otra durante los 12 meses que anteceden al egreso de los futuros docentes, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END) (BCN, 2016).

La finalidad declarada de la END es, en primer lugar, “observar los conocimientos disciplina-rios y pedagógicos adquiridos por los/as estudiantes durante su formación” y, en segundo lugar, “brindar información relevante a las universidades para que puedan implementar las acciones remediales tanto de nivelación y acompañamiento como de fortalecimiento de los programas de formación” (CPEIP, s.f.). Esta evaluación se compone de dos instrumentos, que son: 1) Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales, correspondiente al nivel de enseñanza (Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media) y 2) Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, de acuerdo a cada disciplina. Adicionalmente, se aplica a los estudiantes un Cues-tionario Complementario, que permite obtener información para caracterizar a los estudiantes de pedagogía, su proceso formativo, sus creencias respecto a la docencia y sus expectativas pro-fesionales.

La ley mandata que las carreras de pedagogía utilicen los resultados que arroja este instrumento de dos formas distintas y complementarias: por una parte, señala la necesidad de formular planes de apoyo y acompañamiento en las áreas detectadas como deficitarias en los resultados de los estudiantes que ya han rendido la evaluación y, por otra, se indica a las carreras que, a partir del análisis general los resultados obtenidos por los estudiantes, deben incorporar mejoras a los pla-nes y programas de formación, con una mirada a más largo plazo (MINEDUC, 2016).

Si bien la evaluación diagnóstica de ingreso a las carreras de pedagogía resulta inédita en tér-minos de política educativa en Chile, la END sí cuenta con un precedente, denominada Prueba INICIA, que se comenzó a aplicar el año 2008.

En el papel, la Prueba INICIA fue definida como “un sistema de evaluación de conocimientos para los estudiantes egresados de las carreras de pedagogía”, cuyos resultados “permiten a las instituciones contar con un parámetro externo para diagnosticar y monitorear sus avances, y a sus egresados les permite identificar sus necesidades de reforzamiento y de formación profesional continua” (CNA, s.f., p.1). En la práctica, este instrumento fue objeto de múltiples críticas, tales como: 1) que el momento del trayecto formativo del estudiante en que se aplicaba no daba opor-tunidad suficiente para mejorar aquellos aspectos que la prueba diagnosticara como deficitarios; 2) la falta de relación entre los contenidos de la formación docente que se deseaba evaluar y aque-llo que la prueba evaluaba realmente; y 3) que la prueba en sí no permitía evaluar la capacidad de enseñanza del estudiante que la rendía, por tanto no era posible asegurar que los egresados poseían las condiciones mínimas para un adecuado ejercicio de la docencia (Cox, Meckes y Bas-copé, 2010; Manzi, 2010).

En este contexto, desde el inicio del trayecto legislativo la END fue concebida como el perfeccio-namiento de INICIA (BCN, 2016), por lo que se propusieron mejoras en cuanto al momento del trayecto formativo en que se aplica, la relación entre los contenidos de los planes de formación y lo que el instrumento evalúa y el uso de sus resultados.

Además, la aplicación de esta evaluación es requisito para la acreditación de las carreras y pro-gramas de pedagogía (CPEIP, 2018), por tanto sus resultados tienen un impacto que INICIA nunca tuvo en la regulación de la oferta de dichas carreras, si consideramos que la Ley 20.903 establece además que aquellas no acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), entidad autónoma dependiente del Estado chileno a cargo de “verificar y promover la calidad de la educación superior” (CNA, s.f.), no pueden matricular nuevos estudiantes y son sometidas a un proceso de acompañamiento por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED), que es otro organismo autónomo del Estado chileno y cuya finalidad es “cautelar y promover la calidad de la educación parvularia, básica, media y terciaria” (CNED, s.f.). Anteriormente, los estudiantes

matriculados en instituciones no acreditadas no podían optar a becas y créditos estatales para financiar sus estudios, lo cual buscaba desincentivar que se matriculasen en ellas, no obstante las carreras podían seguir impartándose y recibir nuevos matriculados.

Otra diferencia entre INICIA y END es que la primera era elaborada, implementada y analizada por organismos externos al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (Educación 2020, 2011; MIDE UC, s.f.), mientras que en el caso de la END el encargado de todo el proceso era el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo estatal no autónomo y dependiente del MINEDUC, cuya misión es “fortalecer la formación inicial y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional” (CPEIP, s.f.) y es, además, el ente estatal designado en la Ley 20.903 como el encargado de implementar en su totalidad el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Si bien inicialmente los análisis eran realizados por el equipo CPEIP, el año 2017¹ se licitó el proceso de análisis de resultados y elaboración de informes (CPEIP, 2020).

Adicionalmente, la END tiene carácter obligatorio, debido a que es requisito de titulación —a diferencia de la INICIA, cuyo carácter era voluntario (San Martín, Rivero, Bascopé y Hurtado, 2013)— pero no habilitante, puesto que el resultado obtenido no implica consecuencias para el estudiante en su ingreso a la vida laboral. La aplicación obligatoria de la END y su carácter censal hace que, por primera vez, se cuente con información que permitiría extraer conclusiones relevantes tanto acerca de los procesos formativos como de las creencias de los estudiantes respecto a la pedagogía y su rol como futuros docentes, aspecto que podría tener impacto en la calidad de la oferta de las carreras de pedagogía en Chile.

Las diferencias anteriormente expuestas pueden ser observadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias entre Prueba INICIA y Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Criterio	INICIA	END
Aplicación	Muestral, voluntaria.	Censal, obligatoria.
Consecuencias	No tenía consecuencias para la institución ni para el estudiante.	Tiene consecuencias para la institución (requisito de acreditación) y para el estudiante (requisito de titulación).
Momento del trayecto formativo	Aplicada a egresados de carreras de pedagogía.	Aplicada a estudiantes de carreras de pedagogía durante los 12 meses que anteceden al egreso.
Uso de sus resultados	Sus resultados no permitían establecer conclusiones relevantes respecto a la FID en Chile.	Permite contar con información para establecer conclusiones relevantes respecto a la FID en Chile.
Entidad responsable	Elaborada e implementada por entidades privadas licitadas para dicho fin.	Elaborada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile e implementada por entidades licitadas para dicho fin. Si bien inicialmente el CPEIP analizaba los resultados y elaboraba informes a partir éstos, en los últimos años también se licita dicho proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CPEIP 2014 y 2016.

1. Licitación pública ID 2079-2-LR17, disponible en <https://www.mercadopublico.cl/Procurement/Modules/RFB/Detail-sAcquisition.aspx?qs=1t4IhAtkF%2FTUCfZh4qA8xQ%3D%3D>.

No obstante, así como se observan diferencias entre ambos instrumentos, también se observan similitudes (Tabla 2). Ambas evaluaciones abordan los contenidos presentes en los estándares de la FID vigentes, pero es importante considerar que los estándares utilizados como referentes para la construcción de INICIA son los mismos que se encuentran actualmente vigentes para la construcción de la END, puesto que el proceso de elaboración e implementación de este último instrumento se inició en paralelo con la reformulación de los estándares pedagógicos y disciplinarios de la formación inicial docente (CPEIP, 2017a; MINEDUC, 2016). Ello implica que mientras los nuevos estándares no estén aprobados, ambos instrumentos evaluarán los mismos estándares.

Sumado a lo anterior, una de las similitudes más relevantes entre END e INICIA es que ninguno de los dos instrumentos evalúa la capacidad de enseñanza del estudiante de pedagogía, por tanto esta crítica formulada a INICIA no fue resuelta mediante la END, dado que ambas son pruebas estandarizadas, fundamentalmente de selección múltiple², que no permiten verificar si los estudiantes de pedagogía poseen las condiciones mínimas requeridas para ejercer la profesión.

Tabla 2. Similitudes entre Prueba INICIA y Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Criterio	INICIA	END
Construcción	Basadas en los Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente vigentes.	
Tipo de evaluación	Pruebas estandarizadas acerca de saber sobre el saber y sobre el saber hacer, pero no sobre el hacer.	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CPEIP 2014 y 2016.

