



VOL.26, Nº1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

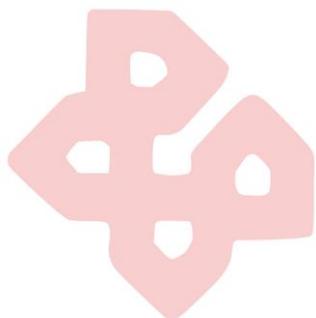
DOI: 1030827/profesorado.v26i1.16886

Fecha de recepción: 23/11/2020

Fecha de aceptación: 15/01/2021

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Learning opportunities in pre-service teacher training for education quality



Andrea Jacqueline Vega Godoy

Universidad de la Serena (Chile)

E-mail: anvega@userena.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0813-0622>

Resumen:

El presente artículo surge a partir de una tesis doctoral y su objetivo es caracterizar las oportunidades de aprendizaje (OPA), que ofrece una muestra de carreras de formación inicial en Educación General Básica de Chile en función de cuatro dimensiones: 1) áreas de conocimiento, 2) tipos de contenidos, 3) disciplinas y 4) procesos cognitivos, con el propósito de analizar cuáles son los criterios, competencias y saberes que entregan estos programas en relación a la calidad educativa para las y los estudiantes de carreras pedagógicas. La investigación se enmarcó en un paradigma cuantitativo, con un diseño de tipo descriptivo-correlacional que consideró una muestra de 10 programas. Los resultados evidencian una formación inicial docente que privilegia el conocimiento conceptual y relega el conocimiento práctico y profesional. Frente a esta situación, se sugiere que las instituciones formadoras se hagan cargo de identificar las deficiencias y debilidades en sus programas de formación, en términos de oportunidades de aprendizajes, para desarrollar profesionales con los tipos de conocimientos conceptual, práctico y profesional para garantizar una formación de calidad.

Palabras clave: calidad educativa; formación inicial docente; oportunidades de aprendizaje.

Abstract:

This paper is part of a doctoral thesis, whose objective is to characterize learning opportunities (OPA, by its Spanish initials), which offers a sample of pre-service teacher training careers in Primary Education in Chile, in accordance with four dimensions: 1) knowledge field, 2) type of contents, 3) disciplines and 4) cognitive processes. The purpose is to analyze what are criteria, competencies and knowledge that these programs provide, in relation to the educational quality for pedagogical career students. This research was performed in a quantitative paradigm with a descriptive-correlational design, which considered a sample of ten programs. The results show a pre-service teacher training that prioritizes the conceptual knowledge and relegates the practical and professional knowledge. Given this situation, it is suggested that training institutions are in charge of identifying deficiencies and weaknesses in their training programs, in terms of learning opportunities to develop professionals with the types of conceptual, practical and professional knowledge to guarantee quality training.

Key Words: education quality; learning opportunities; pre-service teacher training.

1. Presentación

Durante la última década en Chile, el concepto de calidad educacional ha ocupado un lugar central, no solo en el sistema escolar, sino que también en la educación superior, en especial, en carreras formadoras de docentes. Por esta razón, se han incrementado las investigaciones e informes que cuestionan la calidad de la formación docente y cuyos resultados han generado amplias discusiones con respecto a cómo mejorar la formación inicial de profesores y profesoras, de manera particular, los de Educación General Básica.

A nivel mundial, las políticas educativas han considerado la rendición de cuentas (*accountability*) como una herramienta fundamental para mejorar la calidad y la equidad de la educación (McMeekin, 2006). Bajo este principio, se considera necesario que diferentes agentes externos establezcan estándares y criterios sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan y sean capaces de realizar, para luego ser medidos en términos de resultados (Bolívar, 2006; Ingvarson, 2013) y corroborar si se cuenta con la calidad educacional esperada por estos mismos agentes. De esta forma, no resulta extraño que, en el último tiempo, el *accountability* se haya expandido a la educación superior, especialmente, para evaluar los programas de formación inicial docente.

En particular, la forma de evaluar los programas de formación inicial docente, bajo las políticas de la rendición de cuentas, se expresa en una serie de dispositivos que buscan demostrar la eficiencia de estos programas, principalmente, a través de los procesos de acreditación y certificación (Hutchinson & Young, 2011; Newton, Poon, Nunes, & Stone, 2013). Es así, que la calidad en educación superior se asocia a mecanismos que permiten asegurarla y que pueden definirse como “*el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias*”

para desempeñarse, adecuadamente, en sus funciones en el mundo laboral” (González y Espinoza, 2008, p. 9).

En el caso de Chile, el aseguramiento de la calidad educativa en los procesos formativos de los futuros docentes se realiza bajo tres mecanismos, inspirados en la lógica de rendición de cuentas. Estos mecanismos son: 1) acreditación de las carreras de pedagogía, 2) elaboración de estándares orientadores para las carreras pedagógicas y 3) aplicación de prueba diagnóstica a los futuros docentes antes que egresan de sus carreras (anteriormente Prueba Inicia, Mineduc, 2013) (Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20.903, 2016). En este marco, a través de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006), se estableció la generación de mecanismos asociados al proceso de acreditación para el caso de las carreras de pedagogía. Sin embargo, estos mecanismos no consideran evaluaciones directas de los desempeños de aprendizaje de los y las estudiantes de estos programas de formación, sino solamente tasas de retención, aprobación y titulación (Comisión Nacional de Acreditación, 2010).

A partir del año 2008, con la elaboración de estándares orientadores para la formación inicial, se fijaron criterios de calidad y desempeño mínimos en conocimientos pedagógicos como disciplinarios, que deben ser alcanzados por los futuros docentes en su proceso de formación, conocimientos que pueden ser sometidos a evaluación mediante prueba diagnóstica (anteriormente Prueba Inicia, Mineduc, 2013) (Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20.903, 2016).

