

Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica

**HÉCTOR A. MONARCA
JAVIER VALLE LÓPEZ
(Coordinadores)**

GIPES-UAM

ÍNDICE

	Página
Presentación Javier Valle López	9
Introducción. Evaluación de la calidad en educación superior. Héctor Monarca	13
Capítulo I. La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. Norberto Fernández Lamarra y Martín Aiello	21
Capítulo II. Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile. Oscar Espinoza, Dante Castillo y Manuel Alzamora	49
Capítulo III. Las Universidades Nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. Mercedes Leal, Sergio Robin, María Maidana y Melina Lazarte	93
Capítulo IV. Evolución de los mecanismos de evaluación de la calidad de la Educación Superior en Paraguay Javier Numan Caballero Merlo y Clara Almada	125
Capítulo V. Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. Nelly Mainero, Jaquelina Noriega y Carlos Mazzola	165

Capítulo II.

Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA:

Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile.

*Oscar Espinoza, Dante Castillo
y Manuel Alzamora*

1. Introducción

El propósito de este capítulo es desarrollar un análisis crítico de la prueba INICIA. Un instrumento de evaluación chileno dirigido a los egresados de las carreras de educación de las instituciones de educación superior, aplicado por primera vez en el año 2008 y que forma parte de un Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente. El análisis busca profundizar el debate respecto de su pertinencia en tanto instrumento de evaluación capaz de determinar los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes egresados de carreras universitarias de educación. Del mismo modo, se busca describir en detalle su origen, los principios que la guían, los criterios sobre los cuales se construyen los instrumentos, la metodología empleada, los resultados obtenidos y su alcance. Paralelamente, interesa conocer la opinión que el mundo académico manifiesta respecto del instrumento, el valor que le asignan y las críticas que le hacen. La finalidad última del capítulo, es la de ofrecer claves interpretativas

e hipótesis que constituyan un aporte a la imprescindible labor de reflexión crítica respecto de los instrumentos de evaluación y su función en el ámbito del diseño e implementación de las políticas públicas en educación.

Metodológicamente, este capítulo ha sido elaborado a partir de una recopilación documental, de datos cualitativos y cuantitativos, sobre la base de fuentes secundarias. La información estadística, respecto de los resultados, los participantes y las universidades, fue extraída de las bases de datos del Ministerio de Educación al igual que los temarios y programas, de cada una de las pruebas. A su vez, los análisis, opiniones y reflexiones que distintos intelectuales y académicos han realizado sobre esta temática fueron recogidos de fuentes secundarias (libros y artículos científicos).

En términos de los referentes conceptuales que guían la reflexión, el enfoque argumentativo puede ubicarse en las teorías de la “resistencia y de la producción cultural”, en los que se sitúan autores tales como, Henry Giroux (1983), Michael Apple (1986, 1996), Paul Willis (1988), Mark Ginsburg (1991) y Jean Anyon (1980). Del mismo modo, para abordar el análisis se consideran ciertos aspectos de las teorías de la “reproducción social y cultural”, magistralmente representada por Berstein (1977), Bourdieu y Passeron (1977). Junto a lo anterior, desde el punto de vista de los paradigmas pedagógicos contemporáneos, la reflexión se ubica en la tradición crítica, diferenciándose del enfoque técnico funcionalista y la teoría del capital humano (Becker, 1964; Collins, 1986; Schultz, 1961, 1981). Por lo tanto, esta reflexión considera que la teoría y la práctica se retroalimentan mutuamente. Del mismo modo, y consecuente con el paradigma crítico, la presente reflexión también considera que la teoría busca intervenir y transformar la práctica. Por lo mismo, desde la perspectiva del rol del investigador en educación, el texto postula que éste se involucra con su realidad, organiza e interviene culturalmente en el aula y busca favorecer procesos de transformación sociocultural.

Este análisis se justifica por la relevancia que se le está dando en Chile a la formación inicial docente y a los factores asociados a la mejora de la calidad de la educación junto con los elementos o procedimientos que buscan revertir los efectos de la inequidad y segregación del sistema escolar chileno.

El capítulo ha sido estructurado en cinco apartados. El primero corresponde a esta introducción que comprende la ubicación conceptual de la temática, la explicitación de los objetivos del estudio, la justificación de la temática analizada y la organización del texto. El segundo da cuenta del contexto en el que se ubica la temática, es decir, la descripción del contexto nacional; la historia, origen y evolución de los sistemas de evaluación en Chile y de la prueba INICIA en particular. El tercer apartado describe la prueba INICIA, estableciendo quién evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, cómo se evalúa, cómo se ofrecen y comunican los resultados de la evaluación, qué tipo de conocimiento se construye a partir de la evaluación, cómo se ofrece dicho conocimiento y a quién, y qué se hace con la información obtenida. En el cuarto se consigna un debate que aborda analíticamente las fortalezas, debilidades, desafíos e interrogantes que plantea la aplicación de la prueba INICIA. En el apartado final se relevan las principales conclusiones del estudio.

2. El contexto de la Evaluación INICIA

La política educativa chilena sostiene su discurso y su estrategia para abordar el desafío de una mejor calidad y una mayor equidad en el sistema escolar, asumiendo que muchos países del mundo miran actualmente a la escuela, y particularmente al aula de clases, como el principal foco al que apunta su política educativa (Manzi, 2010). Lo anterior ha conllevado que la mirada se torne hacia los profesores quienes, según la evidencia internacional, en estos contextos educativos tienen un gran impacto sobre los resultados académicos de sus alumnos (Brunner y Elacqua, 2003; Hunt, 2009). En base a esto,

Chile ha centrado sus esfuerzos en definir medidas que ayuden a maximizar el potencial transformador de los docentes (Gutiérrez, 2011), de modo de atender a la calidad y la equidad que requiere el sistema educativo, en general, y el primario y secundario en particular.

Tomando lo anterior como punto de partida, esto es, la importancia del rol docente en contextos educativos, y en vista de las múltiples publicaciones vinculadas a la necesidad de alcanzar calidad y equidad en la educación chilena, se asume, según García-Huidobro (2011), que las escuelas cuentan actualmente con docentes que no estarían haciendo bien su trabajo, producto de las opciones y omisiones del sistema político y administrativo imperante en educación. Principalmente, se ha diagnosticado una mala formación inicial docente y, producto de ello, las escuelas donde éstos ejercen presentan deficiencias en sus resultados (Pedraja, *et al.*, 2012). Tal escenario se sustenta, además, en diversas recomendaciones esbozadas por un informe de la OCDE (2004). En ese contexto, en el citado informe se agrega que esta situación “*no (es) por culpa propia (de los profesores)*”, centrandó el debate en aspectos vinculados a la política educativa y a las instituciones que forman a estos profesionales, donde agrega: “el currículo de formación de profesores en las universidades no parece estar avanzando al mismo ritmo para proveer una preparación más fuerte en materias específicas o vincular los cursos de pedagogía al nuevo currículo” (OCDE 2004, p.291). La OCDE plantea esto como una “*brecha de capacidad*”, asumiendo que los docentes han recibido una pobre formación inicial¹ o bien que no se ha estructurado un sistema de desarrollo profesional continuo que los prepare para enseñar las diversas materias de acuerdo al nivel

1. Se entiende por Formación Inicial Docente la preparación que reciben los estudiantes de carreras de educación en los diversos programas de pregrado, en Universidades e Institutos Profesionales, que los habilitan para desempeñarse en establecimientos educativos (Gutiérrez, 2011).

que exige el currículo actual chileno (Brunner y Elacqua, 2003; García-Huidobro, 2011; Vaillant, 2010).

La discusión en torno a la situación y la formación de los docentes, no es algo nuevo. En efecto, incluso en el contexto de las profundas transformaciones neoliberales introducidas en Chile desde la década de los ochenta, se señalaba que se debía trabajar en mejorar tanto la situación laboral como la formación inicial de los profesores. No obstante, durante la dictadura de Pinochet la situación laboral de los docentes alcanzó un importante deterioro a fines de los años 80 (OCDE, 2004).² Iniciada la transición a la democracia se comienza a trabajar por mejorar la crisis en la que se encontraba el magisterio. Una de las primeras medidas que se promueve es la creación del Estatuto Docente (1991) que, pese a las críticas que recibió y que actualmente continúa recibiendo, incluso luego de las múltiples enmiendas que se le han realizado en los últimos veinte años, en su momento sacó a la profesión de una situación de enorme precariedad.