Si se considera que la Ley 20.903 determinará lo que suceda con la formación de profesores a futuro durante un tiempo considerable, resulta pertinente analizar críticamente algunos elementos incipientes respecto a cómo ha sido construida e implementada la END y las implicancias que este proceso ha tenido en las entidades gubernamentales involucradas, tanto desde el punto de vista externo, es decir, si el mecanismo es el adecuado o no, como desde el punto de vista interno, esto es, si se presentan las condiciones mínimas para que el mecanismo propuesto funcione desde la teoría que lo sustenta.

Dados los elementos anteriormente expuestos, esta investigación se centra en la END, en tanto dispositivo evaluativo cuya finalidad es mejorar la calidad de la formación de profesores en Chile, desde la perspectiva de actores clave provenientes de entidades gubernamentales partícipes del diseño e implementación de esta ley (CNA, CNED y CPEIP). Debido a que, como se mencionó anteriormente, la construcción de este instrumento debiese estar basado en los estándares orientadores para la FID, se hace necesario además contemplar en este análisis el proceso de construcción de los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios, actualmente en curso.

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

Considerando lo incipiente de la implementación de la END, y la escasez de análisis respecto al trayecto legislativo de la ley en la cual se enmarca, el objetivo general de esta investigación es analizar su proceso de construcción e implementación desde la perspectiva de actores partícipes en el trayecto legislativo y la entrada en vigencia del componente vinculado a la FID de la Ley

2. La END se compone de 110 preguntas de selección múltiple, 50 en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales y 60 en la Prueba de Conocimientos Didácticos y Disciplinarios. Solo contiene una pregunta de respuesta abierta, parte de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales, mediante la cual “se evalúan habilidades de comunicación escrita y reflexión sobre situaciones pedagógicas generales” (CPEIP, 2020).

20.903, centrando dicho análisis en los mecanismos de mejora de la calidad de la formación docente presentes en este instrumento de evaluación.

Las preguntas que guían esta investigación son: i) ¿qué y cómo evalúa la END?; ii) ¿cómo se construye este nuevo instrumento y qué lo distingue de INICIA, considerando que los nuevos estándares FID no se encuentran aprobados aún?; iii) ¿cómo ha sido llevado a cabo el proceso de construcción de los nuevos estándares de la FID?; y, finalmente, iv) ¿cuál es el mecanismo de mejora de la calidad de la FID que subyace a esta política educativa?

3. MARCO CONCEPTUAL

El componente de fortalecimiento de la formación inicial docente presente en la Ley 20.903 se enmarca en el contexto de una política educativa propia de la *Nueva Gestión Pública (NGP)* (Clarke, Gerwitz y McLaughlin, 2000), dado que los elementos que contiene involucran una mixtura de componentes de regulación estatal y de mercado, que se trata de una forma de gobernanza basada en un régimen de estandarización y que sitúa el foco en resultados más que en procesos (Luengo y Saura, 2013; Verger y Normand, 2015).

De acuerdo a lo analizado en el proceso de investigación que da origen a este artículo, es posible observar en la Ley 20.903, en términos generales, dos tipos de mecanismos de regulación de la calidad de la formación inicial docente: uno de tipo “efectivo”, que se manifiesta en el nuevo sistema de acreditación y los nuevos requisitos de ingreso que instaure esta ley, y otro de tipo “indirecto o performativo”, que se percibe en las evaluaciones diagnósticas de ingreso y egreso.

Respecto al nuevo sistema de acreditación, la ley le otorga atribuciones inéditas en términos de la regulación de la oferta de carreras de pedagogía en Chile, puesto que, de no ser acreditadas, pueden enfrentarse a la posibilidad del cierre efectivo de las matrículas a nuevos estudiantes y a un acompañamiento o intervención por parte del CNED durante un período equivalente a la duración de la carrera, con la finalidad de guiarla en todos los procedimientos que requiera para volver a presentarse al proceso de acreditación.

En cuanto a los nuevos requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía, se establecen puntajes mínimos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) -o algún instrumento que lo reemplace— y/o tener un promedio de notas de educación media que ubique al estudiante dentro de los percentiles más altos dentro de su establecimiento educacional. Desde el punto de vista del análisis de este componente de la ley, resulta interesante constatar que para entrar a las carreras de pedagogía no se utiliza como único parámetro el rendimiento obtenido por el estudiante en una prueba estandarizada como la PSU, sino que además se considera el buen rendimiento que el estudiante tenga en el contexto de su paso particular por la enseñanza media.

Se observa en los dos elementos de la ley detallados previamente, por tanto, un mecanismo de regulación “efectivo”, dado que se establecen directrices y acciones concretas que deben llevar a cabo las instituciones o los aspirantes a docentes, respectivamente.

El mecanismo de “regulación performativa”, en tanto, se expresa en las evaluaciones diagnósticas de inicio y de término dado el uso que se debe hacer de ellas. En términos generales, ambas pruebas arrojan resultados que debiesen ser considerados como insumos para la formulación de acciones o planes de apoyo y acompañamiento en las áreas que se diagnostiquen como más débiles. Este componente de “regulación performativa” es especialmente evidente en el caso de la Evaluación Nacional Diagnóstica, si se considera que, además de las acciones de acompañamiento previamente señaladas, las carreras deben adicionalmente analizar de manera agregada

los resultados de sus estudiantes y detectar posibilidades de mejora en los planes y programas de formación, con la finalidad de propiciar una mejora continua de la calidad de la FID (MINE-DUC, 2016).

Ambos tipos de mecanismos comparten un elemento interesante de relevar, dado el contexto de la educación en Chile, donde la intervención y el esfuerzo estatal ha sido deliberadamente insuficiente desde las reformas instauradas por la dictadura, que iniciaron un proceso de privatización creciente en la educación a todo nivel (Ávalos, 2014): se vislumbra, en este componente específico de la ley, un intento por retomar el control sobre la calidad de la formación de profesores en el país, luego de años de desregulación y abandono a las leyes del mercado.

En términos generales, se plantea el término de “regulación performativa” desde el punto de vista del concepto de *performatividad* acuñado por Stephen Ball. La performatividad, en este sentido, es comprendida como una tecnología política que centra su foco en la perceptibilidad, la cual se vincula con mecanismos tales como el uso de bases de datos, indicadores y evaluaciones estandarizadas, que tienen como finalidad una puesta en escena que modifica la praxis y las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas (Ball, 2003).

Para instaurar la cultura de la performatividad, las instituciones educativas deben consolidarse como instituciones de control “a distancia”, debido a que los actores involucrados entran en una dinámica de constante vigilancia bajo el paradigma de la NGP, la cual consolida al Estado como un actor que instaura las reglas del juego y luego sanciona acorde a la performance de dichos actores.

La END contempla una rendición de cuentas basada en resultados, conocida también como *responsabilización por desempeño o rendición de cuentas performativa* (Falabella y De la Vega, 2016). Este tipo de rendición de cuentas refiere a la introducción de procedimientos administrativos que centran su foco en la obtención de resultados de aprendizaje, los cuales son considerados como indicador para verificar la progresión adecuada de las reformas implementadas (Verger y Parcerisa, 2017). En este sentido, dado que la construcción de la END está basada en los estándares pedagógicos y disciplinarios vigentes, se observa que el resultado obtenido por las carreras es un indicador respecto a qué tan alineados se encuentran los planes y programas de formación respecto a dichos estándares, verificándose de esta manera su implementación.

Por otra parte, el concepto de *gubernamentalidad*, acuñado por Foucault (2007), permite analizar las relaciones de poder que configuran al Estado, las cuales se encuentran atravesadas por procesos políticos, históricos y sociales particulares. El concepto de gubernamentalidad se centra en el gobierno de la conducta de los sujetos a partir de *tecnologías de poder*, instaladas como tecnologías performativas de la conducta, las cuales inducen a los individuos a reconocer decisiones externas o impuestas como personales, delimitando el campo de acción de los actores e instituciones educativas a orientaciones y prescripciones que aparentan estar desprovistas de contenido político o ideológico, centrando los esfuerzos de dichos actores e instituciones en la implementación de una puesta en escena de acuerdo a objetivos externos que tienden a ser identificados como propios (Ruffinelli, 2017).