Lo anterior, permite crear un marco común de conocimientos, capacidades y competencias que los y las profesoras en formación deben saber y ser capaces de poner en práctica. Sin embargo, este proceso resulta ser una tarea bastante compleja (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Hutchinson & Young, 2011; Newton et al., 2013), debido a la naturaleza multidimensional del ejercicio docente, que dificulta determinar el desempeño de una práctica pedagógica de calidad (Darling-Hammond, 2006; Martínez, 2013).

Pese a esta dificultad y, frente a la necesidad de garantizar y aumentar la calidad en los procesos de formación, se ha presentado el desafío de definir qué conocimientos o competencias mínimas debe poseer un docente en su formación inicial y, de esta manera, asegurar la calidad de un programa. En dicho contexto, varios autores han planteado los componentes que configurarían una noción de calidad para la formación docente, entre ellos, Reynolds (1999) e Ingvarson y Rowe (2008), que coinciden en que deben existir elementos comunes como el conocimiento pedagógico, el disciplinario y la práctica docente, ya que estos permitirían al futuro docente determinar la forma en que el conocimiento disciplinario debe ser enseñado y evaluado. Por su parte, Ingvarson y Rowe (2008) centran su visión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que contempla desde la planificación hasta la reflexión posterior a su implementación. Reynolds (1999), manifiesta una perspectiva más global al incorporar elementos que van desde los tipos de conocimientos hasta las actitudes y disposiciones.

Para Kosnik y Beck (2009), la noción de calidad se basa en el conocimiento pedagógico, el desarrollo profesional, la visión de la enseñanza y la práctica reflexiva. Este último componente marcaría la diferencia, de acuerdo a lo planteado por Reynolds (1999) e Ingvarson y Rowe (2008), en tanto se reconoce como un aspecto central para la calidad docente, al permitir a los profesores reflexionar sobre el sentido de la enseñanza en contextos determinados.

La calidad de la formación docente también se asocia a estándares de formación a través de marcos y criterios que permiten identificar las características esenciales, conocimientos, capacidades y competencias para ejercer una docencia de calidad.

Estas diferentes dimensiones pueden agruparse en tres grandes áreas: 1) conocimiento conceptual, 2) conocimiento práctico y 3) conocimiento profesional. A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de estas áreas:

- 1 Área de conocimiento conceptual. Se considera que es la base esencial para la enseñanza efectiva en un área determinada, pues los docentes deben dominar la disciplina a enseñar. Así, este tipo de conocimiento se constituiría en un factor decisivo para el buen desempeño docente (Ávalos, 2006; Contreras y Blanco, 2001). Para Shulman (1987), el docente debe comprender las estructuras de los contenidos a enseñar, así como los principios de su organización conceptual como fuente principal de comprensión del contenido para los estudiantes.
- 2 Área de conocimiento práctico. Corresponde al conjunto de conocimientos asociados a la labor docente en aula, como la planificación, la implementación de la clase y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que han sido definidos como tareas clave y esenciales para la profesión docente (Danielson, 2007; Darling-Hammond & Brasford, 2005; Zeichner, 2006). Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff (2009) señalan que, en la medida que un programa de formación docente se focaliza en el trabajo de sala de clase y en los desafíos prácticos del futuro desempeño profesional, logra formar docentes de mayor calidad.
- 3 Área de conocimiento profesional. Se refiere a la disposición del docente para continuar desarrollándose profesionalmente, ya que permitiría construir su identidad profesional mediante la comprensión y reflexión que realiza el docente de sus diversas experiencias de aprendizaje, vinculadas con la realidad educativa (Vezub, 2007).

2. Justificación del problema

En Chile, los programas de formación inicial docente tienden a estar conformados por un plan de estudio definido con un conjunto de asignaturas y experiencias, conducentes a obtener una credencial o una certificación final. Estas experiencias de aprendizaje, durante el proceso formativo, son consideradas

oportunidades de aprendizaje, definidas como experiencias con objetivos previstos e intencionales, que pueden ocurrir en diversos momentos del transcurso de cada programa (Tatto et al., 2008).

Este concepto puede ser asociado a diversos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, su definición se ha expandido a un significado multidimensional que implica diversos elementos tales como, el tiempo, la instrucción, la cobertura curricular, la cantidad y profundidad de los contenidos tratados, la evaluación y el contexto, entre otros. Estos, en mayor o menor medida, se correlacionarían con el desempeño de los futuros profesores y pueden ser vinculados, consecuentemente, con la calidad de los programas de formación inicial (Blömeke, Suhl, Kaiser, & Döhrmann, 2012).

En este contexto, las oportunidades de aprendizaje pueden ser definidas como la relación que se establece entre el contenido al que están expuestos los estudiantes en un programa de formación y la resolución de problemas similares a los que se presentan en un test.

Con base en la literatura revisada, se puede sostener que las oportunidades de aprendizaje corresponden a uno de los factores de mayor relevancia para favorecer determinados aprendizajes, más aún, para la formación inicial. En la medida en que los programas de formación docente ofrezcan oportunidades de aprendizaje, pertinentes y coherentes con los requisitos que garantizan un buen desempeño profesional, se estará asegurando la calidad de estos.

Por lo tanto, a medida que los programas de formación inicial ofrezcan a sus estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje, será posible evidenciarlo, de forma significativa, en los mecanismos de acreditación de la calidad educativa de los futuros profesores.