A su vez, para intentar asegurar mayor calidad de la formación inicial de los profesores se han implementado distintas medidas desde la década de los noventa. Así, haciendo un breve recorrido cronológico, se comienza con la determinación del carácter universitario de la formación que se consagra con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (Ministerio de Educación, 1990). Con posterioridad, se crean el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) (1997-2002) que promovió la renovación y ampliación de las prácticas profesionales, y el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (1997-1999) que acompañó el inicio de la reforma curricular, seguido por cursos de actualización pedagógica y curricular, y la beca para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998). Al finalizar la década del 90, surgen otras iniciativas vinculadas al mejoramiento de la calidad

2. Ver el texto del Informe sobre la educación chilena de la OCDE (2004, pp.115-116) donde se describe con mayor detalle esta situación.

y equidad de la educación superior en Chile, tal como aconteció, por ejemplo, con el Programa MECESUP (1999), instalado para articular la política educativa en Chile, bajo la promulgación de la ley que regulariza los mecanismos tanto del aseguramiento de la calidad de la educación como de su verificación³. A comienzos de se introduce la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial docente (Pedraja, et al, 2012). Junto con ello, dentro del marco de las modificaciones al Estatuto Docente, se introdujo en el año 2004 el Sistema de Evaluación de los Profesores Municipales y acto seguido, se implementa la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía el año 2006 (Ley 20.129, Art. 22). En fecha más reciente (2008), comienza el Programa INICIA (García-Huidobro, 2011; Manzi, 2010), al cual nos referiremos más adelante.

La formación inicial docente también ocupó parte importante de la agenda del gobierno del presidente Sebastián Piñera (2010-2014), durante el cual se aprobaron dos leyes relevantes. La primera titulada “Calidad y Equidad de la Educación” (Ley 20.501) que fuera promulgada el 08 de febrero de 2011 (García-Huidobro, 2011), y una segunda ley, “Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente”, 09 de octubre de 2013 (Ministerio de Educación Chile, 2013). Ambos cuerpos legales se hallan vinculados a las acciones del Programa INICIA.

Pese a las distintas iniciativas impulsadas en las últimas décadas y que acaban de ser enumeradas, aún se mantienen pendientes y, por ende, requieren la atención del Estado, tanto la situación laboral como el proceso formativo de los docentes. En lo que respecta a la situación de los docentes, los esfuerzos se han enfocado a mejorar las condiciones de trabajo en las cuales se desenvuelven los profesores, donde existe un notorio desgaste profesional, una subvaloración de su labor y una tendencia a la

3. Espinoza, González, Fecci, Prieto y Marianov (2006). Informe Educación Superior en Iberoamérica: El Caso de Chile. Santiago: CINDA.

disminución de los salarios, entre otros. Por otro lado, en lo que concierne a la formación de los docentes, los esfuerzos se han enfocado a: hacer de la docencia una carrera atractiva, mejorar la suficiencia de conocimientos adquiridos y articular de mejor manera el escaso vínculo entre la educación inicial, la formación continua y las necesidades escolares (García-Huidobro, 2010; Manzi, 2010).

En el contexto de la formación inicial de profesores se han puesto en marcha ciertas iniciativas⁴ tendientes a enfrentar las materias que siguen constituyéndose en un desafío de primera importancia para mejorar los procesos de formación de nuevos profesores. Estas materias se centran en cuatro aspectos que guardan estrecha relación con problemas de políticas de mejoramiento de la formación docente, a saber: a) Escasez de postulantes de buen rendimiento académico motivados por la docencia; b) Insuficiente calidad de los programas de formación de nuevos educadores; c) Débil proceso para acreditar los programas e instituciones formadoras de profesores; y d) Debilidad en la inducción al trabajo de nuevos profesores (Gutiérrez, 2011).

Una de las iniciativas que ha intentado ocuparse de las materias que afectan a la formación docente, es el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Inicial Docente, también conocido como Programa INICIA, cuyo propósito declarado fue fortalecer la formación inicial docente, mejorando los currículos y las prácticas de formación para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizajes de calidad. Se esperaba responder de esta forma a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es una pieza clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes del

4. Creación de Comisión de Formación Inicial Docente; Becas para estudiantes con buenos puntajes en pruebas de selección universitaria que acceden a carreras de educación; Perfeccionamiento docente, y; Acreditación de carreras de educación.

país (García-Huidobro, 2010; Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012).

Para ello, el Programa INICIA cuenta con tres componentes o líneas estratégicas: La primera línea hace referencia tanto a la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente, como al diseño de instrumentos técnicos que describen lo que cada docente debe saber de la disciplina y su enseñanza. La segunda línea se remite al diseño e implementación de una evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de carreras de pedagogía y cuya finalidad es entregar información a las instituciones y a los evaluados, permitiéndoles llevar a cabo iniciativas que conlleven al mejoramiento de la formación. Por último, se encuentra la línea encargada del establecimiento de un programa de apoyo por medio de recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, considerando como base los estándares orientadores y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica (Pedraja *et al*, 2012; García-Huidobro, 2010). Sin embargo, en palabras de García-Huidobro (2010, p.2) “el Programa INICIA se desnaturalizó y pasó a ser la Prueba INICIA”, ya que para este investigador, todo el quehacer del programa INICIA adquiere sentido a partir de la “evaluación” de los egresados en desmedro de los otros tres componentes del programa.

Con todo, la Prueba INICIA, el Examen de Excelencia Profesional (García-Huidobro, 2011) o la Evaluación INICIA, como lo denomina el Ministerio de Educación⁵, es un examen que se aplica anualmente, de forma voluntaria, a los egresados de pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Educación Media. Está integrado por una batería de pruebas que deben rendir estos egresados⁶. En su elaboración participan, según se consigna en la página del Ministerio de Educación de Chile, especialistas y

5. Ver <http://www.evaluacioninicia.cl>

6. Mayor información se desarrolla en el siguiente apartado que describe esta prueba.

técnicos quienes de forma rigurosa construyen estos instrumentos de evaluación educacional y, con la supervisión del Centro de Perfeccionamiento en Educación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), procuran que éstos cumplan con características de confiabilidad y validez (Resultados INICIA, 2012).

Respecto de los estándares que servirían de base para la construcción de estas pruebas, se ha visto que pese a los esfuerzos por incorporarlos, ya sea a los currículos de las instituciones formadoras como a las propias pruebas de medición, su vinculación con aspectos que tocan la realidad del ejercicio de la profesión docente, es un tema que aún se encuentra en entredicho. En principio, si aún no se definen temas como decidir, por ejemplo, las especialidades que darán lugar a las carreras o títulos o bien que se defina lo que debe conocer y saber hacer cada tipo de profesional y, hasta que no se conozcan los perfiles de salida o marco de competencias indispensables para el ejercicio profesional, es imposible construir una prueba que contenga “estándares” de evaluación (García-Huidobro, 2010). La principal razón para afirmar que la aplicación de una prueba de conocimientos estandarizada para egresados de carreras de educación sería desenfocada para alcanzar la calidad docente, radica en la complejidad de los problemas, anteriormente señalados, que afectan al sistema de formación inicial de profesores (Gutiérrez, 2011).

Según postula García-Huidobro (2010, 2011), esta prueba se aplicó hasta el año 2011 sin contar con estándares de formación docente explícitos y consensuados con las universidades, aplicando simplemente a los egresados de pedagogía pruebas construidas a partir de las que se habían utilizado para evaluar a los profesores en ejercicio sobre conocimientos disciplinarios. Por tanto, no se dio a estas instituciones la posibilidad de adecuar la formación que entregaba a dichos estándares. La “*improvisación*” con la que se enfrentó la aplicación de esta prueba, en los tres primeros años, hizo que ésta fuera aplicada de forma experimental y voluntaria, tanto para las instituciones como para

los estudiantes egresados, y que sus resultados no fueran públicos. No obstante, la institución que se marginaba de participar en el proceso evaluativo pasaba a ser sospechosa de poca calidad y seriedad. Adicionalmente, éstas no tendrían acceso a futuros proyectos de fortalecimiento para la formación de sus alumnos, que se vinculan con el tercer componente del programa, ya que no contaban con diagnóstico para elaborarlos. Por otra parte, el año 2011 el Ministerio de Educación decide, sin consultar a las partes involucradas, comenzar a publicar los resultados.

Respecto a la publicación de los resultados, existen críticas que apuntan a los usos que se hacen y se prometen hacer respecto de ellos. Por una parte, éstos han sido dados a conocer de un modo que busca mostrar las falencias (antes señaladas) respecto de la formación inicial docente. Sin embargo, la forma en que los resultados de esta prueba son mostrados indica que éstos caen en el mismo sesgo socioeconómico que la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁷ (Pedraja, et al, 2012). En efecto, es posible, a partir de estos resultados, asociar a aquellos centros donde acceden a estudiar pedagogía con los puntajes en la PSU, pues en un contexto de educación de mercado, las instituciones de educación superior, se distinguen en función de las condiciones que desarrollan para seleccionar a los estudiantes con altos o bajos puntajes en la prueba de selección universitaria, donde además, mientras más alto es el puntaje de selección más alto es el arancel mensual que deben pagar las familias. Por lo mismo, las probabilidades de éxito o fracaso de los jóvenes se vinculan directamente al puntaje PSU y a la selectividad de las IES. Ésta sería una de las principales críticas que se hace respecto de la aplicación de este tipo de pruebas. Sólo perpetúa las diferencias de calidad y equidad presentes en todo el sistema

7. La Prueba de Selección Universitaria es un instrumento de evaluación que se aplica en Chile para acceder al sistema de educación universitario.

educativo chileno, en lugar de formar parte fundamental de la política pública destinada a fortalecer la profesión docente.