De acuerdo a este esquema analítico, el Estado modifica sus tecnologías de poder, produciéndose una transición desde mecanismos directos y centralizados hacia mecanismos de control indirecto, descentralizados y omnipresentes, los cuales se traducen en el control de resultados evaluativos (Falabella, 2015). En este sentido, las evaluaciones, comparaciones e indicadores que se utilizan para controlar la gestión educativa, actúan como tecnología de poder que propicia la introyección de la regulación de los actores educativos, proceso mediante el cual se espera per-

formativamente una mejora en la calidad de la educación. En este esquema, por tanto, el Estado no está ausente de la problemática, sino que asume un nuevo rol, en tanto insta las reglas que los actores deben seguir y que comienzan a reconocer como propias, actuando en consecuencia.

Respecto a la END en tanto evaluación estandarizada, existe vasta evidencia en el análisis de la política educativa en Chile respecto a los efectos no deseados de este tipo de evaluaciones, lo cual llevaría a cuestionarse la instauración adicional de una evaluación de estas características. Instrumentos de evaluación como el SIMCE -aplicado a escolares durante la enseñanza básica y media—y la mencionada PSU -aplicada a estudiantes que desean ingresar a instituciones de educación terciaria universitaria acreditadas—han sido largamente criticados debido a los resultados sesgados que arrojan y/o a los usos -y abusos— asociados a la información que entregan (Florez, 2014; Carrasco, 2013; Flores y Carrasco, 2013; Meckes y Carrasco, 2010; Rodríguez y Padilla, 2017). De manera general es posible, además, indicar que ambos instrumentos han derivado en la toma de una serie de acciones de entrenamiento de los estudiantes previo a su rendición con el fin de mejorar su desempeño en ellos, es decir, se tiende a preparar a los estudiantes en los contenidos específicos que ambos instrumentos evalúan, que son limitados (Carrasco, 2013; Flores y Carrasco, 2013).

En este sentido, si se considera que la construcción de la END, de acuerdo a la ley, debiese estar basada en los estándares de la FID, y que las carreras formadoras son evaluadas de acuerdo a los resultados obtenidos en dicho instrumento, las instituciones, que por definición legal son autónomas (MINEDUC, 2009), debiesen tender hacia la introyección de la regulación, adecuando sus programas de formación a los estándares mencionados. Se puede plantear, por tanto, que a la aplicación de este instrumento le subyace el peligro latente de generar “estrechamiento del currículum” (Berliner, 2011), puesto que las instituciones podrían tender a reformular sus mallas curriculares priorizando solo aquellos estándares que efectivamente son evaluados por este instrumento, con el fin de obtener un buen resultado en la evaluación, aplicando elementos de “regulación performativa” para ello, como se ha observado en el caso de las evaluaciones estandarizadas previamente señaladas (Carrasco, 2013).

Cobra relevancia, desde este punto de vista, el concepto de “puesta en acto de las políticas” o *policy enactment* (Ball, Maguire y Braun, 2012), dado que las instituciones, tanto aquellas educativas como las implicadas en la puesta en marcha de la ley, deben interpretar las leyes y traducirlas a sus contextos para dar respuesta a los requerimientos legales, por tanto resulta necesario observar no solamente la ley en sí, sino además cómo estos actores tienden a mediar, cuestionar o incluso desconocer aspectos presentes en un cuerpo legal, siempre dentro de los márgenes que la misma ley permite, dada su interpretabilidad.

De esta forma, la END se enmarca en un cuerpo legislativo cuyo modo de comprender la política educativa permite la instalación de dispositivos evaluadores que propician en las instituciones la rendición de cuentas con altas consecuencias (Carrasco, 2013; Dumay, Cattonar y Mangez, 2013), y es dicha rendición de cuentas la que finalmente determina que una carrera de pedagogía permanezca en el sistema o sea expulsada de éste, lo que constituye, en última instancia, la vía mediante la cual se espera mejorar la calidad de la formación docente en nuestro país.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para desarrollar esta investigación, se utilizó una metodología de tipo cualitativa basada en entrevistas semi-estructuradas a actores involucrados tanto en el trayecto legislativo como también en el proceso de implementación del componente vinculado a formación inicial docente presente en la Ley 20.903 y, por tanto, vinculados también al proceso de construcción e implementación

de la END. Se consideró este tipo de entrevista como el más pertinente a los fines de esta investigación, dado que se requería flexibilidad en el planteamiento de las preguntas (Quivy y Van Campenhoudt, 2000), las que, si bien partieron desde dimensiones comunes, fueron adaptadas a cada entrevistado, con el fin de considerar sus características y roles específicos en los procesos descritos, así como también los de las instituciones desde las que provenían.

Se llevó a cabo, para este fin, una selección de seis actores clave pertenecientes al CPEIP, al CNED y a la CNA, distribuidos de acuerdo a sus cargos de la siguiente forma: 1 alta autoridad, 1 directivo, 1 jefe de departamento, 2 profesionales coordinadores de área y 1 profesional a cargo de una temática específica, debido a la posición de poder y alto nivel de influencia que tuvieron en el proceso de diseño del componente FID de la ley, en su implementación, o en ambos. En la Figura 1 es posible observar una caracterización de los actores entrevistados.

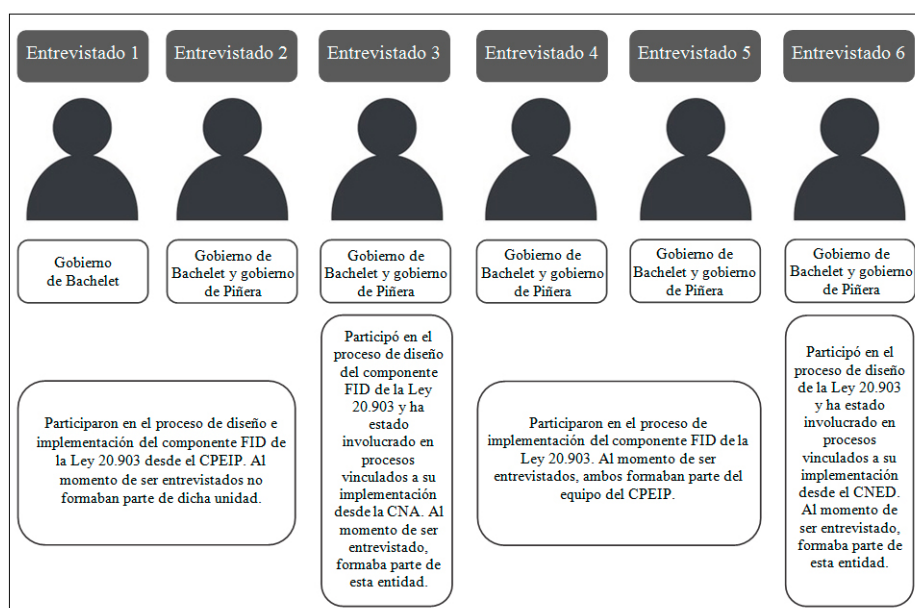


Figura 1. Caracterización de entrevistados

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, las entrevistas abordaron las siguientes dimensiones: i) breve descripción de la trayectoria del entrevistado respecto al tema de interés de esta investigación, con la finalidad de conocer su nivel de involucramiento ya sea en el diseño de la ley y/o en su implementación, específicamente respecto al componente de fortalecimiento de la FID y la Evaluación Nacional Diagnóstica; ii) rol que ha tenido en la práctica la institución a la cual adscribe el entrevistado en el proceso de diseño y/o implementación de la END; iii) percepciones respecto a aspectos generales de la construcción e implementación de la END, con énfasis en la detección de facilitadores u obstaculizadores del proceso; iv) conocimiento respecto al proceso de construcción de los nuevos estándares orientadores de la FID y percepción respecto a su incidencia en la construcción de la END; v) percepción respecto a las relaciones establecidas a partir de la implementación de la END entre la entidad gubernamental a la cual se vincula el entrevistado y las otras entidades contempladas en la muestra.

La información recopilada mediante las entrevistas realizadas fue analizada utilizando la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de acuerdo a las dimensiones anteriormente detalladas, y se utilizó para este fin el software de análisis cualitativo NVivo.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 ¿Qué y cómo evalúa la evaluación nacional diagnóstica?

Conocer qué y cómo evalúa específicamente este instrumento resulta complejo, dada la escasa información que ha sido publicada por parte del CPEIP para que las carreras de pedagogía, los estudiantes e incluso los otros organismos estatales involucrados en el proceso puedan interiorizarse respecto a este tema.