3. Metodología

La investigación se enmarcó en un paradigma cuantitativo, con un diseño de tipo descriptivo-correlacional (Creswell, 2003). Se optó por este tipo de diseño, con el fin de responder a los objetivos de la investigación: caracterizar las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los programas de formación de profesores en Educación General Básica en Chile y determinar qué oportunidades de aprendizaje (OPA) presentan las diferentes carreras de pedagogía para el desarrollo del conocimiento práctico de sus estudiantes. Se seleccionó la clasificación de Stuart y Tatto (2000), ya que presenta una mayor coherencia con el objetivo de este estudio, facilita su aplicación al corpus de esta investigación, al estar sólidamente fundamentada en definiciones claras y específicas y, finalmente, por la importancia que da al conocimiento disciplinar docente. Por lo tanto, se categorizan las oportunidades de aprendizaje en función de los contenidos disciplinarios declarados por los programas de formación, utilizando los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011).

3.1. Definición de la población y caracterización de la muestra

Para esta investigación, se consideró una población constituida por todas las asignaturas que componen el plan de estudio de las carreras de Pedagogía General Básica de cada una de las universidades dependientes del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch). A partir de esta población, se seleccionó una muestra intencionada por conveniencia, constituida por 10 de las 29 carreras (34%). La selección se hizo en base a tres criterios:

- Que las universidades que imparten la carrera de Pedagogía General Básica pertenecieran al Consejo de Rectores (Cruch).
- Que tanto la carrera como la institución estuviesen debidamente acreditadas.
- Que los programas de las carreras de pedagogía impartidas correspondieran a la zona norte, sur y centro del país, con el fin de obtener una muestra diversificada.

3.2. Recolección de material y corpus de estudio

El *corpus* de la investigación correspondió a los 10 programas de los cursos establecidos en cada plan de estudio y declarados oficialmente por cada institución, mediante decretos.

Las 10 carreras de pedagogía participantes del estudio cuentan con una duración promedio de 4.5 años. Este promedio contempla todos los cursos comunes de las carreras de pedagogía, independientes de aquellas que otorgan la mención o especialidad. Sin embargo, para este estudio se excluyen los cursos dedicados a las menciones o especialidades, con la finalidad de contar con criterios similares para caracterizar las oportunidades de aprendizaje y reducir la variabilidad.

3.3. Levantamiento de dimensiones para el análisis

La revisión de los programas de formación, en su calidad de documento, se realizó a través del análisis de contenido (Bardin, 1986). Por medio de esta revisión, se identificaron las oportunidades de aprendizaje en los objetivos de cada curso, las que representan el currículum prescrito, identificando y describiendo las oportunidades de acuerdo a la selección del saber, del saber hacer y del ser, dentro de cada curso de los programas (Gimeno, 2007).

Para realizar dicha revisión, se identificaron los objetivos de aprendizaje de cada curso en los programas de las carreras de pedagogía seleccionadas. Luego, se segmentaron cada uno de ellos en unidades más pequeñas que llamamos micro-objetivos, que incluían un solo contenido, habilidad y actitud para reducir la variabilidad en su clasificación. Por último, se procedió a clasificar cada uno de estos micro-objetivos en tipos de conocimiento y dimensiones determinadas.

Con el fin de realizar comparaciones y posibles diferencias, se utilizaron dimensiones predefinidas, las que emanaron de la revisión de la literatura. Para la

dimensión “área de conocimiento”, se consideraron los postulados de Danielson (2007), Darling-Hammond y Bransford (2005), Ingvarson y Rowe (2008), Reynolds (1999) y Shulman (1987). Para el caso “tipo de contenido”, se utilizaron los planteamientos de Stuart y Tatto (2000); mientras que para “procesos cognitivos”, se utilizaron las ideas de Anderson y Krathwohl (2001).

Por su parte, la dimensión “disciplinar” fue elaborada a partir de los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011) y, posteriormente, la validación de estas dimensiones, según criterios de jueces.

Estas dimensiones reflejan los diversos tipos de conocimiento (disciplinares, pedagógicos, teóricos y prácticos), que permiten desarrollar las capacidades profesionales de los futuros docentes. Los conocimientos fueron clasificados y categorizados en un modelo de análisis, que contempló cuatro dimensiones: 1) Dimensión de conocimiento. Las variables/códigos de esta dimensión son: conocimiento conceptual, práctico y profesional (Shulman, 1987). Cada una de estas variables se clasifica en sub-dimensión *de conocimiento*: las variables/códigos de esta dimensión son conocimiento conceptual (del contenido, pedagógico del contenido, del currículo), conocimiento práctico (de planificación, de ejecución y de evaluación) y conocimiento profesional (conocimiento profesional) (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Danielson, 2007; Ingvarson y Rowe, 2008; Reynolds, 1999; Shulman, 1987); 2) Dimensión tipo de contenido. Las variables/códigos de esta dimensión son: contenido de asignatura, educacionales, general, pedagógico y experiencia práctica; 3) Dimensión disciplinar. Las variables/códigos de esta dimensión son: lenguaje, matemática, ciencias, educación (Mineduc, 2011); y 4) Dimensión procesos cognitivos. Las variables/códigos de esta dimensión son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Anderson & Krathwohl, 2001).

4. Procedimiento de análisis

En este estudio, se determinaron las oportunidades de aprendizaje planteadas en los objetivos, generales y específicos, de los cursos ofrecidos por las carreras de pedagogía. Estas se operacionalizaron como la presencia/no presencia de una determinada habilidad, que se relaciona con un contenido en una determinada asignatura o curso (McDonnell, 1995).

Dada la diversidad de formatos que las carreras de pedagogía utilizan para presentar sus programas de formación, se consideraron los objetivos generales y específicos de aprendizaje como unidades de análisis. Los objetivos generales se corresponden con el conjunto de habilidades, contenidos y disposiciones que configuran un objetivo de aprendizaje. En tanto, los objetivos específicos explicitan los aprendizajes concretos que los estudiantes han de lograr (Kennedy, 2007).