Actualmente se vive una competencia por lograr matrícula, sin embargo y bajo la lógica de mercado, muchas de estas ofertas no establecen restricciones mayores sino que se orientan a ofrecer más por menos; es decir, carreras más cortas y con menor exigencia (García-Huidobro, 2010). Todo ello amparado en lo que la ley permite y en lo que la parte demandante requiere. En este contexto, las carreras de pedagogía en una altísima proporción (97% aproximadamente) han sido acreditadas en nuestro país (dada la obligatoriedad que establece la Ley 20.129). Pese a ello, los resultados de la prueba INICIA han sido precarios (Díaz, 2011). Se espera, en este sentido, que la institucionalidad gubernamental opere con mecanismos efectivos de regulación y apoyo garantizando mayor eficiencia en el desarrollo de esta profesión (Beca y otros, 2006). Con ello se busca avanzar hacia una mayor regulación de la pedagogía, para asegurar calidad y alineación con las políticas educativas y curriculares; lo que se ha visto impedido por la forma prevalente de entender la autonomía universitaria y por el privilegio que se otorga a los mecanismos de mercado presentes en la educación superior en Chile (García-Huidobro, 2011).

Dada la situación que vive la educación superior en Chile y las pocas herramientas regulatorias con las que cuenta el poder ejecutivo, se estaría aceptando la prueba INICIA, como una vía no ideal, pero factible para regular en parte la formación inicial docente. Lamentablemente, la prueba INICIA es una herramienta que no resuelve los dilemas que enfrenta cotidianamente la formación docente. En ese contexto, y considerando la reciente incorporación de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se torna cada vez más necesario conocer otros sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria implementados por los países que la conforman donde las pruebas de tipo estandarizadas no condicionan sus políticas educativas (Díaz, 2011).

3. Descripción del sistema de evaluación INICIA

Como ya se mencionó, la prueba INICIA es un instrumento de evaluación que forma parte del Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente que fue construida para ser administrada a los estudiantes que están en la fase de egreso de las carreras de pedagogía de universidades e institutos profesionales. La prueba está a cargo del Centro de Medición (MIDE-UC), de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Gutiérrez, 2011) y se aplica, desde el año 2008, comenzando con los egresados y estudiantes⁸ de último año de Pedagogía en Educación Básica. El año 2009 se incorporan los egresados de Educación Parvularia y el año 2012 rinden también la prueba los egresados de Pedagogía en Educación Media.

La elaboración de preguntas se realiza en base a una tabla de temarios y especificaciones técnicas, en la que se señalan cuáles son los saberes centrales a evaluar y que todo egresado de pedagogía debiera dominar al momento de ejercer su profesión; es decir, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula (Ministerio de Educación, 2014). Según lo informado por éste mismo ministerio, estos saberes estarían en concordancia con los “Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, en Educación Media y Educación de Párvulo”⁹; estándares que se dividen en dos áreas de saberes: Disciplinarios y Pedagógicos. Los primeros están referidos a los conocimientos y habilidades en el área de competencia, conocimiento del currículum, comprensión de los modos de aprendizaje de la disciplina, diseño, planificación y elaboración de experiencias de aprendizaje y evaluación específicas. Los segundos, están referidos al conocimiento que los egresados tienen respecto de los estudiantes y sus medios de aprendizajes, su conocimiento acerca del diseño de procesos de

8. El año 2008 la evaluación incluyó a estudiantes del último año de carrera (Ver Resultados INICIA 2008).

9. Publicados por el Ministerio de Educación.

aprendizaje y evaluación, la promoción de ambientes adecuados de aprendizaje, la gestión de clases, estrategias de formación personal y social de los estudiantes, la alianza con la familia y la comunidad, y el compromiso y responsabilidad profesional.

En cuanto a los instrumentos evaluativos que componen la Prueba, y que abarcan los saberes disciplinarios y pedagógicos, algunos de ellos han sido incorporados de forma progresiva, en tanto que otros se han incorporado y luego han sido eliminados, según se observa en la Tabla 1 (Anexo 1). Dicha tabla también muestra la vinculación de estos instrumentos con los distintos actores a quienes se aplica esta evaluación, registrando desde su primera aplicación (año 2008) hasta la última (año 2012).

Respecto de los criterios con los cuales se explican los resultados¹⁰, en su primera aplicación el año 2008 para la “Prueba de Conocimientos Disciplinarios”, éstos se expresaban en porcentajes de respuestas correctas; pero no especificaba el criterio evaluativo respecto del significado de éstos, es decir, no se muestra el criterio de corte que pueda informar respecto de aprobación o reprobación de este ámbito por parte de los evaluados. Para la “Prueba de Habilidades de Comunicación Escrita” el criterio evaluativo se expresaba en una escala de 1 a 5, con las siguientes categorías: (1) “Desempeño deficiente”, (2) “Desempeño con algunas limitaciones”, (3) “Desempeño Aceptable”, (4) “Buen desempeño”, y (5) “Desempeño sobresaliente, demuestra excelencia más allá de lo esperado”. Cabe señalar que para ninguno de los dos ámbitos evaluados se entrega información de lo que significa o se quiere enfatizar respecto de los resultados, es decir, no se entrega más que un criterio nominal de resultados.

En su segunda aplicación (2009), se incluyó la “Prueba de Habilidades de uso de las TIC’s” y, sólo para egresados de

10. Publicados cada año por el Ministerio de Educación de Chile, a través de <http://www.evaluacioninicia.cl>

Educación Básica, la “Prueba de Conocimientos Pedagógicos” como nuevo ámbito a evaluar. Respecto de los criterios de evaluación, al igual que en su primera aplicación para el ámbito de “Conocimientos Disciplinarios”, éstos se expresan en un porcentaje y, nuevamente, no se señala un criterio respecto de lo que significa cada porcentaje. Los criterios para la evaluación de “Habilidades de Comunicación Escrita” se expresan, en esta oportunidad, en puntajes que van desde los 100 hasta los 500 puntos, con rangos de cien en cien, los cuales son equivalentes a los rangos de la prueba anterior, es decir, el rango “100” equivale al rango “1” de la prueba 2008 y su criterio de evaluación corresponde, al igual que en la prueba 2008, a “Desempeño deficiente”. En lo que concierne a los nuevos ámbitos sometidos a evaluación el año 2009, no se entregan resultados ni criterios evaluativos.

La aplicación de la prueba INICIA 2010 (tercer año de aplicación), incluye los cuatro ámbitos de evaluación, que deberían aplicarse tanto para egresados de Pedagogía en Educación Básica como para egresados de Educación Parvularia¹¹. Los criterios de evaluación para el ámbito “Disciplinar” son los mismos que en las versiones anteriores y con las mismas características; lo que también se repite respecto de los criterios de evaluación para “Conocimientos Pedagógicos”. En cuanto a las “Habilidades de Comunicación Escrita” y “Habilidades en uso de las TIC’s”, no se presentan criterios evaluativos que den cuenta de la presencia (o ausencia) de esta “habilidad”, sólo se presenta, en términos porcentuales, cuántos de los evaluados se ubica dentro de uno y otro rango o categoría. Cabe señalar que para este año las categorías de evaluación para las “Habilidades de Comunicación Escrita” son: “Deficiente”, “Con limitaciones”, “Aceptable” y

11. El Informe de Resultados INICIA 2012, en su resumen de participación en la prueba para el año 2010, incluye a los egresados de Educación Parvularia. Sin embargo, en el Informe de Resultados de INICIA 2010, no se entrega resultados para esta población.

“Bueno”, pero no se entrega información respecto de cómo la equivalencia de estos rangos de puntajes se asocia a una u otra categoría.