En cuanto a los documentos disponibles para conocer qué estándares están siendo evaluados en este instrumento y de qué forma se evalúan, el CPEIP solo publica año a año el temario de la END, el cual conecta explícitamente pero muy a grandes rasgos los estándares vigentes con las temáticas que son evaluadas en ella. Lo anterior implica que no es de conocimiento público la tabla de especificaciones de esta prueba, y que tampoco está en las intenciones del CPEIP que dicha tabla se dé a conocer, dados los motivos expuestos por el Entrevistado 4, perteneciente a dicha institución:

[...] es muy evidente saber qué es lo que va a venir en las preguntas si yo muestro la tabla de especificaciones. Y eso tendría que hacerlo para todos, y eso igual alteraría mi resguardo de preguntas y también me alteraría el proceso de equating, por eso esa información no es pública. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Si se considera que las tablas de especificaciones son parte de la construcción de los instrumentos de evaluación y su contenido entrega información relacionada con objetivos de la evaluación, aprendizajes esperados, ponderación de los contenidos, tiempo didáctico requerido para la resolución del instrumento, entre otros, no dar a conocer la tabla de especificaciones argumentando que podrían deducirse las preguntas, teniendo en cuenta la multiplicidad de preguntas que se pueden formular a partir de un mismo contenido, parece un argumento débil y priva a las instituciones y a los estudiantes de información que podría ser valiosa para evaluar la consistencia entre los referentes de construcción y el instrumento mismo. A partir de ello, surgen dudas acerca de qué estándares están siendo evaluados mediante este instrumento, qué ponderación tiene cada estándar en los resultados y en qué aspectos se distingue la END de INICIA.

Esta falta de información incluso se da a nivel de otros organismos públicos involucrados en el proceso. Debido a ello, es que buena parte de las críticas esgrimidas por parte de los entrevistados del CNED y CNA tienen que ver con la forma y los procedimientos burocráticos, más que con el instrumento mismo, que para ellos es desconocido. El Entrevistado 6, del CNED, señala al respecto:

Nosotros hemos pedido información porque como se nos entregan los resultados de esta prueba, se abren dudas mayores de qué representa esto que llaman “porcentaje de respuestas correctas”. ¿Qué representa? ¿En base a qué criterios se puede decir qué saben y no saben hacer los profesores que rinden esta prueba? [...] Una facultad te dice “pero oiga, yo estoy arriba del promedio”. ¿Qué significa cualitativamente hablando, no con números? Porque puede ser un promedio de la nada. Yo puedo estar dentro de los mejores en un sistema en que está todo mal. No dice nada. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

En este sentido, no existe certeza respecto a la existencia de esta tabla de especificaciones a partir del discurso de los actores. Por tanto, en el desarrollo de esta investigación no fue posible corroborar si los ítems evaluados en la END están o no alineados a los estándares de la FID, tal como está estipulado en la ley.

Esta situación permite dar cuenta de los límites de acción de los actores y su injerencia en los procesos ante el mandato de la ley, es decir, se circunscribe cada institución a un ámbito específico del procedimiento. Lo anterior da cuenta de un abordaje burocrático y compartimentalizado en distintos actores e instituciones que no se organizan en torno a un fin o instrumento común, sino que centran su foco en cumplir una parte de un todo que no ha sido cabalmente definido.

Por otra parte, en el discurso de los entrevistados aparecen las limitantes que presenta un instrumento de este tipo para determinar si el estudiante ha desarrollado las capacidades necesarias para ser un buen profesor y, junto a ello, la discusión que se generó en el trayecto legislativo de la ley respecto a si este instrumento debía tener carácter habilitante para el ejercicio de la docencia.

Habilitante significa decir “el estudiante rindió la prueba y es un buen o mal profesor”, ¿si nunca ha ejercido docencia, cómo va a ser un buen o mal profesor! Tú el único juicio que puedes emitir es que al estudiante las asignaturas de esa malla curricular que le exigieron cursar y aprobar están malas. Entrevistado 1 (CPEIP, diseño).

Lo señalado por este entrevistado nuevamente da indicios respecto al mecanismo regulador performativo tras esta evaluación, ya que si las asignaturas y mallas curriculares estarían “malas” porque el estudiante obtiene un mal resultado en la END, ello implica necesariamente que una buena malla curricular debe construirse en función de lo que evalúa la END, es decir, los estándares FID que son evaluados por este instrumento, que no son todos, sino solamente los que son susceptibles de evaluar en un instrumento de estas características.

Este fenómeno, no obstante, no es nuevo en la política educativa chilena. Otros instrumentos de evaluación, tales como el SIMCE, que se aplica a nivel escolar para evaluar el logro de aprendizaje de los contenidos y habilidades del currículo vigente, se han instaurado como mecanismos de regulación de la calidad de la enseñanza que han generado un negativo impacto performativo en las instituciones de educación (Falabella, 2015), debido a que éstas tienden a autorregularse en función del instrumento, de manera tal que se produce un estrechamiento del currículum, considerando para la mejora de la calidad únicamente los aspectos evaluados en dichos instrumentos.

Los indicios acerca del mecanismo performativo regulador de la FID que estarían presentes en esta evaluación se refuerzan si se considera lo planteado por el Entrevistado 2 respecto a la etapa de diseño de la ley, quien señala:

En la discusión de la ley todos hablaban de una prueba, pero nadie discutía sobre lo que iba a haber dentro de la prueba. Entrevistado 2 (CPEIP, diseño).

Esta observación pone de relieve, nuevamente, el foco de este instrumento evaluativo en la burocracia y el cumplimiento del mandato más que en el proceso: lo importante no parece ser qué ni cómo evaluar, sino que se valora en sí mismo evaluar en tanto mecanismo regulador, como si ello bastara para dar garantías de mejora en la formación.

5.2 ¿Cómo se construye la evaluación nacional diagnóstica?

Al consultar a los entrevistados respecto a la construcción de la END, en el discurso de los Entrevistados 2 y 4 emerge un tema clave: el CPEIP ha optado por trabajar con un “banco de preguntas”, de lo cual se desprende que algunas de las preguntas presentes en INICIA también lo están en la END, por tanto los instrumentos en sí no serían sustancialmente distintos.

Las preguntas que componen la Evaluación Nacional Diagnóstica fueron elaboradas a partir de procesos de licitación pública en años anteriores incluso a la entrada en vigencia de la ley, porque se hicieron para la Prueba INICIA. [...] nosotros hoy en día tenemos un banco de ítems, así que mandamos a construir solo ítems, de acuerdo a lo que vamos identificando que es necesario tener para mantener el banco funcionando. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Una de las razones que argumentan algunos entrevistados del CPEIP para utilizar preguntas creadas para INICIA en la END, es que la construcción de ambos instrumentos debía basarse en los estándares de la FID vigentes, y que a la fecha no ha sido posible contar con los nuevos estándares, debido a las dificultades que ha enfrentado el proceso de construcción de éstos. La posibilidad de usar los estándares actualmente vigentes para la elaboración de la END, no obstante, no ha sido una decisión unilateral del CPEIP, sino que éste ha debido solicitar autorización para ello al CNED (CNED, 2016, 2018, 2019).

Al consultar al entrevistado del CNED acerca de cómo el Consejo verifica que la END esté efectivamente alineada con los estándares vigentes, que es lo que la ley indica, alude a la dificultad que se suscitó en el proceso de construcción de la ley respecto a este tema, dado que, si bien en la práctica el CNED es quien autoriza, es una autorización que no da garantías de una efectiva articulación entre el instrumento y los estándares, puesto que solo el CPEIP es quien conoce el instrumento y estaría asegurando dicha articulación, puesto que no hay documentos oficiales que permitan verificarlo.

[Verificar que las preguntas que contiene la END estén alineadas con los estándares vigentes] no es materia de nuestra competencia. Es interesante tu pregunta porque una de las discusiones que hubo en el diseño de la ley era ante quién respondía. Entonces, en algún momento se discutió eso. Y apareció en escena la posibilidad de tener una contraparte en el CPEIP y se imaginaba a la Agencia de la Calidad, donde hay expertos en métricas educativas y en fin, hay cierta expertise en ese campo y ciertos rigores para que las pruebas estén bien diseñadas. Eso no resultó. En el fondo, esta es una prueba que arma el CPEIP, que mira el CPEIP, que resuelve el CPEIP. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

A partir de lo anterior, cabe entonces preguntarse ¿cuál es el rol del CNED en este proceso, si no es el de ser garante de aquello que autoriza? Este hallazgo pone de relieve nuevamente el foco en la burocracia y en el cumplimiento del mandato legal, lo que evidencia que cada actor se preocupa de la correcta ejecución de su parte y tiende a culpar a los otros actores por cualquier falla en el resto del proceso. Ello pone de relieve la falta de una visión de conjunto o de responsabilidad total del proceso.