En este estudio, se utilizó el concepto de micro-objetivos, que son definidos como la unidad más pequeña dentro del objetivo de aprendizaje y al que se le puede asociar solo un contenido y habilidad. Para crearlos, se dividieron objetivos generales

y específicos, con el fin de operar con un contenido y habilidad por unidad de análisis, ya que, en la mayoría de los casos, estos estaban contruidos a partir de más de una habilidad y de un contenido.

Por ejemplo, la Tabla 1 muestra la segmentación de objetivos para la conversión a micro-objetivos.

Tabla 1

Ejemplo de segmentación de objetivo para la conversión a micro-objetivos.

Objetivos	Micro-objetivos
Comprender y analizar la función de las teorías implícitas y explícitas educacionales y pedagógicas en la construcción de relaciones en la organización escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la función de las teorías implícitas y explícitas educacionales y pedagógicas en la construcción de relaciones en la organización escolar. 2. Analizar la función de las teorías implícitas y explícitas educacionales y pedagógicas en la construcción de relaciones en la organización escolar.
Conocer, practicar y aplicar los fundamentos técnicos de los deportes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los fundamentos técnicos de los deportes. 2. Practicar los fundamentos técnicos de los deportes. 3. Aplicar los fundamentos técnicos de los deportes.

Fuente: Elaboración propia.

De las 10 carreras de pedagogía seleccionadas, 6 de ellas presentan un currículo basado en competencias, lo que significa que no incluyen objetivos, sino resultados de aprendizaje. Esto se debe a que las competencias están redactadas desde la perspectiva de quién aprende, es decir, desde el estudiante. Sin embargo, cada competencia incluye un saber (contenido), saber hacer (habilidad) y saber ser (valores) (Tobón, 2007). Para generar una base única, se decidió considerar como elementos comunes los objetivos y los resultados de aprendizaje, ya que, en ambos casos, se explicitan habilidades y contenidos determinados.

Los objetivos generales y específicos presentes en los programas de los cursos de las carreras participantes, fueron revisados y transcritos textualmente. A partir de este proceso, se obtuvieron 2.537 objetivos generales y 3.783 objetivos específicos, lo que, en promedio, corresponde a 5 objetivos generales y 7 objetivos específicos por curso.

Los objetivos generales de cada curso se asociaron a un determinado objetivo específico. Esta vinculación no se realizó en forma arbitraria, sino que se consideró la naturaleza de los objetivos específicos que emanan de los generales (Kennedy, 2007). Cuando no existía concordancia entre ellos, se consideró el objetivo específico en forma independiente. De igual manera, en el caso de contar solo con los objetivos generales o los específicos, se trabajó con estos de forma independiente.

Los objetivos generales y específicos fueron segmentados y transformados en micro-objetivos, con el propósito de identificar y clasificar el tipo de contenido y habilidad a desarrollar en los estudiantes. Cada micro-objetivo se categorizó según el modelo de análisis ya descrito, con el fin de perfilar las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las carreras. La cantidad de micro-objetivos de cada curso indica la habilidad y contenido que, explícitamente, se declara desarrollar en una determinada asignatura.

En la Tabla 2 se muestra la distribución de cursos que conforman el plan de estudio de cada carrera de pedagogía y la cantidad promedio de objetivos de aprendizaje (micro-objetivos).

Tabla 2
Distribución de cursos y objetivos de aprendizaje por programas de formación.

Carrera de pedagogía	Cantidad de cursos	Cantidad total de micro-objetivos de aprendizaje	Promedio por curso de micro-objetivos
Carrera de pedagogía A	34	230	6.76
Carrera de pedagogía B	48	939	19.56
Carrera de pedagogía C	36	276	7.67
Carrera de pedagogía D	42	726	17
Carrera de pedagogía E	44	271	6.16
Carrera de pedagogía F	34	249	7.32
Carrera de pedagogía G	57	434	7.61
Carrera de pedagogía H	32	191	4
Carrera de pedagogía I	43	393	9.14
Carrera de pedagogía J	41	162	4.05

Fuente: Elaboración propia.

Para estudiar la confiabilidad, se procedió a una doble codificación de un 50% de la muestra. Se realizaron ciclos iterativos de codificación, con el propósito de definir y redefinir las categorías, incorporando acuerdos y recodificación en categorías que presentaron mayor nivel de complejidad en su clasificación. Los ciclos iterativos de codificación fueron realizados mediante un proceso de acuerdos entre los jueces, principalmente referidos a criterios para clasificar los micro-objetivos.

Estos acuerdos se realizaron mediante un plan de trabajo que, en términos generales, consistió en la revisión de cada una de las definiciones de las categorías asignadas a cada dimensión, identificación de los micro-objetivos según el curso y la naturaleza de este y, posteriormente, la clasificación según dimensión/categoría. La clasificación fue realizada por cada universidad participante del estudio y por cada programa de estudio. Se identificó cada micro-objetivo según el modelo de análisis

establecido para este trabajo, asignándoles los nombres de las categorías pertenecientes a cada dimensión. Se codificó la totalidad de los micro-objetivos por cada programa, transformándose en matrices para su posterior análisis estadístico, con lo que se aseguró la confiabilidad del análisis. Las codificaciones de la muestra se aprobaron al alcanzar un Cohen de Kappa sobre un 0.6 y, luego, se procedió con el resto de las carreras de pedagogía. La Tabla 3 presenta el promedio de los índices Cohen Kappa de las distintas dimensiones utilizadas para cada carrera participante.

Tabla 3
Índice de cálculo de coeficiente Cohen de Kappa.

Dimensión	Carr. A*	Carr. B	Carr. C	Carr. D	Carr. E	Carr. F	Carr. G	Carr. H	Carr. I	Carr. J
Conocimiento	.786	.848	.902	.739	.703	.837	.889	.791	.797	.784
Subdimensión de conocimiento	.685	.803	.905	.704	.733	.848	.873	.855	.719	.759
Tipo de contenidos	.739	.730	.900	.784	.719	.836	.888	.814	.739	.719
Procesos cognitivos	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Disciplinar	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

Nota: Carr. (Carrera).
Fuente: Cohen (1960).

5. Resultados

En primer lugar, se describen los resultados promedio de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los 10 programas de formación participantes del estudio y, en segundo lugar, se comparan las oportunidades de aprendizaje entre las universidades, en función de las dimensiones de Shulman (1987), Stuart y Tatto (2000) y Anderson y Krathwohl (2001).

5.1. Oportunidades de aprendizaje en los programas de formación de carreras de pedagogía: Dimensión de conocimiento

La Tabla 4 muestra los resultados de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los programas que participan en el estudio, en la dimensión de conocimiento. En ella se observa una distribución heterogénea de los tipos de conocimiento. Sin embargo, se aprecia una marcada presencia del conocimiento conceptual por sobre los otros tipos de conocimiento, los que solo alcanzan un 28% y 16% del porcentaje total.

Tabla 4

Comparación dimensión de conocimiento: proporción de micro-objetivos por área de conocimiento.

Dimensión de conocimiento	Porcentaje micro-objetivos
Conocimiento conceptual	55,34%
Conocimiento práctico	16,12%
Conocimiento profesional	28,52%
No aplica	0,03%

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de los tipos de conocimiento y, principalmente, la escasa presencia del conocimiento práctico, evidencian una enseñanza basada en conceptos y no en aplicaciones prácticas, que aún permanece en los programas de formación inicial docente. La tensión entre estos conocimientos ha estado presente en la crítica a los sistemas de formación del profesorado, en la medida en que se asume que hay que “saber” para “hacer”, es decir, que el dominio de lo teórico antecede a lo práctico (Contreras et al., 2010; Flores, 2008).

5.1.1. Subdimensión de conocimiento

La Tabla 5 muestra los resultados de la subdimensión de conocimiento, en la que se puede observar que la distribución de las diferentes categorías de conocimiento es bastante heterogénea, con proporciones que van desde un 3% hasta un 43%. La subdimensión con mayor presencia corresponde al conocimiento del contenido, que posee un porcentaje mayor a un 43%. Esta es seguida por la categoría conocimiento profesional, que tiene un porcentaje cercano al 29%. En menores proporciones, se observa la subdimensión de planificación, que posee un 9% del total y las de ejecución y evaluación, que no superan el 5%. Asimismo, se observa que el conocimiento del currículo presenta un 7%, a diferencia del conocimiento pedagógico del contenido, que presenta un porcentaje menor a un 5%.

Tabla 5
Comparación subdimensión de conocimiento. Porcentaje de micro-objetivos por subárea de conocimiento.

Subdimensión de conocimiento	Porcentaje micro-objetivos
Conocimiento conceptual	
Conocimiento del contenido	43,22%
Conocimiento pedagógico del contenido	4,74%
Conocimiento práctico	
Conocimiento del currículo	7,41%
Planificación	8,45%
Ejecución	3,33%
Evaluación	4,16%
Conocimiento profesional	
Conocimiento profesional	28,64%
No aplica	0,03%

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados evidencian que, gran parte del conocimiento conceptual, está concentrado en la categoría de conocimiento del contenido, lo que deja poco espacio para las categorías de conocimientos del currículo y de contenido pedagógico.

5.2. Dimensión tipos de contenido

La Tabla 6 muestra la distribución de micro-objetivos en la dimensión tipos de contenido propuesta por Stuart y Tatto (2000), correspondiente a conocimientos relacionados con la disciplina, las teorías de la enseñanza y aprendizaje, lo pedagógico y las experiencias prácticas.

Tabla 6
Porcentaje promedio de micro-objetivos por tipo de contenido en las carreras del estudio.

Tipo de contenido	Porcentaje micro-objetivos
Estudio de asignatura	54,11%
Estudios educacionales	6,92%
Educación general	20,82%
Estudios pedagógicos	2,22%
Experiencia práctica	15,90%
No aplica	0,03%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6, al igual que en las anteriores, se aprecia que los tipos de contenido se encuentran heterogéneamente distribuidos. Se destaca la escasa presencia de los contenidos asociados a estudios educacionales y estudios pedagógicos,

los que poseen valores cercanos al 7% y 2%, respectivamente. Estos contenidos, fundamentales para la labor docente, corresponden a conocimientos de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, en el caso de los estudios educacionales, y de cómo enseñar asignaturas específicas, gestionar el aula y evaluar el aprendizaje, en el caso de los estudios pedagógicos.

En mayor proporción, se encuentran el tipo de contenido experiencia práctica (15%), que refiere a experiencias simuladas y reales en la sala de clases y el tipo de contenido educación general (21%), que se asocia al crecimiento y desarrollo profesional.

5.3. Dimensión disciplinar

Finalmente, se aprecia una mayor presencia del tipo de contenido estudio de asignatura, cuyo porcentaje corresponde al 54%. Esta tendencia generaría dificultades para lograr una formación docente de calidad, ya que se estarían desarrollando ciertos tipos de contenido por sobre otros.

Tabla 7
Porcentaje de micro-objetivos por dimensión disciplinar.

Disciplina	Porcentaje micro-objetivos
Lenguaje	12,89%
Matemática	14,69%
Ciencias Naturales	11,86%
Ciencias Sociales	9,13%
Educación	44,66%
Educación Artística	6,77%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las carreras, en promedio, proporcionan un 45% del total de las oportunidades de aprendizaje en el conocimiento educacional referido a las bases sociales, históricas, éticas y filosóficas de la educación y la profesión docente; el otro 55%, corresponde a las disciplinas restantes (Mineduc, 2011), que se distribuyen de la siguiente manera: Matemática, que posee un 14%; Lenguaje, que evidencia un porcentaje cercano al 13%; Ciencias Naturales y Sociales, cuyos porcentajes rondan el 11%; y Educación Artística, que registra un porcentaje por sobre el 6%.

5.4. Dimensión procesos cognitivos

La Tabla 8 muestra la distribución de oportunidades de aprendizaje en la dimensión procesos cognitivos (Anderson & Krathwohl, 2001). En ella, se observa que tres procesos cognitivos poseen un mayor porcentaje de oportunidades de aprendizaje. Estos se distribuyen en orden decreciente de la siguiente manera: *comprender* posee

un valor cercano al 29%; *aplicar* tiene un porcentaje por sobre el 20%; y *analizar* tiene una presencia del 17%. Si bien los procesos *recordar* y *crear* se ubican en diferentes niveles taxonómicos, ambos dan cuenta de valores similares, superiores al 11%. El proceso *evaluar* es el que presenta menor presencia, con un valor inferior al 6%.

Tabla 8
Porcentaje de micro-objetivos por dimensión procesos cognitivos.

Procesos cognitivos	Porcentaje micro-objetivos
No proceso	0,33%
Recordar	11,26%
Comprender	28,95%
Aplicar	24,93%
Analizar	17,77%
Evaluar	5,53%
Crear	11,23%

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados evidencian que, en promedio, las carreras de pedagogía tienden a desarrollar aprendizajes basados en habilidades de una baja complejidad (Anderson & Krathwohl, 2001), dejando, en segundo lugar, el desarrollo de habilidades de mayor complejidad, necesarias para la adquisición de conocimientos durante el proceso de formación y fundamentales para el ejercicio profesional.

Además, se puede mencionar que los programas de formación ofrecen mayores posibilidades para desarrollar conocimientos conceptuales, en comparación con el desarrollo de conocimientos prácticos y profesionales. Esta tendencia se evidencia, con mayor fuerza, al realizar un análisis desagregado de la subdimensión de conocimiento.

Dicho análisis muestra que el mayor porcentaje de oportunidades de aprendizaje se encuentra en el conocimiento conceptual, el que alcanza más de un 47%. Asimismo, se destaca que el conocimiento pedagógico del contenido, fundamental para la labor docente, posee solo un 4% del total. Del mismo modo, el conocimiento práctico, distribuido en planificación, ejecución y evaluación, solo alcanza a un 16% del total de los conocimientos para la formación docente.

Estos resultados son coincidentes con la clasificación propuesta por Stuart y Tatto (2000), ya que la dimensión tipos de contenido muestra que las carreras pedagógicas, en promedio, otorgan mayores oportunidades de aprendizaje a los conocimientos de tipo estudio de asignatura que a los de experiencia práctica.

Vinculado con lo anterior, los resultados muestran que los procesos cognitivos asociados a los conocimientos para la formación, se encuentran mayoritariamente desarrollados en la categoría *comprender*, no así en categorías de nivel superior, como *evaluar* y *crear*, cuya proporción es menor. Finalmente, la dimensión disciplinar permite observar que las carreras pedagógicas, en promedio, distribuyen un 45% de las oportunidades de aprendizaje en el conocimiento educacional referido a las bases sociales, históricas, éticas y filosóficas de la educación y la profesión docente, mientras que otorgan un 55% a las disciplinas restantes.

6. Discusión y conclusiones

Este estudio buscó determinar qué oportunidades de aprendizaje (OPA) presentan las diferentes carreras de pedagogía para el desarrollo del conocimiento práctico de sus estudiantes. Para ello, en primer lugar, se realizó la revisión de los programas de formación de las carreras pedagógicas mediante análisis documental. Con este análisis se identificaron las oportunidades de aprendizaje en términos de los objetivos de aprendizaje de cada curso y, luego, se tipificaron de acuerdo a dimensiones preestablecidas: de conocimiento, tipos de contenido, procesos cognitivos y disciplinar. Además, se perfilaron los tipos de conocimiento que las carreras pedagógicas desarrollan durante el proceso de formación.

Del análisis de las oportunidades de aprendizaje se desprende que existe una gran diversidad en los currículos de formación de las 10 carreras pedagógicas estudiadas. Si bien es cierto, existen lineamientos curriculares nacionales emanados desde las políticas de formación inicial docente, la heterogeneidad se manifiesta, sin lugar a dudas, como una característica representativa de estos programas docentes. Este hallazgo coincide con lo planteado por Stuart y Tatto (2000), quienes señalan que, a nivel internacional, las estructuras curriculares de formación inicial docente carecen de patrones definidos. Esta diversidad podría explicarse a la heterogeneidad existente al momento de establecer cuáles son los saberes, competencias o conocimientos requeridos para formar un docente de calidad (Terigi, 2012; Vezub, 2016).

Esta situación, llevaría a las instituciones formadoras a definir y diseñar currículos a partir de las demandas y políticas educativas y a los requerimientos de un tiempo y espacio específicos, los que están permeados, principalmente, por las condiciones de acceso a recursos humanos y materiales (Sánchez, 2013).