En su cuarto año de aplicación la prueba INICIA 2011 incluyó para su evaluación los cuatro instrumentos referidos a cada ámbito de evaluación ya señalados anteriormente. Sin embargo, para el caso de los egresados de Educación Parvularia, las Pruebas de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos se unieron en un solo instrumento. Así, para Educación Básica se aplicaron cuatro instrumentos y para Educación Parvularia se aplicaron tres. Los criterios evaluativos para las pruebas de “Conocimientos Disciplinarios” y de “Conocimientos Pedagógicos”, para el caso de los egresados de Educación Básica, fueron divididos en tres categorías. La primera, que da cuenta de un amplio dominio de estas habilidades y conocimientos, se denomina “Nivel Sobresaliente”; la segunda categoría, que da cuenta de un dominio sólo básico, se denomina “Nivel Aceptable”, y, la tercera categoría, en la cual se señala que el evaluado no demuestra conocimientos ni habilidades necesarias para iniciar el ejercicio de la profesión docente, se denomina “Nivel Insuficiente”. Para todas estas categorías se establecen tanto puntajes como porcentajes con punto de corte. En cuanto a los criterios evaluativos de la “Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos”, que se aplica sólo a egresados de Educación Parvularia, se presentan en porcentajes, y entrega sólo información respecto del rango de porcentajes de respuestas correctas y cuántos de los evaluados se distribuyen en cada uno de esos rangos, pero no informa de criterios evaluativos. Respecto de los resultados para las pruebas de “Habilidades de Comunicación Escrita” y “Prueba de Habilidades TICs”, la información se entrega en conjunto, tanto para egresados de Educación Básica como para egresados de Educación Parvularia”. Para la primera prueba, estos resultados se presentan en dos criterios o categorías: “Logra un Nivel Adecuado” y “No Logra un Nivel Adecuado”, entregando para cada una de ellas los puntajes y

porcentajes de corte. No obstante, no se explica qué significan, en rigor, cada uno de estos criterios. En el caso de la segunda prueba (Habilidades en uso de las TICs) también se presentan dos criterios: “Aceptable” e “Insuficiente” donde, al igual que en la evaluación de las habilidades de comunicación escrita, se entregan los puntos y porcentajes de corte para cada uno de los criterios; sin embargo, esta prueba tampoco explica el significado de cada uno de estos criterios.

La última prueba INICIA (2012)¹², que se aplicó a egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Media, incluyó tres de las cuatro pruebas aplicadas en años anteriores. Este año no se incluyó la “Prueba de Habilidades en TICs”. Los resultados se presentan de forma separada para cada uno de los grupos sometidos a evaluación, donde los criterios, tanto para las pruebas de “Conocimientos Disciplinarios” y “Conocimientos Pedagógicos” se presentan, al igual que el año 2011, en tres categorías (Nivel Sobresaliente, Nivel Aceptable y Nivel Insuficiente) y con los mismos significados entregados el año anterior. Sin embargo, en esta oportunidad los resultados se publican sólo en términos porcentuales, sin establecer puntos de corte. En cuanto a las “Pruebas de Habilidades de Comunicación Escrita”, los resultados se presentan, también igual al año 2011, en las mismas dos categorías y adolecen de las mismas faltas informativas respecto de los puntos de corte para identificar su correspondencia a una u otra categoría.

Con todo, a través de los años en que se lleva aplicando esta prueba, los informes 2011 y 2012 son los que guardan mayor similitud. En consecuencia, se puede presumir que ya existe un único criterio respecto de la forma y los contenidos que incluirán los informes que dan cuenta de los resultados

12. La prueba INICIA para estudiantes egresados el 2013 se aplicará en conjunto con los egresados del 2014, según la página web <http://evaluacioninicia.cl>, en su portal de noticias (Consultado el 25 de marzo de 2014).

de las evaluaciones anuales. No obstante, habrá que ver como se presentarán los resultados de la evaluación conjunta que próximamente se realizará a los egresados de las cohortes 2013 y 2014.

Hasta ahora, la participación, tanto de las instituciones como de los egresados, en este proceso de evaluación, aún es voluntaria y, en cuanto a la evolución de esta participación, la tendencia que se aprecia respecto del aumento de las instituciones no se condice con el número de egresados evaluados. En efecto, al observar las siguientes tablas (Tabla 2 y 3, ver Anexo 2), se puede constatar que si bien la participación de las instituciones ha ido aumentando progresivamente desde el año 2008 hasta el 2012, la participación de egresados en el proceso experimentó una progresión positiva durante los tres primeros años (2008-2010), para luego declinar considerablemente en los años 2011-2012. Durante el año 2012 hubo una participación de apenas un 14% de los egresados en contraste con el 38% observado el 2008. En este contexto, en el Informe de Resultados INICIA 2012, publicado en la página del Ministerio de Educación, se plantea como “desafío” la aplicación de la prueba de forma obligatoria a todos los egresados de las carreras de pedagogía de todas las instituciones del país. Cabe señalar que el porcentaje de asistencia que se informa se calcula en base al universo de egresados¹³ (titulados año anterior), es decir, a aquellos que tienen el cien por ciento de avance curricular y que estarían en condiciones de rendir la prueba en virtud de su condición de egresados.

13. La información contenida en la Tabla 3 es fiel reflejo de lo que se informa en la página del Ministerio de Educación (Resultados INICIA 2012). Se infiere que las cifras ahí señaladas respecto del “potencial universo” son aproximadas, ya que el cálculo porcentual de evaluados que ahí se presenta no coincide de forma exacta con el comparativo “potencial universo” versus “evaluados en relación con potencial universo”.

Los resultados de la prueba INICIA son de carácter público y es posible acceder a ellos a través de informes publicados en la página web institucional.¹⁴ En éstos, los resultados se presentan por año, ofreciendo información general respecto de los resultados por institución para cada prueba aplicada. Sin embargo, información relevante que se presenta junto a los resultados, tal como se señaló anteriormente, varía de año en año. Esta información relevante está referida, por ejemplo, a la caracterización de los evaluados - nivel socioeconómico, dependencia de su establecimiento educacional de origen, puntajes PSU, nivel de educación de los padres, entre otras - que sólo se presentó de manera desagregada en el primer informe (INICIA, 2009).

Hasta el año 2012, los resultados nacionales e institucionales entregados al conocimiento público eran solo un promedio de puntajes de quienes rendían la prueba y la institución, por tanto, no tenía acceso a conocer el nivel de desempeño que lograba cada uno de sus estudiantes (Araneda, 2012). Sin perjuicio de lo anterior, y según lo informado en “Resultados INICIA 2010” (INICIA, 2010)¹⁵, las instituciones y los egresados tendrían¹⁶ acceso a “Reportes Disponibles en Línea” que contienen la siguiente información:

- Para Egresados: Reportes individuales que contienen información relativa a: Resultados absolutos, totales y por dimensión evaluada y resultados comparativos con otras instituciones del país y los evaluados de su institución.
- Para las Instituciones: Reporte de resultados que se entrega a rectores, decanos y coordinadores, que

14. Se puede acceder a través del link “Información Para Egresados” o “Información para Instituciones”.

15. Ver <http://www.evaluacioninicia.cl>

16. No queda claro de qué forma o a través de qué canal se accede a esta información.

incluye: Asistencia y resultados por prueba. Los datos en este caso permiten comparar entre programas y sedes a nivel regional y nacional. Y, por último, reporte complementario posterior.

Ahora, respecto de los usos de esta información, el Ministerio de Educación de Chile, a través de su página web de INICIA, señala que ésta se entregaría a las instituciones para que supiesen en qué estaban fallando y se abriría un fondo de proyectos que les ayudaría a mejorar. Por otra parte, se espera que los resultados que obtengan los evaluados tengan impactos a futuro en materia de remuneraciones, donde el 30% con mejores resultados recibiría un sueldo superior al resto. El otro impacto se relaciona con las posibilidades de ejercer su profesión; es decir, a partir del resultado que obtenga cada evaluado, se sancionará si éste puede o no hacer clases en algún establecimiento educacional; específicamente, en centros educativos que reciban aportes del Estado (García-Huidobro, 2010).

Sin embargo, hasta el momento, según informan los propios organismos encargados de la prueba INICIA, el uso de los resultados sólo se ha materializado en acciones asociadas con la información dirigida tanto a los egresados como a sus respectivas instituciones, respecto de los resultados generales. Este es, en consecuencia, el único insumo que se provee a las instituciones para revisar sus propios procesos de preparación a futuros docentes.

Con todo, y según consta en informes oficiales del Ministerio de Educación, a través de su página web <http://www.evaluacioninicia.cl>, los propósitos de la evaluación INICIA estarían determinados por los objetivos que en cada informe se señalan, los cuales están, en general, referidos a las instituciones, a los egresados evaluados y a la política pública. A continuación, se señalan los objetivos que, según el informe de cada año, se persiguen en virtud de la aplicación de la prueba INICIA (Tabla 4, Anexo 3).

4. Consideraciones y reflexiones sobre la evaluación INICIA

Tomando en cuenta los lineamientos que emanan de la política educativa chilena, a partir de los objetivos que le otorgó a la prueba INICIA (Bachelet, 2008), es posible sostener que la justificación de esta evaluación fue en su momento un acierto. Lo anterior, en la medida que se la entienda como un reconocimiento de la política educativa, respecto de la crisis que afecta al sistema escolar. Dicho de manera escueta, la gran, y quizás única, fortaleza de la prueba INICIA radica en el hecho que, tras su promulgación, el Ministerio de Educación ha reconocido de manera pública los problemas de calidad y equidad que afectan al modelo educacional nacional, luego de 20 años de reforma post-dictadura.