Si bien la tecnología de poder performativa de este instrumento no se modifica asegurando que el instrumento efectivamente se encuentre alineado con los estándares vigentes, la falta de certezas en dicho alineamiento difícilmente contribuye a que éste logre legitimidad entre los actores involucrados en el proceso, incluyendo carreras y estudiantes.

Por otra parte, en el nuevo escenario de acreditación con altas consecuencias para las carreras, resulta destacable señalar que el entrevistado de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), tampoco pareciera manejar mayor información de este instrumento. Ante la pregunta “¿ustedes como CNA cuentan con los mismos elementos que cualquier ciudadano podría consultar respecto a la Evaluación Nacional Diagnóstica?”, el entrevistado señala:

En términos generales, sí. De momento al menos, los resultados son resultados agregados. Son los mismos informes nacionales, más bien lo que tenemos que hacer es que los pares le pidan los resultados a la carrera que deben tener más resultados que nosotros. Entrevistado 3 (CNA, diseño e implementación).

Al respecto, parece pertinente indicar que los pares evaluadores del proceso de acreditación verifican no solo que los estudiantes rindan la prueba, sino que además las carreras diseñen planes de mejora acordes a estos resultados, pero si no se tiene información detallada respecto a qué evalúa el instrumento, ¿cómo se puede verificar que los planes de mejora elaborados a partir de los resultados de esta evaluación den respuesta a necesidades reales de estudiantes de pedagogía?

Se desprende del discurso de los entrevistados, por tanto, que este proceso no solo no es susceptible de verificación directa de manera pública, sino que ni siquiera otros organismos gubernamentales involucrados tienen acceso a esta relevante información.

5.3 ¿Cómo ha sido el proceso de construcción de los nuevos estándares orientadores de la FID?

A pesar de la importancia que revisten estos estándares para la puesta en marcha de la ley, el trayecto que ha seguido el proceso de construcción y aprobación de los nuevos estándares no ha sido fácil. Principalmente, los entrevistados del CPEIP señalan, desde su parecer, dos focos de contexto que han dificultado su formulación y, junto con ello, su aprobación: 1) el proceso se inició formalmente casi un año después de la entrada en vigencia de la ley, pese a saberse que la ley establece que desde su entrada en vigencia el CPEIP disponía de dos años para la presentación de los nuevos estándares ante el CNED para su aprobación; y 2) los tiempos de tramitación en la burocracia estatal son muy extensos, lo que acortó aún más el tiempo disponible para su construcción. Esta insatisfacción con el tiempo disponible para desarrollar este trabajo se acrecienta al considerar la envergadura de la tarea que debía emprender el CPEIP.

Dos años para el diseño de los estándares fue un plazo inadecuado por parte de los legisladores. Yo creo que pensar en tener estándares de formación inicial docente, con una serie de condiciones que pedía el Consejo Nacional de Educación, en el plazo de dos años, para el Estado era imposible. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Estos elementos de contexto podrían constituir ejemplos adicionales a los ya planteados respecto a que el foco de este componente de la ley está sobre el resultado burocrático y la ejecución del mandato más que sobre el proceso, puesto que pareciera ser que la premura por elaborar los nuevos estándares resultaba más importante que la calidad de los estándares mismos.

No obstante, en el discurso del entrevistado del CNED la visión es otra: el tiempo destinado para esta labor habría sido el apropiado, si se considera que ya existía un cuerpo de estándares vigentes.

Yo no diría que [el plazo] es necesariamente corto. Porque ojo: existió una experiencia previa. Se habían hecho los estándares el 2010. El CPEIP aprendió de los problemas de diseñar. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

Esta visión, no obstante, no es compartida por algunos de los entrevistados vinculados al CPEIP. Éstos señalan que, si bien existe un cuerpo de estándares vigentes, fueron elaborados en procesos distintos y bajo distintas lógicas, por tanto no es considerado como un facilitador de la tarea.

Uno de los primeros problemas que en ese tiempo nosotros tuvimos es que no establecimos una estructura para estos estándares, un formato, una extensión, teniendo en cuenta, por ejemplo, que los estándares neozelandeses es una hoja, respecto a un enunciado, una descripción y fuera. Entonces, en esa oportunidad, 2008-2009, eso no se hizo, por tanto tuviste un cuerpo de estándares muy extensivos y otros más sintéticos, entonces ya tuvimos un asunto a propósito de la comparabilidad o cómo evalúas esos estándares, porque esos estándares, además, no se construyeron con indicadores asociados, los indicadores comenzaron a aparecer después. Entrevistado 1 (CPEIP, diseño).

A estos elementos de contexto se suman, en el discurso de algunos entrevistados vinculados al CPEIP, las solicitudes levantadas por el CNED respecto a “requerimientos” y “exigencias” del proceso de elaboración de estándares, donde se explicitaba la necesidad de que los equipos colaboradores fuesen representativos, y se precisaban indicaciones respecto a la construcción misma de los estándares y respecto a las acciones que deben ser llevadas a cabo para su validación. Desde el punto de vista el entrevistado del CNED, no obstante, estos no son “requerimientos” ni “exigencias”, sino más bien “criterios”, lo que deja entrever nuevamente diferencias de percepción entre los entrevistados de los distintos organismos involucrados.

De acuerdo a entrevistados del CPEIP, el CNED solicita que este proceso de construcción de los nuevos estándares sea validado por diversos actores, ante lo cual se generaron una serie de instancias, tales como jornadas regionales a nivel nacional con académicos y jefes de carrera, convocatoria de expertos y habilitación de una plataforma online, en la cual ciudadanos interesados en el tema pudiesen plantear sus percepciones y su grado de conformidad con la primera propuesta presentada, entre otros mecanismos de validación.

El CNED nos solicita que el proceso de construcción de estándares sea ampliamente validado por los distintos actores. Y es por ello entonces que comenzamos a trabajar con una serie de instancias de consulta, para que esta primera propuesta fuese afinada, ajustada, o fuese mirada respecto a las observaciones o comentarios que los distintos actores produjeran. Entrevistado 5 (CPEIP, implementación).

Lo anterior implica que, al proceso de construcción mismo de los estándares, se añadió un proceso de validación, con toda la logística que ello supone en términos de procesamiento y análisis de las observaciones recopiladas, lo cual dejaba aún menos tiempo y espacio para poder llegar al plazo estipulado por la ley -marzo de 2018—con una propuesta ante el CNED.

De acuerdo al relato obtenido en las entrevistas realizadas, el proceso de elaboración de estos estándares se inicia en enero de 2017 con la formulación del documento “Bases Orientadoras para la Elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente” (CPEIP, 2017b), documento que contiene una serie de lineamientos metodológicos para la construcción de dichos estándares.

Posteriormente, se da curso al proceso de diseño y adjudicación de licitaciones. La elaboración de los estándares implicaba para cada institución adjudicataria iniciar un proceso de constitución de las comisiones elaboradoras, el cual se inicia recién en agosto de 2017, a sabiendas de que estos estándares debían ser ingresados a más tardar el 1 de abril de 2018, lo cual pone el foco, nuevamente, en el resultado más que en el proceso.

En el caso del entrevistado del CNED, una de las críticas emitidas a este trabajo refiere a cómo el CPEIP abordó el proceso de construcción más que hacia las condiciones externas que imponía la ley para su desarrollo, deslizando críticas incluso al equipo que llevó a cabo este proceso.