En esta misma línea, la heterogeneidad está representada por la forma particular en que cada carrera pedagógica estructura las oportunidades de aprendizaje. Tal diversidad está representada por los tipos de conocimientos conceptuales (Shulman, 1987), prácticos y profesionales (Danielson, 2007; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ingvarson & Rowe, 2008; Reynolds, 1999; Shulman, 1987), que están en la base de los distintos cursos del currículo formativo, así como por los tipos de contenidos (Stuat & Tatto, 2000), los procesos cognitivos (Anderson & Krathwohl, 2001) y los conocimientos del ámbito disciplinar (Mineduc, 2011).

En la totalidad de los programas de carreras pedagógicas, se destaca una marcada tendencia hacia conocimiento conceptual. Las categorías como conocimiento práctico y profesional, están relegadas a un segundo lugar en el proceso de formación inicial docente, pese a que existen propuestas como la de Shulman (1987), para clasificar los conocimientos requeridos para una docencia de calidad.

Las carreras pedagógicas que participaron en este estudio solo ofrecen un 16% de oportunidades de aprendizaje en el conocimiento práctico. Estos porcentajes están muy lejos de cumplir los requerimientos del Ministerio de Educación y dan cuenta de una incongruencia con las políticas educativas, especialmente, con el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Dicho programa otorga mayor centralidad a la formación práctica y a la inserción temprana en los establecimientos educacionales, como respuesta a las críticas de una excesiva teorización, que fomenta la distancia entre el currículo de la formación y los requerimientos del sistema educativo (Ávalos, 2002; Mineduc, 2010).

En este sentido, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20.903, 2016) y la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad (2006), establecen el fortalecimiento sistemático de la formación inicial docente mediante estándares pedagógicos y disciplinarios centrados en lo práctico, que las universidades deben incorporar y desarrollar durante el proceso formativo. Sin embargo, este cometido es difícil de lograr con tan escasas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, en la formación inicial del docente, la identidad profesional está relacionada por el periodo de practicum, lo que permite construir una visión de la labor educativa, del contexto y del sistema educativo en general (Mineduc, 2017).

Con relación a la dimensión tipos de contenido, se observa una heterogeneidad en su distribución, sin embargo, en coincidencia con lo mencionado anteriormente, se evidencia mayor presencia de los contenidos de asignatura, referidos a lo conceptual, y una menor proporción de los tipos de estudios educacionales y pedagógicos. Asimismo, se demuestra las escasas oportunidades de aprendizaje que tendrían los futuros docentes en el tipo de conocimiento experiencia práctica. Esto genera contradicciones con la evidencia empírica, la cual señala que el profesor debe involucrarse, desde el comienzo de su formación, en actividades significativas y cercanas a su trabajo profesional, con una mirada segmentada entre la teoría y la práctica (Korthagen, 2001, Rueda, Blanco, España y Brero, 2019).

Esta falta de oportunidades de aprendizajes prácticos y profesionales genera que los docentes en formación egresen de las instituciones formadoras con debilidades importantes de conocimientos, tanto para responder a los requerimientos del currículo escolar como para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus futuros estudiantes (Lorenzo y Osorio, 2018).

En cuanto a la dimensión disciplinar (Mineduc, 2011), las carreras pedagógicas muestran una distribución bastante particular. Se otorgan mayores oportunidades de aprendizaje al conocimiento referido a la base social, cultural, filosófica de la educación y a la profesión docente, así como a las diferentes disciplinas a enseñar.

Esta proporción resulta particularmente interesante, ya que permite cuestionarse si la cantidad de oportunidades de aprendizaje es suficiente para lograr la preparación en las distintas disciplinas que requieren dominar los profesores de Educación Básica. Estos hallazgos son coincidentes, en ciertos aspectos, con los de Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011) y Varas et al. (2008), respecto de las mallas de formación de docentes de Educación General Básica. Este énfasis en los conocimientos generales, en desmedro de los disciplinares, pone en duda el logro de una sólida formación disciplinar y pedagógica.

Con respecto a los procesos cognitivos, las carreras pedagógicas estudiadas se centran, principalmente, en el nivel comprender, al que se destina el mayor porcentaje de las oportunidades de aprendizaje. Se requiere el desarrollo de razonamientos de orden superior como aplicar, evaluar y crear, ya que permitiría a los futuros docentes tomar decisiones pedagógicas más alineadas a las demandas del sistema educativo y al currículo escolar, con el fin de favorecer los aprendizajes de sus estudiantes (Borg, 2003).

Junto a lo anterior, queda de manifiesto que las escasas oportunidades de aprendizaje para el conocimiento profesional son preocupantes. Si bien este tipo de conocimiento es parte del ámbito de la identidad profesional, propuesto por los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial (Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20.903, 2016), sigue teniendo una escasa presencia.

Los resultados expuestos son inquietantes, ya que, si bien el dominio de los conocimientos conceptuales puede ser considerado un requisito esencial para la docencia, este no bastaría para asegurar un desempeño adecuado en la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas, ni menos aún para garantizar una calidad educativa (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019; Cox, Meckes y Bascope, 2010; Giebelhaus & Bowman, 2002). Por ejemplo, uno de los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía señala que futuros docentes deben estar “preparados” para gestionar clases y ser capaces de diseñar e implementar estrategias de enseñanza, adecuadas a cada disciplina (Mineduc, 2011), lo que implica poner en juego la triada conformada por conocimientos conceptuales, prácticos y profesionales, es decir, manejar la disciplina que enseñará, en función del contenido y la complejidad de este, reflexionar, planificar y adoptar decisiones pedagógicas adecuadas y pertinentes al contexto, al currículo escolar y a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, se estima que contar con mayores oportunidades de aprendizaje en el conocimiento práctico, permitiría fortalecer la relación entre teoría y práctica de una forma dialógica, superando la escasa integración entre éstas (Tatto et al., 2008). Además, la construcción de conocimiento profesional durante la formación favorecería, en los futuros docentes, comprender las relaciones vinculantes entre la teoría y la práctica, las que propician la inducción a la realidad escolar, sistema educativo y futuro desempeño laboral (Barreto da Cruz, 2019; Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen, 2009).

Frente a los hallazgos de este estudio, que constituye un avance en relación con el conocimiento de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las instituciones formadoras, se requiere la necesidad de complementarlo con información sobre la calidad de oportunidades de aprendizaje, por medio de evidencias y/o desempeños de los aprendizajes de los estudiantes que permitan contar con información de lo adquirido durante el proceso formativo. De igual manera, se hace necesario incorporar evidencias de la calidad docente, lo que permitiría contar con información de conocimientos y aprendizajes que, efectivamente, los estudiantes logran en los respectivos cursos.

Finalmente, se puede señalar que, en los programas de formación revisados, subyace una visión tradicional, con énfasis en lo conceptual y con escasas OPA de los conocimientos de tipo profesional y práctico. Esta diversidad de los porcentajes de OPA refleja la problemática para establecer cuáles son las competencias que permiten formar un docente de calidad y cómo se deben implementar los programas. Los resultados abren nuevas interrogantes respecto al modo de formar a los futuros docentes, ofreciendo no solo cuestionamientos a las entidades formadoras sino la elaboración de propuestas de mejoramiento para responder con mayor propiedad y pertinencia a las necesidades específicas del sistema educativo, de la sociedad en general y de las nuevas formas en que los estudiantes logran los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. White Plains, Addison-Wesley Longman.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continúa en Chile: desarrollo, logros y limitaciones. En Unesco (Ed.), *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países* (pp. 35-57). Unesco/Orealc.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-237). Siglo Veintiuno Editores.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una perspectiva internacional: Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS- M*. Ministerio de Educación de Chile.

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Barreto da Cruz, G. (2019). Profesores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos-pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 93-112. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9607>
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., & Döhrmann, M. (2012). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 44-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.006>
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9(1), 37-60. <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-abolivar.pdf>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36(2), 81-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509670.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. & Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 71-91. DOI: [10.30827/profesorado.v23i3.9978](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978)
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. DOI: <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Comisión Nacional de Acreditación (2010). *Informe resultados de procesos de acreditación 2008*. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informeacreditacion2008.pdf>
- Contreras, L. & Blanco, L. (2001). ¿Qué conocen los maestros sobre el contenido que enseñan? Un modelo formativo alternativo. *XX1: Revista de Educación*, 3(21), 211-220. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/338/b1199311x.pdf;jsessionid=97E69973F5AC0597047CBA06A10474BC?sequence=1>
- Contreras, I., Ritterhausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios*

Pedagógicos, 36(1), 85-105. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>

- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567/20497>
- Creswell, J. (2003). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, R. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn be able to do*. Jossey-Bass.
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 248-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- Hutchinson, C., & Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 62-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.007>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35. DOI: <https://doi.org/10.1177/000494410805200102>
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: Quality Promotion Unit.

- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. LEA.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. Routledge.
- Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior 20.129, del 23 de octubre de 2006. Diario Oficial de la República de Chile, 38.616, 17 de noviembre de 2006.
- Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20.903, del 4 de marzo de 2016. Diario Oficial de la República de Chile, 41.421, 1 de abril de 2016.
- Lorenzo, O. y Osorio, J. A. (2018). Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 53-71. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9918>
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2>
- McDonnell, L. (1995). Opportunity to learn as a research concept and policy instrument. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 17(3), 305-322. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- McMeekin, R. (2006). Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 237-253. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23929>
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno* [Informe Final: Primera Etapa. Panel de Expertos para una educación de calidad]. http://www.nucleodocentes.cl/img_page/bajando.php?archivo=2010-Informe_Final_Panel_de_Expertos.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/basica/egba_1.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Evaluación Inicia. Presentación de resultados*. <http://www.mineduc.cl/usuarios/.../doc/201205071337570.RESULTADOSINI CIA2011.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Bases orientadoras para la elaboración estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación docente*.

- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente: instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Newton, X., Poon, R., Nunes, L., & Stone, E. (2013). Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 88-96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.08.001>
- Reynolds, M. (1999). Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 247-260. DOI: 10.1111/1467-8527.00117
- Rueda, J. A., Blanco, A., España, E. y Brero, V. B. (2019). Justificaciones de profesorado de ciencias en formación inicial para la selección de actividades educativas. Influencia de una propuesta formativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 277-300. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9685>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. Recuperado de <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C. J., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.3>
- Stuart, J., & Tatto, M. (2000). Design for initial teacher preparation programs: An international view. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00031-8)
- Tatto, M., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.

- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Varas, M. L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., Ortiz, A. y Schwarze, G. (2008). Oportunidades de preparación para enseñar matemática de los futuros profesores de educación general básica. *Calidad en la Educación*, 29, 64-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n29.188>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial: la perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105285893>

Contribuciones del autor: Los autores deben incluir un pequeño párrafo en el que se indique la contribución realizada por cada uno de los mismos en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo, atendiendo a las diferentes tareas llevadas a cabo. Solo se hará cuando los trabajos presenten más de un autor. En este apartado solo deben aparecer las iniciales de los autores (por ejemplo, J.A.M.-G. Para Juan Antonio Molina-García).

Financiación y agradecimientos: Este artículo contó con el financiamiento del Programa de Investigación Asociativa-Comisión Nacional para la investigación Científica y Tecnológica (PIA-CONICYT).

Conflicto de intereses: El autor declara que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación que se presenta se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Vega Godoy, A. J. (2022). Oportunidades de aprendizaje en la formación inicial docente para la calidad educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 303-325. DOI: [10.30827/profesorado.v26i1.16886](https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16886)