Sin perjuicio de lo anterior, considerando la forma de implementarla, los rendimientos que de ella se extraen y el valor simbólico asociado a sus resultados, la evaluación INICIA destaca más por la variedad y magnitud de debilidades que ha evidenciado durante su implementación que por las fortalezas que posee. Tales debilidades se asocian tanto a su diseño técnico y procedimental, como a los impactos y consecuencias prácticas que la política pública en educación le está endosando al “ranking” que obtienen los estudiantes evaluados en función de los puntajes que alcanzan en la evaluación. Estas limitaciones se pueden agrupar, de manera analítica, en dos niveles o ámbitos. Por una parte, está la tipología de debilidades vinculadas a las dificultades u omisiones que la evaluación INICIA manifiesta al interior de su propio marco de referencia. Esta primera tipología puede denominarse críticas internas o técnicas. Por otra parte, la segunda tipología de debilidades se relaciona con el modelo de educación de mercado que ha caracterizado al paradigma educativo chileno y, consecuentemente, al marco conceptual desde el cual opera esta política. Este segundo grupo puede denominarse críticas externas.

Críticas internas o de carácter técnico a la prueba INICIA

La prueba INICIA también ha estado sujeta a una serie de cuestionamientos de actores que, estando de acuerdo con su implementación, manifiestan reparos técnicos a su aplicación (Educación, 2011; López, 2012). En primer lugar, se argumenta que la prueba, desde un punto de vista técnico, no está diseñada para medir una infinidad de propósitos y por lo mismo se debe tener claridad respecto del objetivo de la medición. Por ejemplo, para algunos actores y gestores educativos, esta prueba es un excelente mecanismo para evaluar los procesos de formación y los resultados que están obteniendo las universidades chilenas en la formación inicial docente (Manzi, 2010). Mientras que para otros (Ministerio de Educación, 2010), esta evaluación cumple la función principal de evaluar a los propios estudiantes de la educación superior. En otras palabras, desde un punto de vista técnico, la prueba INICIA debe definir con claridad el objeto de su medición.

Desde esta misma perspectiva interna, existe otra crítica técnica que postula que esta evaluación se encuentra enfocada a medir exclusivamente los conocimientos y dominios cognitivos de los estudiantes, en el área de la educación y la pedagogía, pero no tendría la misma robustez para determinar y/o visualizar el desempeño profesional. Sobre este aspecto particular, cabe precisar que un buen resultado en esta prueba de conocimientos específicos y, por tanto, una buena posición en el ranking, ni aseguran de manera alguna un buen desempeño profesional al momento de ingresar al mundo laboral.

Algunos resultados recientes de la performance de los egresados de las carreras de educación parvularia, educación primaria y secundaria (año 2012) revelan que en el ámbito de los conocimientos disciplinarios más del 50% de los egresados de las tres carreras obtuvieron una calificación insuficiente, lo que constituye un pésimo resultado y da cuenta que en el

plano cognitivo los futuros docentes no están aprehendiendo lo que deberían asimilar en la universidad. En el terreno de los conocimientos pedagógicos se aprecia que mientras uno de cada tres egresados de las carreras de educación básica y media obtuvieron una calificación insuficiente, en la carrera de educación parvularia hubo dos de cada tres egresados con similar performance (Ver Tabla 5, Anexo 4).

En lo que concierne al test que mide las habilidades de comunicación escrita los resultados son igualmente poco halagüeños. En efecto, en el caso de los egresados de las carreras de educación parvularia y educación básica, apenas la mitad de los jóvenes consigue un nivel adecuado de logro, en tanto que un tercio de los egresados que estarían habilitados para ejercer docencia en la enseñanza media no logró el nivel mínimo requerido (Tabla 5).

En los últimos años se ha discutido y se continúa discutiendo respecto de la capacidad y pertinencia que tiene la prueba INICIA, como un instrumento para habilitar laboralmente a los eventuales profesores de la educación parvularia, primaria y secundaria. Por una parte, existe un sector de intelectuales y gestores de la educación para quienes esta evaluación es tan competente para habilitar laboralmente que, incluso profesionales de otras disciplinas, también pueden voluntariamente rendir este examen (Ministerio de Educación, 2010; Educación 2020, 2010; Cox, 2010). Con lo anterior, se busca incluir a otros profesionales y a otras disciplinas ajenas al mundo escolar, pues, para esta perspectiva teórica y política, es perfectamente admisible que, por ejemplo, un ingeniero civil pueda participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en el nivel primario y o secundario, siempre y cuando haya obtenido un buen puntaje en la prueba INICIA. Desde un tiempo a la fecha, el Ministerio de Educación está autorizando el ejercicio de la docencia en el sistema escolar (nivel primario y secundario) a profesionales no pedagogos. Pero también existe otro sector, con dos visiones de distinto nivel crítico: para algunos intelectuales, educadores

y gestores de la educación, que representan a los sectores más detractores, la prueba INICIA nunca será un predictor del desempeño profesional, y para otro grupo, que representa un nivel crítico más moderado, ésta podría llegar a serlo, siempre y cuando la prueba incluya componentes y evidencias de la práctica profesional de los estudiantes de educación.

También se sostiene que la prueba INICIA no puede ser utilizada como un instrumento para premiar a los futuros docentes, pues esta acción incluiría sesgos y distorsiones en el mercado laboral. Es decir, se puede dar el caso que profesores recién egresados de la universidad ingresen a las escuelas con un salario superior a quienes llevan varios años de ejercicio profesional. No obstante, el discurso de quienes sostienen esta postura, no invalida el hecho que la prueba INICIA sigue asociándose a un incentivo o premio. Por lo tanto, de lo único que daría cuenta la prueba es de las dificultades técnicas asociadas a su implementación.

Por otra parte, la vinculación entre la prueba INICIA y los incentivos también se podría extender al desempeño de las universidades. Es decir, más que premiar a los estudiantes, en el contexto chileno, existen evidencias que dan cuenta de un discurso a favor de estimular a las universidades, pero, a aquellas cuyos egresados obtienen los puntajes promedio más altos en la evaluación INICIA. Una vez más, quienes discuten desde “lo técnico”, no cuestionan la pertinencia de la evaluación, sino más bien, el tipo de actor que se debería premiar. En efecto, mientras algunos académicos plantean que se debiera premiar al estudiante, otros postulan que debiera incentivarse a las universidades (Cox, 2010; Ministerio de Educación, 2010).

También desde la perspectiva técnica, pero dejando de manifiesto las implicancias teórico conceptuales asociadas, cabe mencionar aquellos discursos que proponen mecanismos para estimular a las universidades cuyos egresados obtienen buenos resultados en la prueba INICIA. Una posibilidad sería mediante el “castigo” a las instituciones que obtienen una

puntuación promedio, por debajo de los resultados que fije la administración educacional. Ello puede traducirse, en el caso de las instituciones que tengan egresados con buenos resultados en la prueba en la provisión de becas y créditos con aval estatal con tasas preferenciales, para que los estudiantes puedan pagar los aranceles más caros de las universidades públicas y privadas selectivas. Junto a lo anterior, los efectos de los estímulos a las universidades selectivas, no tardarían en reflejarse en las privadas no selectivas o menos selectivas, pues, al no contar con prerrogativas financieras, los estudiantes universitarios no verían en ellas una opción para estudiar y/o para insertarse en el mercado laboral. Pero con estas discusiones técnicas, una vez más no se pone en entredicho la pertinencia conceptual de la evaluación INICIA, pues lo que se discute es el mecanismo técnico para premiar a universidades públicas y privadas, sin provocar irritación en los movimientos sociales que desde hace algunos años vienen criticando la subvención estatal que se entrega a las universidades privadas.

Otro llamado de atención técnico tiene relación con la oportunidad en la que se aplica la prueba, pues, hasta el momento, la evaluación no se realiza al finalizar completamente la formación profesional. En ese marco, las instituciones de educación podrían señalar que los estudiantes aún no contaban con el ciclo de formación finalizado, explicando en parte los resultados que se obtengan. En otras palabras, el momento en el que se aplica actualmente la prueba conlleva un sesgo metodológico. Junto a ello, también habría que considerar que la Ley General de Educación en Chile le otorga autonomía a las universidades para que definan las bases curriculares de las carreras y programas de postgrado. Dado ello, se corrobora que los currículos y los planes de estudios son disímiles entre unas y otras casas de estudios y, por ende, los contenidos evaluados por la prueba INICIA, no necesariamente responderían a esta diversidad y variedad curricular.