Yo creo que ahí hay un problema de diseño, de cómo se abordó el problema, porque lo que hace esta idea de hacer trabajar instituciones, externalizar los procesos, instituciones autónomas que funcionan con lógicas no necesariamente compartidas, sin tener un marco conceptual común. [...] Ese modelo de externalizar funciona bajo ciertos preceptos. Tienes que tener un mando muy poderoso para que eso funcione bien. Y no ha sido el caso. Poderoso me refiero a gente con autoridad, que pueda influir en los equipos que están trabajando, que los monitoree permanentemente. Y que articule esto que parece como trabajo de workshop por lado y lado, en algo consistente y coherente. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

El producto de este proceso fue entregado al CNED el día 29 de marzo del año 2018. De acuerdo al discurso de los entrevistados del CPEIP, ello generó un importante grado de insatisfacción en el equipo que lideró este proceso, dado que la premura por presentar estos estándares en los plazos legales que mandata la ley, no dio oportunidad a una revisión más exhaustiva del documento.

Nosotros no alcanzamos a revisar la propuesta de estándares, o sea, la leímos, y cuando la estábamos editando nos dimos cuenta que había cosas que no estaban bien, pero no había tiempo, había que entrarlos, por mandato legal. Fuimos a conversar con el Consejo [Nacional de Educación], a pedirles prórroga, y el Consejo dijo que no, entonces tuvimos que entrar igual. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Esta insatisfacción con el producto de este proceso se vio acrecentada por las observaciones emitidas desde el CNED y la forma estratégica en que dichas observaciones fueron emitidas, puesto que se hizo público el acuerdo general respecto a la evaluación de estos estándares, que contenía elementos bastante críticos a la propuesta, mientras que las observaciones a los estándares disciplinarios no se hizo de manera pública, siendo dichas observaciones bastante más favorables hacia el trabajo liderado por el CPEIP, de acuerdo a la interpretación que hacen los entrevistados de dicho organismo.

Lamentablemente el CNED publicó el acuerdo general, donde es muy duro con nosotros, con la propuesta de trabajo. Sin embargo, cuando nos entregó las observaciones de los estándares disciplinarios, que habían sido construidos con la misma estructura, con el mismo modelo, la evaluación de la mayoría de los estándares disciplinarios es positiva. [...] Entonces, tú dices “pucha, ese es privado y el otro público”, cuando están hechos con la misma lógica, con la misma estructura. Entonces, uno no entiende. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

En el discurso de los entrevistados que al momento de participar de esta investigación aún trabajaban en el CPEIP se releva de manera importante la falta de lectura política del proceso. A juicio del Entrevistado 4, la forma en que el CNED entrega las observaciones al CPEIP ha levantado ciertas suspicacias al interior del equipo, que han llegado incluso al cuestionamiento respecto al rol que cumple el CNED en este proceso.

Yo creo que fuimos un poco ingenuos y nos dimos cuenta tarde que el CNED es un órgano no técnico, sino político. Entonces, cuando empezamos a mirar quiénes son los consejeros, nos damos cuenta de que había otras variables, que dado que nosotros veníamos del mundo de la universidad, pensando en la pedagogía, muy ingenuamente, no las vimos en su minuto. Pero es parte del aprendizaje que se ha hecho. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Esta conclusión a la que llegan los entrevistados señalados, si bien parece ingenua, resulta relevante desde el punto de vista de que por más que haya habido acuerdos políticamente transversales, como en el caso de la ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que contó con el consenso de prácticamente todos los sectores políticos y fue aprobada con una gran votación a favor, existen zonas de riesgo que es preciso prever para lograr implementar de manera apropiada lo que la ley mandata.

Debido a que el proceso de elaboración de los estándares orientadores de la formación inicial docente continúa en desarrollo, no se vislumbra la posibilidad de construcción de nuevos ítems para la END ni tampoco de un nuevo instrumento en el corto plazo.

El proceso de construcción de estos Estándares refuerza lo observado a lo largo del análisis de todas las entrevistas en sus distintos ámbitos: todos los entrevistados parecieran tener una postura crítica frente al trabajo desarrollado por otra institución que forma parte de la misma cadena tanto de diseño como de implementación de la ley, lo cual resulta interesante porque todos deben ceñirse, quieran o no, al mandato de la ley. Esto evidencia una vez más la carencia de una visión de conjunto, y permite observar nuevamente lógicas burocráticas centradas en ciertos procesos o aspectos de la ley.

5.4 ¿Cuál es el mecanismo de mejora de la calidad de la FID que subyace a la evaluación nacional diagnóstica?

Al ser la END una prueba que debiese construirse en base a los estándares vigentes, se espera que instar a las instituciones a analizar los resultados obtenidos por sus estudiantes en dicha evaluación tenga como resultado, en último término, la mejora de la calidad de los planes de formación de las carreras de pedagogía, lo cual contribuiría a formar mejores profesores para el país.

El gran problema en Chile son sus capacidades docentes. Y el gran desafío de calidad es elevar las capacidades docentes. Sin docentes de calidad no vamos a ser nunca un sistema educativo de calidad. [...] ¿Será esta la herramienta para...? Tendría que cumplir varios requisitos: que esté bien hecha, que de verdad los estándares den señales de mínimos pero no amarren a las instituciones a ciertas lógicas y a la manera de hacer pedagogía. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

Teniendo presente que no está del todo clara la vinculación entre los estándares y la END, y que el Entrevistado 4, parte del equipo CPEIP al momento de participar de esta investigación, indica que la tabla de especificaciones del instrumento no es pública ni se pretende que lo sea, ¿cómo entonces se puede verificar una mejora en la calidad de la FID? Esta situación pone de relieve algunas inquietudes respecto a la utilización de los resultados de la prueba, específicamente respecto a los procesos de acreditación, los cuales, como se analizó anteriormente, en la Ley 20.903 son de muy altas consecuencias para los programas y carreras.

El Entrevistado 3, de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), al ser consultado sobre qué información manejan los pares evaluadores para analizar la situación de acreditación de las carreras y programas y tomar decisiones acordes, señala:

Tienen conocimiento de los estándares, tienen el conocimiento de la profesión, conocimiento experto de la profesión. Tienen la información que les comparte la carrera evaluada y por tanto ahí tienen los antecedentes para hacer esa evaluación. Entrevistado 3 (CNA, diseño e implementación).

Respecto al uso que se le da a la información que se obtiene de este instrumento, el Entrevistado 6, del CNED, vincula una insuficiencia en el análisis y oportunidad de entrega de los resultados de la END con los procesos de acreditación.

Todavía es muy insuficiente lo que se hace [con los resultados de la END], cómo se entregan, la velocidad con que se entrega, los desfases que hay. Y eso está impactando por ejemplo en la acreditación. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

Otro aspecto importante a destacar del mecanismo de mejora de la calidad que subyace al componente FID de la ley analizada, es que centra la responsabilización por desempeño en las instituciones más que en los estudiantes.

Hay una idea, que era compartida por todos los que trabajamos en ese proceso [el proceso legislativo de la Ley 20.903], que era sacar la responsabilidad de los estudiantes y centrarla en la institución, que las instituciones se hicieran responsables por los profesores que salían de cada institución. Entrevistado 3 (CNA, diseño e implementación).

Tú estás, en el fondo, sospechando que, en el ejercicio de su autonomía, las instituciones no forman los profesores que necesita Chile. ¿Cómo hago para forzar a estas instituciones autónomas a que produzcan cierto tipo de profesores? Y se les ocurre esta genial idea de introducir un control externo, que te pone condiciones. ¿Cuál es el riesgo? Que uno podría decir “¿hay una sola forma de enseñar?” [...] Desde el punto de vista más prospectivo, ¿cómo hago para que las facultades de educación logren ciertos mínimos? Entonces te pongo este examen [la END]. Entrevistado 6 (CNED, diseño e implementación).

Siguiendo la idea de centrar la responsabilidad en las instituciones formadoras más que en los estudiantes, la Ley 20.903 plantea que “los resultados de esta evaluación, agregados y por institución, deberán ser publicados” (MINEDUC, 2016). Al respecto, el Entrevistado 3, desde el punto de vista del uso de la información para los procesos de acreditación, señala:

[...] ni la carrera, ni nosotros, ni los pares vamos a saber a qué estudiante le fue bien y a qué estudiante le fue mal, por lo tanto el trabajo es con la cohorte. Entrevistado 3 (CNA, diseño e implementación).

A pesar de esto, el Entrevistado 4 señala que a las universidades se les han entregado los resultados de los estudiantes individualizados, haciendo uso de un resquicio legal que permite compartir esta información sin entregar el R.U.T. del estudiante:

A las universidades se les hizo llegar los resultados individuales de los estudiantes. [...] Las instituciones lo recibieron con nombre y apellido. La ley de transparencia nos dice que nosotros podemos difundir información que no contenga algún dato sensible. De acuerdo a lo que dice la ley, el único dato sensible es el R.U.T. [...] Lo que hacemos es preparar un Excel con los nombres de los estudiantes por carrera y sus resultados en las pruebas, que no es lo mismo que la base de datos general de análisis. Entrevistado 4 (CPEIP, implementación).

Respecto a este tema, cabe destacar el riesgo que podría implicar para la responsabilización de las instituciones el hecho de que accedan a los resultados de los estudiantes de manera individualizada, lo cual atentaría contra el espíritu mismo del componente FID de la ley. Este riesgo se vincula fundamentalmente a la lógica que subyace a las políticas propias de la Nueva Gestión Pública, donde el énfasis está puesto en los individuos, por tanto existe el peligro de que la in-

tención de responsabilizar a las instituciones por los resultados obtenidos por los estudiantes se diluya fácilmente.

Lo anterior podría contravenir la idea original plasmada en la ley, que se vincula con la responsabilización de las instituciones por sobre la responsabilización individual de los estudiantes en la obtención de sus resultados en la END. Esto constituiría un mecanismo de regulación indirectos, solo que, en vez de regular desde la distancia a los estudiantes, se regula a las instituciones. Por tanto, el rol del Estado seguiría estando centrado en la evaluación de desempeños.

Al centro formador yo como política pública le voy a pegar, porque puede perder incluso la acreditación de la carrera, y está bien que así sea, porque es la única forma en que nosotros alineemos. En eso hubo acuerdo en todos los actores, incluida la derecha, cuando discutimos la ley, en que las consecuencias tenían que ser respecto a las instituciones formadoras, no respecto a los formados, porque respecto a los formados lo que acordamos fue darles formación complementaria cuando la requieran, sin costo para el estudiante. Entrevistado 1 (CPEIP, diseño).

Lo anterior plantea la siguiente problemática: si ni siquiera la CNA cuenta con información más detallada respecto a cómo la END se vincula con los estándares y qué evalúa específicamente, entonces ¿cómo generar procesos de acreditación que tiendan realmente hacia la mejora de los planes de formación de las carreras?, y, más aún, ¿cómo verificar la mejora de la calidad de la FID, dentro de la lógica planteada? Independientemente de lo debatible que resulta que un sistema de acreditación de estas características asegure la calidad de la formación, desde lo planteado en este componente de la ley no existen elementos claros que permitan verificar la lógica subyacente planteada por la ley misma. Lo importante, entonces, como se ha planteado previamente, no parece ser qué ni cómo evaluar, sino que se valora en sí mismo evaluar en tanto mecanismo regulador.

En términos generales, este aspecto de la ley puede circunscribirse a un análisis desde los conceptos de gubernamentalidad y performatividad (Ball, 2003; Foucault, 2007), si se considera que evaluaciones diagnósticas como la END tienen asociado un fuerte componente de rendición de cuentas, que propician la introyección de la regulación en los actores. Este nexo se establece en la medida en que no solamente se aplica una evaluación diagnóstica, sino que además el Estado controla lo que se espera que las instituciones hagan con los resultados de dichas evaluaciones, mediante la elaboración de planes de mejora que, en último término, debiesen tributar no solamente a aplicar acciones remediales a los estudiantes que ya rindieron la evaluación, sino también incitan a desplazar la mirada hacia la formación en general, generando los ajustes correspondientes en los planes y programas de estudio.

Este componente, por tanto, se considera como un elemento central para el logro de la mejora de la calidad de la FID, dado que de esta ley se infiere que una FID de calidad es básicamente aquella que se ajusta a los nuevos estándares para la formación inicial docente. No obstante, tal como se planteó previamente, resulta difícil verificar la lógica tras los engranajes que componen el área FID en la Ley 20.903 y, específicamente, resulta complejo vislumbrar cómo sería posible la mejora de la calidad de la formación de profesores, al observar la falta de claridad que existe en los criterios evaluativos implicados.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Si bien es posible valorar que esta ley otorga mayor injerencia al Estado en un país donde éste ha tenido escaso protagonismo en materia educativa durante las últimas décadas, el avance se vislumbra como insuficiente no solamente desde el punto de vista de la teoría que lo sustenta, puesto que existe evidencia de las problemáticas que las evaluaciones estandarizadas han ocasionado en la política educativa en Chile, sino que además no se observan ciertos elementos necesarios para que el mecanismo en sí pueda funcionar desde su propia lógica. En este sentido, cabe destacar como uno de los principales hallazgos de esta investigación la poca claridad que hay respecto a este instrumento y su efectiva capacidad de evaluar aquello que declara. Independientemente de lo adecuado o inadecuado que pueda considerarse el sustento teórico tras este tipo de política, y si se está o no de acuerdo con que este sea el mecanismo adecuado para lograr formar profesores “de calidad”, se observa que, en la práctica, algunos elementos básicos para que el mecanismo ideado funcione se encuentran ausentes de su implementación, como por ejemplo la disponibilidad de información clave, la coordinación entre las distintas entidades involucradas y la responsabilización del Estado en su conjunto.

Resulta interesante, en este sentido, constatar la postura crítica de todos los entrevistados respecto al trabajo desempeñado por otra de las instituciones que forman parte de la implementación de la ley, debido a que son entidades estatales que deben relacionarse en el ejercicio del mandato legal, por tanto habría que preguntarse cómo ello podría incidir en la correcta implementación de este componente de la ley. Particularmente destacable es lo que sucede entre los entrevistados del CPEIP y el entrevistado del CNED, donde las responsabilidades atribuidas respecto a diferentes materias del proceso de implementación de la evaluación y la construcción de los nuevos estándares, van y vienen entre los entrevistados, sin que ello haya sido intencionado en las pautas de entrevistas aplicadas.

Por otra parte, si se consideran las críticas que se hicieron en su minuto a INICIA respecto al poco tiempo con que contaban las instituciones formadoras para aplicar acciones remediales en aquellos estudiantes con bajo desempeño en dicha evaluación, aplicar la END un año antes del egreso, ¿da oportunidad efectiva a las instituciones de elaborar planes de mejora que tengan un impacto real en los procesos formativos de los estudiantes?

Otra crítica formulada a INICIA es que no permitía evaluar la capacidad de enseñanza del estudiante que la rendía. ¿Ha superado la END esta dificultad? El análisis realizado indica que no, puesto que sus sustentos teóricos y estructuras son las mismas.

Pareciera ser que el principal foco de mejora se vislumbra en el ajuste de los planes y programas de estudio, a lo cual subyace un importante peligro: que las instituciones formadoras implementen mejoras solo en base a esta evaluación, lo cual implica atender solo los aspectos evaluados en ella, desencadenando el estrechamiento curricular reportado como consecuencia habitual de este tipo de políticas. Se detecta, por tanto, la insuficiencia de la END para evaluar el proceso formativo en toda su complejidad, y se evidencia el riesgo latente de que se transforme en un instrumento regulador performativo que podría incentivar a las universidades a poner énfasis en los conocimientos teóricos de los estudiantes en ciertos estándares que son evaluados en el instrumento y otros, vinculados fundamentalmente al ejercicio de la docencia en aula, podrían quedar relegados a un segundo plano. Se vislumbra que existe una necesidad permanente por evaluar y que el resultado de esa evaluación sea un indicador, pero cuando no se tiene claro el sentido de la evaluación, sus sustentos, su estructura, ni la utilidad que tendrá en tanto insumo, su aporte puede diluirse fácilmente.

Considerando lo anterior, resulta de interés cuestionar por qué en el diseño de la Ley 20.903 se contempló dar espacio para que ingresen estudiantes a la FID en atención al mérito escolar contextualizado y su buen rendimiento durante la enseñanza media -relativizando la importancia de la PSU, que hasta la entrada en vigencia de la ley era el único mecanismo para ingresar a carreras de pedagogía acreditadas—y, por otra parte, se instaura una nueva evaluación estandarizada como es la END. Cabe preguntarse, ¿qué ha aprendido el Estado chileno entonces, luego de décadas de evaluaciones estandarizadas con escaso impacto en la calidad educativa? Si bien existen algunos elementos que pueden ser susceptibles de mejora, tales como la presentación clara de la construcción de este instrumento y lo que se espera evaluar en la formación de profesores en Chile, el tipo de instrumento que es la END presenta serias limitantes respecto a las garantías que podría dar acerca de la calidad del desempeño del futuro docente, puesto que un instrumento de estas características no resulta suficiente para evaluar al estudiante de pedagogía integralmente. Desde este punto de vista, si se observa el objetivo del instrumento, se vislumbra cierta inconsistencia entre lo que se espera de éste y lo que realmente podría proporcionar. Cabe preguntarse entonces, ¿este proceso se trata de la calidad del aprendizaje o de cumplir una lógica gerencialista?

Las reflexiones de los entrevistados respecto al carácter de esta evaluación transitan constantemente hacia el reconocimiento de que las consecuencias de este nuevo marco regulatorio no son exigibles directamente a los estudiantes, sino que detrás de éstos existe una universidad que debe responsabilizarse por el resultado de sus proyectos formativos, reconociendo este punto como un avance importante respecto a las políticas educativas predecesoras en la materia. No obstante, dicha responsabilización por el desempeño en las instituciones formadoras requiere de información y elementos de funcionamiento que, hasta ahora, no se encuentran del todo claros, y se diluye nuevamente, por ejemplo, en la individualización en la entrega de resultados.

Si la END se inserta en un mecanismo de regulación de la calidad de la FID en que es obligatorio para las carreras aplicarla y utilizar sus resultados para elaborar planes de acompañamiento y adecuar las mallas curriculares de acuerdo a los estándares orientadores, y que este proceso es observado en materia de acreditación, pero, por otra parte, se observa en que ni el CNED ni la CNA tienen claridad respecto a qué y cómo está evaluando específicamente esta prueba, ¿qué es lo que se espera mejorar? ¿Cómo se espera que ocurra la mejora?

Si se analiza esta evaluación en tanto tecnología de poder y el fuerte componente de rendición de cuentas que contempla, el cual exige centrar la mirada en las acciones que el Estado espera que las universidades implementen a partir de los resultados obtenidos en dicho instrumento, quizá sería conveniente volver al inicio y dar respuesta a las preguntas más básicas al momento de construir un instrumento, que son ¿qué y para qué evaluar? Un sistema de estas características debe tener claridad respecto al instrumento utilizado, puesto que ¿acerca de qué específicamente se solicita la rendición de cuentas?

Si bien este tipo de evaluaciones, como se planteó previamente, presentan serias limitantes desde el punto de vista de la teoría que las sustentan, resulta imprescindible que, al menos, se generen las condiciones para que el instrumento se construya de acuerdo a los nuevos estándares, se comparta la información respecto a cuáles estándares son evaluados y cómo se evalúan, que las entidades estatales involucradas en el proceso cuenten con información oportuna y suficiente que permita que el componente de fortalecimiento de la FID funcione de acuerdo a lo planteado en la ley y, sobre todo, que el Estado se haga responsable del proceso en su totalidad, del adecuado uso del instrumento y sus resultados, previniendo posibles usos poco deseables, tales como el entrenamiento de los estudiantes de pedagogía en los estándares específicos que evalúa la END.

Finalmente, los hallazgos de la investigación que origina este artículo conducen hacia una misma conclusión: la importancia que se otorga en la elaboración e implementación de la END al proceso y resultado burocrático por sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo cual tiende a nublar la mirada respecto a la necesidad no solo de observar, sino de tener claridad respecto a qué se va a observar. De acuerdo al análisis planteado, pareciera ser más relevante el cumplimiento formal de la ley que dar adecuada respuesta a la necesidad de mejoramiento de la calidad de la Formación Inicial Docente en Chile.

AGRADECIMIENTOS

Investigación financiada por CONICYT, Proyecto FONDECYT N° 1170477.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL (I), 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (36), 87-104.
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 287-302. doi: 10.1080/0305764X.2011.607151.
- BCN. (2016). *Historia de la Ley N° 20.903*. Recuperado el 15 de octubre de 2020 de <https://www.bcn.cl/historiadelailey/nc/historia-de-la-ley/4890/>.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15.
- Clarke, J., Gerwitz, S., y McLaughlin, E. (Eds.). (2000). *New managerialism, new welfare?*. London: Thousand Oaks, Calif.: Open University in association with SAGE Publications.
- CNA. (s.f.). *Informe sobre los resultados de la Prueba INICIA 2012*. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf>.
- CNA. (s.f.). *Misión y visión*. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de octubre de 2020 de <https://www.cnachile.cl/Paginas/misionvision.aspx>.
- CNED. (2016). Ejecuta Acuerdo N°76/2016. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <http://www.cned.cl/resoluciones-de-acuerdos>.
- CNED. (2018). Acuerdo N°104/2018. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <http://www.cned.cl/resoluciones-de-acuerdos>.
- CNED. (2019). *Acuerdo N°62/2019*. Recuperado el 7 de octubre de 2020 <http://www.cned.cl/resoluciones-de-acuerdos>.
- CNED. (s.f.). *Quiénes somos*. Santiago de Chile: <https://www.cned.cl/quienes-somos>
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad de mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

- CPEIP. (2014). *Boletón Inicia 2014*. Recuperado de <https://uct.cl/archivos/boletin-inicia-2014.pdf>
- CPEIP. (2016). *Sistema de desarrollo profesional docente*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/JaimeVeasESP.pdf>.
- CPEIP. (2017a). *Estándares para la Formación Inicial Docente*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- CPEIP. (2017b). *Bases orientadoras para la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. Documento de Trabajo.
- CPEIP. (2018). *Temario Evaluación Nacional Diagnóstica 2018*.
- CPEIP. (2020). *Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*.
- CPEIP. (s.f.). *Misión y visión*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/mision-vision/>.
- CPEIP. (s.f.). *Aspectos generales de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Recuperado de <https://www.cpeip.cl/Categoria/aspectos-generales-evaluacion-nacional-diagnostica-de-la-formacion-inicial-docente/>.
- Dumay, X., Cattonar, B., y Mangez, C. (2013). The Local Institutionalization of Accountability in Education: Network and Bureaucratic Modes of Implementation. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 2(2), 99-141. doi: 10.4471/rise.2013.26.
- Educación 2020. (2011). *¿Qué es la Prueba INICIA?*. Santiago de Chile: Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/prueba_inicia.pdf.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc. Campinas*, 36 (132), 699-722. doi: 10.1590/ES0101-73302015152420.
- Falabella, A., y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 395-413. doi: 10.4067/S0718-07052016000200023.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar*. Documento de referencia. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Florez, M. (2014). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Informe Final. Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Luengo, J., y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139-153.
- Manzi, J. (2010). "Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances". En Bellei, C., Contreras D. y Valenzuela, J. (eds). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago: Editorial Pehuén.

- Meckes, L., y Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233-248. doi: 10.1080/09695941003696214.
- MIDE UC. (s.f.). *Por séptimo año consecutivo MIDE UC participa en la construcción de la prueba diagnóstica INICIA*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.mideuc.cl/boletinforma/boletin01/por-septimo-ano-consecutivo-mide-uc-participa-en-la-construccion-de-la-prueba-diagnostica-inicia/>.
- MINEDUC. (2009). *Ley 20.370 "Ley General de Educación"*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>.
- MINEDUC. (2016). *Ley 20.903 "Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas"*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>.
- Quivy, R., y Van Campenhoudt, L. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: Limusa.
- Rodríguez, C., y Padilla, G. (2017). Elección profesional y sesgo de selección: evaluación de los sistemas de admisión universitaria en Chile en un contexto de agenda pro-inclusión. *Avaliação*, 22 (3), 852-970. doi: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300015>.
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas*, 38 (138), 191-206. doi: 10.1590/ES0101-73302016139074.
- San Martín, E., Rivero, R., Bascopé, M., y Hurtado, C. (2013). ¿Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente? Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide) y MINEDUC. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F711265-San-Martin.pdf>.
- Verger, A., y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622. doi: 10.1590/ES0101-73302015152799.
- Verger, A., y Parcerisa, L. (2017). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers. International Evidence and Key Premises For Future Research. In M. Akiba & G. LeTendre (eds.). *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. New York: Routledge.