Otro aspecto que no puede ignorarse se relaciona con los estándares que sirven de referencia para la construcción de los ítems que dan vida a la prueba INICIA, los cuales no fueron discutidos ni construidos de manera participativa. Por ese motivo, para algunos especialistas esto no sólo se traduce en un cuestionamiento de la legitimidad del instrumento, sino que también en una falta de consenso para definir los estándares que debería incluir esta evaluación (García-Huidobro, 2010). De hecho, luego de tres años de implementación de la prueba se sostenía: "...comenzado el proceso se solicitó la elaboración de estándares para educación básica a dos universidades, los que todavía no se han utilizado para diseñar la prueba (empero)... se tiene estándares de cuatro disciplinas troncales de la educación básica, pero no se ha decidido si los titulados de básica deben cumplirlos todos o si habrá especialidades" (García-Huidobro, 2011, p. 20). Además, si bien la primera prueba se administró en el año 2008, recién en el año 2009 la Universidad de Chile inició la elaboración de los estándares de lenguaje y matemáticas, y la Pontificia Universidad Católica los estándares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Desde el punto de vista de la calidad técnica de la prueba INICIA y no desde el cuestionamiento teórico, se ha planteado que los contenidos evaluados por los indicadores incluidos en este instrumento no estarían completamente alineados con el currículum oficial de la enseñanza parvularia, primaria y secundaria prescrito por el Ministerio de Educación, que es el ente que fija los contenidos mínimos de los planes y programas de estudios del sistema escolar. En ese marco, el currículum implementado por las escuelas, igualmente, incluye una diversidad de proyectos educativos. Por lo mismo, sería posible encontrar profesores bien evaluados, en virtud de los puntajes que obtuvieron en la prueba INICIA, pero que no se ajustan, necesariamente, a las demandas del proyecto educativo y al currículum que implementa la escuela o liceo donde enseña.

Críticas externas o conceptuales a la prueba INICIA

A continuación se esbozan y discuten algunas de las principales críticas “externas” o conceptuales que se han formulado a la prueba. La evaluación INICIA se sostiene en la premisa que la crisis de equidad y de calidad observada en el sistema escolar chileno se explica por las falencias que manifiestan las escuelas para lograr buenos resultados¹⁷, o para mejorar el trabajo en el aula (Gimeno, 1976). En este sentido, la ideología subyacente de la política educativa chilena ha dictaminado que la responsabilidad por la mejoría en la calidad y equidad educativa se resuelve exclusivamente en lo que hace cada unidad educativa. Lo anterior implica no transparentar la responsabilidad que tiene la propia política nacional en educación. En resumen, en Chile se ha naturalizado e institucionalizado la creencia que el problema de la calidad y la equidad es una cuestión individual, asociada a la gestión escolar de cada escuela en particular. De hecho, las autoridades educativas de todos los gobiernos post dictadura se han esforzado en buscar y promover experiencias y prácticas concretas de escuelas que en contextos diferentes o desiguales obtienen buenos resultados con la intencionalidad de replicarlas gradualmente en otros establecimientos.

En un paradigma donde la escuela es una unidad productiva que puede hacerlo bien o mal, las políticas globales pierden relevancia (OCDE, 2004). Pero, omitir o no advertir el impacto que tiene la ausencia de una macro política educativa, dirigida desde el Ministerio de Educación, y discutida a nivel micro por los centros educativos y por los actores que dan vida a éstos, también reduce la reflexión y el apoyo que requiere el sistema escolar para afrontar los efectos de las profundas transformaciones que en las últimas décadas han tensionado al sistema escolar en su conjunto. La escuela del siglo XXI no solo se evalúa por los

17. Discusión aparte requeriría el hecho que, para el sistema escolar chileno, los resultados se asocian casi exclusivamente a los puntajes obtenidos a través de pruebas estandarizadas.

resultados pedagógicos, pues en un contexto postindustrial ésta se ve tensionada por distintas transformaciones, incluyendo: los desajustes entre la educación y el mundo del trabajo; la relevancia que adquiere la educación intercultural y multicultural; el ejercicio de la ciudadanía y la participación social, entre otros. Tales aspectos, naturalmente, son imposibles de satisfacer con una política educativa centrada exclusivamente en la unidad escolar (Fernández, 1988).

En segundo lugar, la evaluación INICIA responde a una interpretación demasiado estrecha y sesgada respecto del rol de los docentes en el desempeño de las escuelas primarias y secundarias, reduciendo la amplia reflexión internacional sobre el tema (Barber y Mourshed, 2008). Para el Estado chileno los problemas de calidad y equidad se explican casi exclusivamente por la baja cualificación del profesorado, en general. En otras palabras, los malos profesores son los que han condicionado el despegue que requiere el sistema escolar. Por lo tanto, INICIA se levanta como el principal componente del “Programa para el Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente”, que a partir de dos líneas estratégicas, a saber, definición de orientaciones para la formación inicial docente junto con la creación de estándares para las carreras de pedagogía y la evaluación diagnóstica para los egresados de las carreras de pedagogía (CPEIP, 2013), busca mejorar la educación del país. Por lo mismo, se ha instalado la idea que asociando a los estudiantes universitarios a un puntaje, será posible incrementar exitosamente la calidad y la equidad de la educación (Ministerio de Educación, 2010).

Ahora bien, dado que la prueba INICIA está aplicándose con varios propósitos, en términos tácitos, ella también da cuenta de un diagnóstico sesgado, a saber, identificar y asociar el desempeño pedagógico del docente, como el factor clave en la mejora de la calidad y la equidad del sistema escolar. Sin embargo, al centrarse casi exclusivamente en el desempeño pedagógico y didáctico del docente, se omiten las tensiones y transformaciones de la profesión e identidad docente, exponiendo al profesor

contemporáneo a nuevas tensiones, funciones y desafíos, tal como lo afirma Fernández (2009), cuando sostiene que:

el cambio social sobrepasa el ritmo del cambio escolar; el valor del trabajo se tambalea en la sociedad del conocimiento; el derecho a la ciudadanía se ve abocado a un inevitable forcejeo con los límites del Estado-nación; la familia y la escuela no consiguen hallar el camino del diálogo; los criterios de igualdad y justicia encuentran difícil acomodo en la escuela; las organizaciones escolares chirrían ante las turbulencias de su entorno (pp. 15-16).

Por otra parte, pasados seis años desde su primera aplicación, ya existen suficientes antecedentes que señalan que los puntajes en la prueba INICIA están correlacionados con los puntajes que obtuvieron los estudiantes en las pruebas de selección universitaria al momento de ingresar a la educación superior. Esta relación directamente proporcional, en el contexto chileno, una vez más está dando cuenta de la inequidad naturalizada con la que opera la política educativa. Existen evidencias que revelan que los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior con un bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria, obtienen un limitado puntaje en la prueba INICIA (Araneda, 2012; INICIA, 2013) (Ver Gráfico 1, Anexo 5). En otras palabras, los estudiantes egresan de las carreras de pedagogía igual, mejor o peor de como ingresaron en función de las condiciones y atributos que ya poseen al momento de ingresar a la universidad, entre los cuales pueden señalarse: el promedio de notas de la enseñanza secundaria, el nivel socioeconómico del núcleo familiar, la procedencia escolar (escuelas y liceos públicos o privados), entre otros.

En consecuencia, si el origen de los estudiantes está determinando los puntajes en la prueba INICIA, lo más pertinente,

desde la perspectiva de la política educativa, sería concentrarse en el proceso formativo de la institución universitaria. De esta manera, para mejorar los resultados y obtener estudiantes con niveles de desempeño sobresalientes al momento de egresar, es la institución universitaria la que debe emprender una estrategia correctiva. Lo anterior implica diagnosticar y determinar el valor agregado que le otorga la propia universidad a la formación de los estudiantes (Craven, 2012; Hoare, 2011; Pascarella y Terenzi, 2005). Por el momento, no se sabe de manera concluyente en qué medida la educación superior en Chile contribuye a la equidad social, mediante la reducción de la brecha en el logro académico asociada a la condición social de los estudiantes. Por lo mismo, sin evidencias del impacto del proceso formativo de las instituciones de educación superior en diferentes perfiles de ingreso de los estudiantes de educación, las variaciones en los puntajes que obtienen quienes rinden la prueba INICIA, se constituye en otro indicador de inequidad con el que opera el modelo chileno.

Para comprender cabalmente el contexto en el que se está implementando la evaluación INICIA, es relevante dar cuenta de la arquitectura del sistema de educación superior chileno (Espinoza, 2005; Espinoza y González, 2012). Para ello, no solo es pertinente considerar la distinción entre las instituciones de educación superior públicas y privadas, pues, en el caso chileno, lo más relevante es el grado de selectividad con el que operan las universidades (Espinoza y González, 2011). El nivel de selectividad, tanto de las instituciones públicas y privadas una vez más se relaciona con el capital económico, social y cultural de los estudiantes y sus familias. Las universidades más selectivas están constituidas por estudiantes de los grupos sociales dominantes de estratos socioeconómicos medios altos y altos, mientras que en el extremo opuesto, están las instituciones universitarias privadas no selectivas, que congregan a los estratos socioeconómicos más desfavorecidos. Como resultado, en la actualidad los estudiantes que concurren a las universidades públicas y a las privadas selectivas, están obteniendo los puntajes más altos en la prueba

INICIA, mientras que las instituciones no selectivas, es decir, aquellas que aglutinan a los futuros docentes que provienen de sectores pobres formados en liceos secundarios públicos municipales y particulares subvencionados, a su vez no selectivos, obtienen los puntajes más bajos. De esta forma, existe una alta correlación en el sentido que, a mayor selectividad en el ingreso al sistema terciario, mayor puntaje en la prueba INICIA.

La evaluación INICIA, desde una perspectiva sociológica e ideológica, también se convierte en un dispositivo que le restará diversidad y heterogeneidad a la identidad y al rol del docente, pues a partir de los mecanismos, rendimientos y consecuencias que la política educativa le está atribuyendo, esta prueba filtrará para dejar ingresar al mundo laboral, solo a los estudiantes que egresarán del sistema universitario con un buen puntaje INICIA. De hecho, en octubre de 2010, el presidente de la república anunció el envío al Congreso Nacional de un proyecto de ley que transforma la prueba INICIA en un examen de excelencia profesional obligatorio. De esta forma, para desempeñarse como profesor en los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, a saber, escuelas y liceos públicos municipales y particulares subvencionados, se debe obtener un buen puntaje en la prueba INICIA. Del mismo modo, esta evaluación también podría tener incidencia en la remuneración de los futuros profesores, dado que el gobierno de Piñera (predecesor del gobierno actual, liderado por Bachelet) propuso que los profesores que obtengan los mejores resultados en la prueba INICIA, reciban un 30% más de remuneraciones en comparación con el resto de los docentes. En esta perspectiva, la actual política educativa le otorga a la prueba INICIA, la potestad de determinar quién podrá ejercer el oficio de docente y quien está impedido, junto con determinar cuánto va a ganar un profesor.

Complementariamente, también se busca incrementar los salarios de los profesores, a condición de flexibilizar el Estatuto Docente, para hacer más “atractiva” la carrera de pedagogía y

atraer a los estudiantes con mejor desempeño en las pruebas de selección universitaria. Es decir, considerando que las evidencias señalan, tal como se indicó anteriormente, que los buenos puntajes están asociados directamente a los buenos niveles económicos, sociales y culturales de los estudiantes y sus familias, sería esperable, entonces, que los estudiantes chilenos de primaria y secundaria, sean educados por profesores provenientes de los sectores dominantes de la sociedad. De esta forma, los grupos dominantes serán quienes reproducirán y homogeneizarán no solo los contenidos pedagógicos y didácticos, sino que también los contenidos culturales, sociales, políticos y valóricos que configurarán la sociedad chilena del siglo XXI (Bourdieu, 1977).

5. Reflexiones finales

En primer lugar, es interesante observar como a través de la prueba INICIA es posible apreciar el grado de improvisación con el que operan las políticas educativas en Chile, para abordar, por una parte, la formación y el inicio del ejercicio profesional docente y, por otra, para definir las estrategias en post de una mejor calidad y una mayor equidad en el sistema escolar.

Del mismo modo, al observar la cantidad y profundidad de ajustes que, anualmente, se le incorporan a la evaluación y, por otra parte, la variedad de usos e interpretaciones que se le asocian, es posible concluir que se ha creado un instrumento de medición, en este caso la prueba INICIA, antes de: discutir su pertinencia; fijar los ámbitos y objeto de la evaluación; determinar estándares consensuados; definir las técnicas y procedimientos de su aplicación; y delimitar los mecanismos y sentido de la difusión de los resultados.

Consecuentemente, no es factible determinar con claridad si la evaluación INICIA pretende finalmente convertirse en: un instrumento para habilitar profesionalmente a los futuros profesores de Chile; supervisar y orientar la formación que las

universidades le están dando a los estudiantes de educación, y/o levantarse como un indicador de ambos aspectos.

De igual forma, la evaluación INICIA también es un síntoma de la “desconfianza” que los gobiernos tienen hacia el sistema universitario, pues, está recurriendo a un instrumento externo para establecer la calidad de la formación docente, sin considerar las evaluaciones internas obtenidas por los egresados durante su trayectoria formativa en las instituciones de educación superior. De esta manera, las instancias evaluativas para la obtención de licenciaturas y títulos profesionales, comienzan a desvalorizarse y a perder sentido. En la actualidad, las instituciones formadoras de profesores están sujetas a un sistema de acreditación institucional y de acreditación de las carreras de educación que, dependiendo de los usos, también afectará la “confianza” en estos mecanismos de “fiscalización” de la calidad. De hecho, se ha comprobado en fecha reciente que los años de acreditación que se les ha otorgado a las carreras de pedagogía no se condicen con los resultados que obtienen los egresados de dichas carreras en la prueba INICIA (Domínguez, Bascopé, Meckes y San Martín, 2012).

Por otra parte, tomando en cuenta que Chile, según la OCDE, es una de las naciones con mayor segregación socioeconómica escolar en todos sus niveles -y considerando que también es uno de los países con el mayor financiamiento privado en educación primaria, secundaria y universitaria -, resulta válido postular que la evaluación INICIA se convierte en uno de los mejores y más eficientes barómetros para medir la inequidad en educación. En efecto, los mejores puntajes de la prueba INICIA se encuentran en las universidades selectivas públicas o privadas con los mayores aranceles que mensualmente deben pagar las familias para que sus hijos ingresen en las carreras de educación.

En términos políticos, el excesivo énfasis en la estandarización y regulación de la formación de los futuros profesores, no sólo

repercute en la autonomía universitaria, sino que también limita la diversidad y pluralidad que requiere la sociedad moderna para mejorar el ejercicio de la ciudadanía y la cohesión social. La estricta estandarización en la formación inicial, combinada con la extrema segregación educativa, puede homogeneizar la identidad profesional docente en función de un solo proyecto de sociedad.

Por último, resulta evidente que Chile requiere avanzar lo más rápido posible a una mejor supervisión y asesoramiento de la formación de profesores, pues la omisión de acciones en esa dirección representaría un acto irresponsable toda vez que, las consecuencias de profesores mal formados repercutirán en la calidad de la formación que tendrán los estudiantes a su cargo. Pero es necesario abrir una discusión pública y participativa para determinar la pertinencia de crear o potenciar nuevas herramientas regulatorias para la formación de profesores, habiendo otros mecanismos diseñados con tal propósito tal como acontece en la actualidad con los procesos de acreditación de carreras que certifican la calidad de los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en base a los propósitos declarados por la institución que los imparte, los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina y el respectivo proyecto de desarrollo académico. Junto a ello, la envergadura de recursos financieros que requiere un sistema censal para evaluar a los egresados de las carreras de educación del país, teniendo herramientas regulatorias destinadas al sistema de educación superior en su conjunto (incluyendo instituciones, carreras y programas), puede convertirse en un despilfarro de dineros públicos. Lamentablemente, las agencias acreditadoras de carreras no evalúan los resultados de los procesos formativos. Sobre esa base, cabe preguntarse si acaso no sería más eficiente perfeccionar lo que ya existe y que ya cuenta con recursos, antes que financiar mecanismos paralelos.

6. Referencias bibliográficas

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162 (1), 67-93.
- Apple, M. (1986). Ideology, reproduction and educational reform. En P. G. Altbach y G. Kelly (eds.). *New approaches to comparative education* (pp.51-71). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Apple, M. (1996). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology in Education*, 17 (2), 125-144.
- Araneda, A. (2012). *La Prueba INICIA: Lo que enseña una prueba a un país cuyo desarrollo es un desafío de todos*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Bachelet, M. (2008). Mensaje Presidencial Año 2008. Valparaíso, 21 de Mayo de 2008. En http://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_2008.pdf
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento de Trabajo N°41. Santiago de Chile: PREAL.
- Beca, C.E., García-Huidobro, L.E., Montt, P., Sotomayor, C. y Walker, H. (2006). *Docentes para el nuevo siglo*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Becker, G. (1964). *Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies: Visible and invisible. En J. Karabel y A. H. Halsey (eds.). *Power and ideology in education* (pp.511-534). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel y A. Halsey (eds.). *Power and*

- ideology in education (pp.487-511). New York : Oxford University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Collins, R. (1986). Is 1980s Sociology In The Doldrums? *American Journal of Sociology*, 91, 1336-1355.
- Cox, C. (2010). ¿Deben los egresados de pedagogía rendir un examen de habilitación obligatorio antes de ejercer como docentes? En <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/foro?id=196577>
- CPEIP (2013). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Craven, A. (2012). Social justice and higher education. Perspectives: Policy and Practice. *Higher Education*, 16 (1), 23-28.
- Díaz, E. (2011). *Chile-Suecia: Tipos de evaluación de la calidad de Programas de Formación Universitaria*. Evaluation of the quality of the University formation programs according to the context Chile-Suecia. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 2(1), 13-22.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L. y San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos 128*, 1-59.
- Educación 2020 (2011). Sobre los resultados de la prueba INICIA. En <http://educacion2020.cl/noticia/opinion-educacion-2020-sobre-resultados-de-la-prueba-inicia>.
- Espinoza, O. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior (Anuies)*, XXXIV, 135, 41-60.

- Espinoza, O. y González, L.E. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile. En J.J. Brunner y C. Peña (eds.). *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado* (pp.277-297). Santiago: Ediciones U. Diego Portales.
- Espinoza, O., y González, L.E. (2012). *Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad*. *Revista Economía y Sociedad*, 22, 69-94.
- Espinoza, O., González, L.E., Fecci, E., Prieto, J.P. y Marianov, W. (2006). *Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile*. Santiago: CINDA-Universia.
- Fernández, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, M. (1988). *Sociedad y Educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- García-Huidobro, J. (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Gimeno, J. (1976). *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Editorial Morata.
- Ginsburg, M. (Ed.). (1991). *Understanding educational reform in global context. Economy, ideology, and the state*. New York: Garland Publishing.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Gutiérrez, G. (2011). *Análisis de la propuesta de implementación de una Prueba de Conocimientos obligatoria para egresados de Carreras de Educación*. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

- Hoare, A., y Johnston, R. (2011). Widening participation through admissions policy –a British case study of school and university performance. *Studies in Higher Education*, 36(1), 21-41.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- INICIA (2009). *Resultados 2008*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/resultados%20INICIA/Inicia2008.pdf>
- INICIA (2010). *Resultados 2009*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/resultados%20INICIA/Inicia2009.pdf>
- INICIA (2011). *Resultados 2010*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/resultados%20INICIA/Inicia2010.pdf>
- INICIA (2012). *Resultados 2011*. Recuperado de <http://www.evaluacioninicia.cl/usuarios/einicia/File/Prueba%20Inicia%20y%20preguntas%20liberadas/INICIA2011.pdf>
- INICIA (2013). *Resultados 2012*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- López, P. (2012). La gran Escuela. *Revista Mensaje*, 612, 46-49.
- Manzi, J. (2010). *Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances*. Santiago de Chile: MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2014). *Evaluación INICIA: Objetivos y contenidos de las pruebas*. Recuperado de http://www.evaluacioninicia.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4245&id_contenido=20559

- Ministerio de Educación (2010). “*Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial*”. Mensaje 370-358.
- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962). En <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedraja, L; Araneda, C.; Rodríguez, P. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schultz, T. (1981). *Investing in people: The economics of population quality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Terenzini, P., Springer, L., Yeager, P., Pascarella, E. y Nora, A. (1996). First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37 (1), 1-22.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (229), 543-561.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consigue trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Datos de autoría

Oscar Espinoza. Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación por la Universidad de Pittsburgh (USA). Director del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad UCINF e investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Miembro de la Red RIAIPE y la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE). E-mail: oespinoza@academia.cl

Dante Castillo. Magister en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Licenciado en Sociología por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS), en Santiago de Chile. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Profesor e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). E-mail: dante.castillo@usach.cl

Manuel Alzamora. Psicólogo, Licenciado en Psicología de la Universidad Bolivariana. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad UCINF e investigador asociado al Centro de Investigación en Educación (CIE). E-mail: malzamora@estudiospiie.cl

Anexo 1**Tabla 1.** *Instrumentos de Evaluación Aplicados en la Prueba INICIA (2008 – 2012)*

Año	Egresados de Pedagogía en Educación Básica	Egresados de Educación Parvularia	Egresados de Pedagogía en Educación Media
2008	Prueba Conocimientos Disciplinarios P. Habilidades Escritas		
2009	Prueba Conocimientos Disciplinarios Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas TICS	Prueba. Conocimientos Disciplinarios P. Habilidades Escritas TICS	
2010	Prueba Conocimientos Disciplinarios Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas TICS	Prueba Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos P. Habilidades Escritas TICS	
2011	Prueba Conocimientos Disciplinarios Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas TICS	Prueba Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos P. Habilidades Escritas TICS	
2012	Prueba Conocimientos Disciplinarios Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas	Prueba Conocimientos Disciplinarios Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas	Prueba Conocimientos Disciplinarios (6 pruebas) Prueba Conocimientos Pedagógicos P. Habilidades Escritas

Fuente: <http://www.evaluacioninicia.cl> – Resultados Evaluación Inicia 2012.

Anexo 2

Tabla 2. *Evolución de la Participación del Total de Instituciones en la Prueba INICIA (2008 – 2012)*

Instituciones	2008	2009	2010	2011	2012
Instituciones Invitadas	47	54	56	59	58
N° de Instituciones Participantes	39	43	43	49	50
% Participación Instituciones	83%	80%	77%	83%	86%

Fuente: <http://www.evaluacioninicia.cl> – Resultados Evaluación INICIA 2012.

Tabla 3. *Evolución de la Participación del Total de Egresados en la Prueba INICIA (2008 – 2012)*

Egresados	2008	2009	2010	2011	2012
Total de Inscritos	3.006	4.527	4.681	4.874	2.443
Total de Evaluados	1.994	3.224	3.616	3.271	1.443
Universo de egresados (Titulados año anterior)	5.250	7.979	8.594	8.069	10.351
% de Evaluados en Relación con Universo	38%	40%	42%	41%	14%

Fuente: <http://www.evaluacioninicia.cl> – Resultados Evaluación INICIA 2012.

Anexo 3

Tabla 4. *Objetivos de la Prueba INICIA por año de aplicación*

Año Aplicación	Objetivos
2008	1) Lograr una transformación profunda en las instituciones, currículos y prácticas de la formación de profesores, para mejorar la calidad de sus egresados y asegurar que el sistema escolar cuente con docentes bien preparados / 2) Diagnosticar conocimientos de los egresados para mejorar los procesos de formación docente.
2009	1) Diagnosticar conocimientos y competencias fundamentales de los egresados, informando la toma de decisiones orientado a mejorar los procesos de formación inicial docente / 2) Entregar información diagnóstica a las instituciones que les permita orientar sus procesos de mejoramiento de la formación inicial docente.
2010	Entregar, por una parte, información diagnóstica a las instituciones sobre la calidad de la formación de sus egresados de Pedagogía Básica y, por otra, información a los egresados de las carreras de Pedagogía. Informar, asimismo, el diseño de políticas públicas para mejorar la formación docente.
2011	1) Entregar información a las instituciones que les permita orientar sus procesos de mejoramiento de la formación inicial docente / 2) Entregar información a los egresados de las carreras de pedagogía, sobre su desempeño en relación al resto de los evaluados / 3) Informar el diseño de políticas públicas que permitan mejorar la calidad de la formación docente.
2012	Entregar información a las instituciones que permita orientar sus procesos de formación docente, incluyendo: a) Contenidos curriculares a fortalecer, y, b) Desarrollo de competencias profesionales. Entregar información a los egresados, informar su desempeño a potenciales empleadores, así como tomar acciones de capacitación complementaria. Entregar información a la Comunidad Educativa.

Fuente: <http://www.evaluacioninicia.cl> – Objetivos y Contenidos de la Prueba.

Anexo 4

Tabla 5. Resultados de la Prueba INICIA según carrera, tipo de conocimientos y nivel de desempeño (Año 2012)

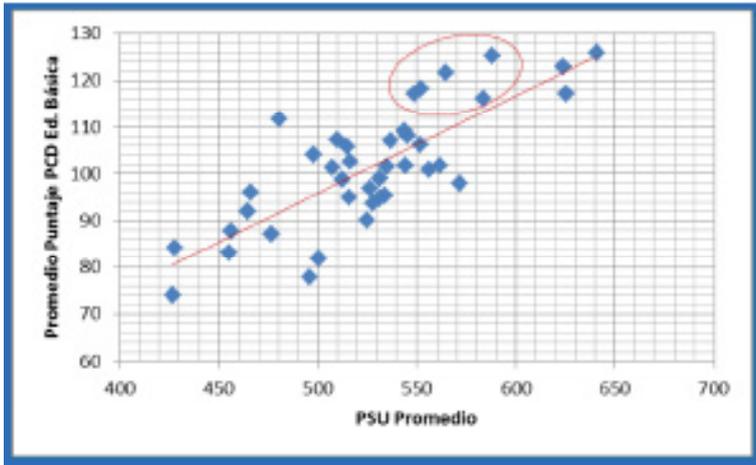
	Ed. Parvularia		Ed. Básica	Ed. Media
	Niveles	Niveles de desempeño	Niveles de desempeño	Niveles de desempeño
Conocimientos Pedagógicos	Insuficiente	62%	34%	35%
	Aceptable	28%	55%	55%
	Sobresaliente	10%	11%	10%
Conocimientos Disciplinarios	Insuficiente	60%	56%	39% a 76%
	Aceptable	30%	34%	14% a 51%
	Sobresaliente	11%	10%	4% a 11%
Habilidades de comunicación escrita	No Logra nivel adecuado	51%	41%	36%
	Logra un nivel adecuado	49%	59%	64%

Fuente: INICIA (2013)¹⁸

18. http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf

Anexo 5

Gráfico 1. *Relación entre puntaje INICIA y Puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (Año 2012)*



Fuente¹⁹

19. INICIA (2013). En: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf