

INFORME FINAL DE EVALUACIÓN

**PROGRAMA
FOMENTO A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE (PFID)**

**CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E
INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP)**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**PANELISTAS:
ROSARIO RIVERO (COORDINADORA)
ORNELLA YACOMETTI
KARIN BERLIEN**

ENERO - AGOSTO 2015

TABLA DE CONTENIDOS

I.	INFORMACIÓN DEL PROGRAMA.....	4
1.1.	Descripción general del programa	4
1.2.	Caracterización y cuantificación de población potencial y objetivo.	12
1.3.	Antecedentes presupuestarios	16
II.	EVALUACION DEL PROGRAMA	18
1.	JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.....	18
2.	EFICACIA Y CALIDAD.....	21
2.1	Eficacia a nivel de resultados intermedios y finales.....	21
2.2	Eficacia a nivel de Componentes (producción de bienes o servicios).....	39
2.3	Cobertura y focalización del programa (por componentes en los casos que corresponda)	52
2.4	Calidad (satisfacción de los beneficiarios efectivos, oportunidad, comparación respecto a un estándar).....	55
3.	ECONOMÍA	58
3.1.	Fuentes y uso de recursos financieros	58
3.2.	Ejecución presupuestaria del programa	61
3.3.	Aportes de Terceros	61
3.4.	Recuperación de Gastos	61
4.	EFICIENCIA.....	62
4.1.	A nivel de resultados intermedios y finales.....	62
4.2.	A nivel de actividades y/o componentes.	62
4.3.	Gastos de Administración	63
III.	CONCLUSIONES SOBRE EL DESEMPEÑO GLOBAL Y RECOMENDACIONES	64
III.1	CONCLUSIONES SOBRE EL DESEMPEÑO GLOBAL.....	64
III.2	RECOMENDACIONES	69
	BIBLIOGRAFÍA.....	71
	ENTREVISTAS REALIZADAS.....	71
IV.	ANEXOS DE TRABAJO	72
	Anexo 1: Reporte sobre el estado y calidad de la información disponible para evaluar el programa.....	72
	Anexo 2(a): Matriz de Evaluación del programa	76
	Anexo 2(b): Medición de indicadores Matriz de Evaluación del programa, período 2011-2014.....	84
	Anexo 2(c): Análisis de diseño del programa	90
	Anexo 3: Procesos de Producción y Organización y Gestión del Programa	93

Anexo 4: Análisis de Género de programas Evaluados	115
Anexo 5: Ficha de Presentación de Antecedentes Presupuestarios y de Gastos.....	116
Anexo 6: Estudio Complementario	127
I. TDR ESTUDIO COMPLEMENTARIO FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	127
1. Objetivo del estudio complementario	127
2. Población objetivo	127
3. Tareas a realizar.....	127
4. Perfil del profesional.....	128
5. Productos a entregar	128
6. Plazos y costo	128
II. RESULTADOS ESTUDIO COMPLEMENTARIO PROGRAMA FOMENTO A LA CALIDAD DE LA FORMACION INICIAL DOCENTE	130
1. Porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus currículos	131
2. Porcentaje de IES que retroalimentan su programa según la evaluación INICIA	135
3. Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID Asistencia en Jornadas de Difusión.....	141
4. IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa, respecto a las IES que participan en las jornadas de difusión.....	145
5. Instituciones que se retroalimentan de la evaluación, respecto al total de instituciones que participan ...	147
6. Calidad (satisfacción de los beneficiarios efectivos, oportunidad, comparación respecto a un estándar) ..	149
III. CUESTIONARIO ESTUDIO COMPLEMENTARIO	151
Anexo 7 : DESCRIPTIVOS DE PREGUNTAS NO INCLUIDAS EN EL ANALISIS	157
Anexo 8 : MINUTA MINEDUC SOBRE DIFERENCIAS PRESUPUESTARIAS Y DE GASTO	164

I. INFORMACIÓN DEL PROGRAMA

1.1. Descripción general del programa

En el 2008 el Ministerio de Educación, con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores, crea el programa INICIA, orientado a mejorar las instituciones de formación inicial docente¹. Este programa tenía tres ejes: i) elaboración de estándares orientadores para carreras de pedagogía; ii) creación de una prueba para evaluar los resultados de la formación midiendo el conocimiento disciplinar y pedagógico, las habilidades pedagógicas, y las habilidades generales de los egresados y; iii) apoyo financiero a las instituciones para que puedan renovar la planta académica, los currículos de formación, y mejorar el vínculo con los colegios o escuelas. En consecuencia, el año 2009 con la aprobación del Decreto de Educación N° 96, del Ministerio de Educación se crea el **Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente**, en adelante PFID, ejecutado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

El objetivo general del programa es desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos educacionales subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3166 de 1980 (MINEDUC, 2009), con el fin de transformar los currículos y las prácticas de las instituciones que proveen formación inicial docente, persiguiendo asegurar la calidad profesional de los egresados de pedagogía.

El programa, define los siguientes objetivos específicos en la matriz de marco lógico (MML)².

FIN: Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar.

PROPÓSITO: Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente.

Las principales estrategias adoptadas, traducidas en componentes para efectos de la MML por el PFID en los últimos años han transitado por dos vías: la formulación de Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente y la aplicación de la Evaluación INICIA. Sumándose a estas medidas acciones realizadas por otros organismos del Ministerio de Educación como la División de Educación Superior con los Convenios de Desempeño para la Formación Inicial Docente y la Red de Maestros de Maestros, desde donde se han encabezado experiencias para la realización de procesos de inducción al mercado laboral.

COMPONENTES:

Componente 1: Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente

Mediante procesos de licitación con diversas instituciones de educación superior, el CPEIP, desde el 2011 a la fecha, ha encargado la elaboración de Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente de carreras de Educación Parvularia, Básica, Media y Especial, considerando la elaboración tanto de estándares disciplinares como pedagógicos. Estos estándares definen cómo se entiende la buena práctica docente y qué se valora en ella, y determinan las principales áreas y responsabilidades que forman parte de la misma. Así, el año 2014 se cuenta con los siguientes Estándares Orientadores (entre paréntesis el año de creación):

¹ Se refiere a todas aquellas universidades que cuentan con carreras de pedagogía.

² La MML fue consensuada por el Programa y el panel de evaluación con motivo de la presente evaluación.

1. Estándares Pedagógicos para carreras de Educación Parvularia (2012).
2. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Parvularia (2012).
3. Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Básica (2011).
4. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica (2011).
5. Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Media (2012).
6. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Media (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; Química) (2012).
7. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Física (2014).
8. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Artes Visuales y Música (2014).
Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Inglés (2014).
9. Estándares Disciplinarios para carreras de Educación Especial (2014).
10. Estándares Disciplinarios para carreras de Música (2014).

Estos estándares tienen como objetivo establecer orientaciones curriculares para los diversos programas dirigidos a la formación de docentes en Chile. De ese modo, el impacto de dicha política pública pretende influir en todas las carreras de pedagogía para las cuales se cuenta con Estándares.

En términos generales, el proceso de elaboración de estos estándares se describe en el siguiente flujo³:

Cuadro 1.1: Proceso de Elaboración de Estándares⁴



Fuente: CPEIP

³ Una descripción más detallada se encuentra en el Anexo 3.

⁴⁴ Información basada en: Programa INICIA.pptx, presentada en febrero del 2015, en reunión sostenida entre: PFID, DIPRES y PANEL, con el objetivo de presentar una descripción general del programa

⁵ Marco de la Buena Enseñanza, (MBE).

Componente 2: Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía

Desde el año 2008, el CPEIP ha aplicado la prueba INICIA de manera anual, salvo el año 2013 que no fue aplicada, debido a que se atrasó el proceso de licitación⁶. Los objetivos de esta evaluación son: 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 e 3) informar al sistema educativo sobre la calidad de la formación inicial que permita el diseño de políticas públicas que apunten a mejorar la calidad de la formación docente.

En concreto, la evaluación consiste en una batería de pruebas (en general de selección múltiple) que se han ido aplicando paulatinamente desde 2008 (véase Cuadro 1.2). Las pruebas se construyen con referencia a indicadores de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía, desde que estos fueron creados (2011-2012-2014). Por tanto, cada ítem de una prueba refiere a un indicador específico de un estándar.

Cuadro 1.2: Pruebas aplicadas y asistencia por año en Evaluación INICIA, Período 2008-2014⁷

			Asistencia					
Prueba	Nivel Educativo	Nivel Educativo	2008	2009	2010	2011	2012	2014
Conocimientos Disciplinares	Educación Párvulos	Educación Párvulos	-	1.075	1.134	942	366	270
Conocimientos Disciplinares	Educación Básica	Educación Básica	1.986	2.124	2.028	1.436	585	499
Conocimientos Disciplinares	Lenguaje	Educación Media	-	-	-	-	93	103
Conocimientos Disciplinares	Matemática	Educación Media	-	-	-	-	77	106
Conocimientos Disciplinares	Biología	Educación Media	-	-	-	-	45	154
Conocimientos Disciplinares	Química	Educación Media	-	-	-	-	25	24
Conocimientos Disciplinares	Física	Educación Media	-	-	-	-	29	31
Conocimientos Disciplinares	Historia	Educación Media	-	-	-	-	209	202
Conocimientos Disciplinares	Música	Educación Media	-	-	-	-	-	110
Conocimientos Disciplinares	Inglés	Educación Media	-	-	-	-	-	262
Conocimientos Disciplinares	Educación Especial	Ed. Especial	-	-	-	-	-	149
Conocimientos Disciplinares	Educación Física	Educación Media	-	-	-	-	-	126
Conocimientos Disciplinares	Artes Visuales	Educación Media	-	-	-	-	-	74
Competencias Pedagógicas	Educación Párvulos	Ed. Párvulos	-	-	-	-	380	436
Competencias Pedagógicas	Educación Básica	Educación Básica	-	2.018	1.992	1.552	587	732
Competencias Pedagógicas	Educación Media	Educación Media	-	-	-	-	461	1.136

⁶ Información entregada por el PFID.

⁷ Cuadro elaborado y entregado por el PFID, en el contexto de esta evaluación.

Habilidades generales	Comunicación Escrita	Transversal	1.978	3.174	3.145	2.467	1.419	2.544
Habilidades generales	Informática (TICS)	Transversal	-	-	3.349	2.974	-	-
TOTAL			1.986	3.223	3.616	3.271	1.443	2.633

Fuente: CPEIP

El proceso completo resumido de la evaluación es el siguiente⁸:

1. *Elaboración de los instrumentos*

1.1 Licitación pública de elaboración: históricamente las instituciones que han adjudicado más licitaciones son MideUC y Microdatos de la U. de Chile⁹.

1.2 Selección de Indicadores: se discierne qué indicadores de los estándares son plausibles de evaluar.

1.3 Tablas de especificación: se define cuántas preguntas de cada indicador, estándar y nivel de dificultad se incluirán en cada prueba.

1.4 Temarios.

1.5 Elaboración de Preguntas.

1.6 Evaluación de Preguntas por parte de expertos del MINEDUC y externos: aceptadas, rechazadas y aceptadas con observaciones.

1.7 Piloto: Análisis del comportamiento psicométrico de las preguntas.

1.8 Diseño y Anclaje Pruebas.

2. *Aplicación de los instrumentos*

2.1 Licitación pública de aplicación.

2.2 Aplicación Pruebas.

2.3 Análisis de resultados: Análisis del comportamiento psicométrico de las preguntas.

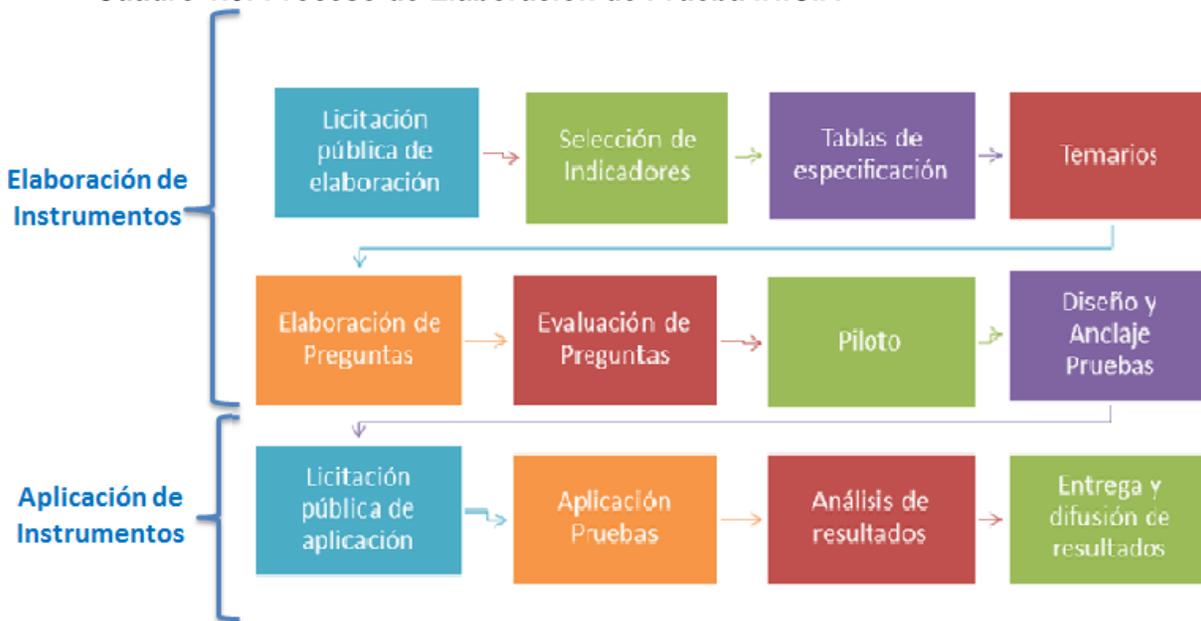
2.4 Entrega de resultados a instituciones y estudiantes.

⁸ Estos procesos son descritos en mayor profundidad en el Anexo 3.

⁹ Mide UC ha elaborado estándares los años 2012 (1), 2013 (1) y 2014(1), mientras que la Universidad de Chile, a través del Centro de MicroDatos o DEMRE, ha elaborado los años 2012 (4), 2013 (1) y 2014 (1).

En términos generales, el proceso de elaboración de estos instrumentos y aplicación de instrumentos se describe en el siguiente flujo:

Cuadro 1.3: Proceso de Elaboración de Prueba INICIA



Fuente: CPEIP¹⁰

En la versión 2014 de la Evaluación se aplicaron **17 instrumentos distintos**. Cada egresado rindió 4 pruebas:

- (1) Conocimientos disciplinares (Párvulos, Básica, Educación Especial, y para Media una por disciplina: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Física, Química). Asimismo se aplicaron de manera piloto las Pruebas de Conocimientos Disciplinarios,(PCD) de inglés, Educación Física, Educación Especial, Artes y Música, correspondientes a los últimos estándares recientemente publicados (2014),
- (2) Conocimientos pedagógicos (Educación de Párvulos, Educación Básica y Educación Media),
- (3) Expresión escrita
- (4) Tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Los egresados de educación especial rindieron el año 2014 la prueba INICIA de Educación Básica.

Componente 3¹¹: Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior

Este componente, según señala el Decreto de Educación N°96 de 2009 que rige el programa, considera principalmente apoyar a las instituciones de educación superior acreditadas para fortalecer sus cuerpos académicos formadores de profesores, impulsar reformas curriculares en sus programas de formación inicial docente, y promover una relación sistemática de instituciones de educación superior con establecimientos educacionales.

¹⁰ Información basada en presentación "Programa INICIA.pptx," presentada en febrero del 2015, en reunión sostenida entre: PFID, DIPRES y PANEL, con el objetivo de presentar una descripción general del programa

¹¹ Este componente ha sido ejecutado por la División de Educación Superior del Ministerio, DIVESUP, no por el PFID.

Estas líneas de diseño se han elaborado desde la División de Educación Superior, DIVESUP, mediante convenios de desempeño concursables para las universidades. Cada Institución de Educación Superior (IES), puede presentar una propuesta por convocatoria. Para el año 2015 el monto global de la convocatoria fue de M\$8.400.000. El monto mínimo por Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) es de M\$500.000 y el monto máximo alcanza los M\$1.200.000, para convenios de 3 años de duración. En su formulación de propuestas de planes de mejoramiento institucional y convenios de desempeño (CD) en formación inicial de profesores, las instituciones de educación superior (IES), deben considerar todos los objetivos específicos de la convocatoria y las acciones estratégicas definidas en las bases y diseñadas por DIVESUP, que podrán ser integradas al PMI desde una perspectiva transversal y/o focalizada. Los aspectos transversales a considerar a lo largo del convenio son: contexto general, inclusión, gestión institucional (governabilidad, recursos e información), formación competente, oferta académica pertinente y de calidad, foco en el aula, sistema de Aseguramiento de la calidad y territorios escolares.

El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) es el documento que presenta la institución de Educación Superior (IES), el cuál es preseleccionado y a partir del que se negocia (entre la institución y la DIVESUP) una versión final. En él se encuentran los objetivos, estrategias, hitos, indicadores y presupuesto de cada iniciativa.

El Convenio de Desempeño (CD) es el contrato entre la IES y el Ministerio de Educación que formaliza los compromisos de logros académicos establecidos en el PMI. En él, se establecen los compromisos y obligaciones de las partes durante la ejecución del mismo, así como los procesos para el seguimiento de la ejecución del PMI.

Para llegar a la formulación de la versión final del PMI el proceso es el siguiente:

- La institución postula el PMI, de acuerdo a las Bases de Concursos.
- El Ministerio de Educación, mediante 2 instancias, evalúa los PMIs y preselecciona las propuestas. Existe un comité evaluador y un comité de preselección, ambos independientes y que actúan en diferentes momentos.
- El comité de preselección, con el insumo del comité de evaluación, elabora un *ranking* que se presenta al Subsecretario o Ministro, el cual determina las instituciones que se invitan a negociar la propuesta definitiva.
- En este ranking se reunían propuestas de diferentes temas o ámbitos, entre los cuales se encontraba la Formación Inicial Docente (FID). Si las propuestas de FID obtenían bajos puntajes, podrían quedar fuera de las propuestas preseleccionadas. No existían montos, ni recursos definidos previamente por tema o ámbitos. En los concursos 2012 y 2013 los ámbitos estaban juntos (Formación Inicial de Profesores, Innovación Académica y Formación Técnico Profesional) lo que afectó al número de propuestas seleccionadas. No obstante, por decisiones de política pública, a partir del año 2015 las Bases de los Concursos de Convenios de Desempeño, se separaron por ámbitos, dando por resultado 3 concursos independientes: Formación Inicial de Profesores, Innovación Académica y Formación Técnico Profesional, cada uno con su propio proceso de postulación, evaluación y selección. Para Formación Inicial de Profesores se definieron \$8.400 millones a distribuir entre instituciones seleccionadas que no cuenten con convenios vigentes en este ámbito.
- El Ministerio, antes de elaborar el CD, recurre a expertos en los temas señalados en las Bases de Concursos para liderar el proceso de negociación, que se denominan “negociadores”. Éstos, con apoyo de personal del Ministerio, negocian con las instituciones la versión final del PMI. En esta instancia se negocian hitos, indicadores y presupuesto final, así como también la estructura en la planificación del PMI. Todos estos elementos los redacta la institución de acuerdo a las observaciones y comentarios del equipo negociador. El equipo negociador aprueba la versión final del PMI.

En este proceso, cuya duración varía de acuerdo a las necesidades del Ministerio, podría llegar a acuerdo o no con la institución. Si no hay acuerdo, no se continúa con el proceso de tramitación del Convenio. Si se llega a acuerdo, se inicia el proceso de elaboración del Convenio de Desempeño.

El formato del Convenio de Desempeño (CD), es elaborado por la División Jurídica del Ministerio de Educación y lo realiza el Departamento de Financiamiento Institucional (DFI) (ex Mecesup). Cada formato, que comprende, a saber: i) objetivo general y específicos, ii) indicadores, iii) hitos y presupuesto final, es llenado con la información específica de cada Plan de Mejoramiento Institucional, negociado previamente, y firmado por las autoridades del Ministerio y el Rector de cada institución y se requiere la tramitación de la Contraloría General de la República para su aprobación final. Una vez tramitado, comienza la vigencia del Convenio y la ejecución del mismo. Se realiza un acto formal de inicio de cada convenio denominado "lanzamiento". Este acto se realiza en la institución, y cuenta con la presencia de las autoridades de la propia institución y del equipo que hará seguimiento al convenio.

Como ya se mencionó, este componente se ha abordado desde la División de Educación Superior, DIVESUP, y el. El programa (PFID) se ha limitado a prestar apoyo técnico de manera esporádica e informal a la DIVESUP en la definición de las exigencias para concursar a fondos para carreras de pedagogía.

Componente 4¹²: Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes

De acuerdo al Decreto de Educación N° 96 de 2009 el programa debiese ejecutar todas las acciones necesarias para la realización de procesos de inducción para los profesores que se inician en la vida profesional docente. Así, se destaca que dicho proceso será conducido por un "mentor" quien será un docente de excelencia formado para trabajar junto a los docentes principiantes. De esta manera, según decreto el programa debiese encargarse de velar por las acciones necesarias para seleccionar y capacitar a profesores mentores, seleccionar a los docentes principiantes beneficiarios del proceso de inducción, el pago a los mentores y la supervisión y fiscalización del proceso de inducción.

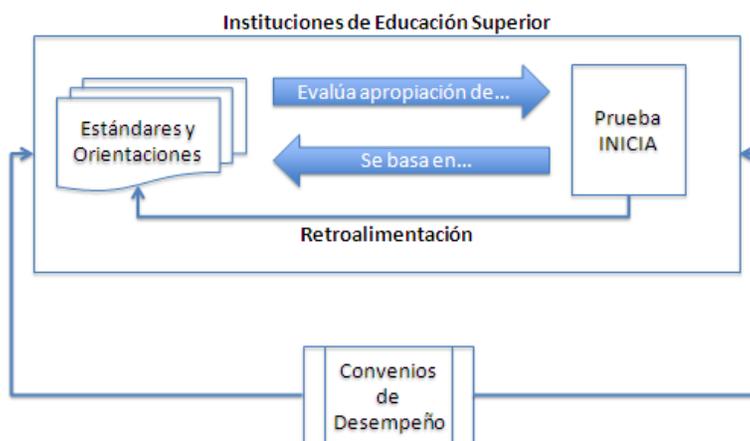
Sin embargo, dicha línea no ha sido ejecutada en los últimos años desde el programa, salvo para el año 2014, período en que se reactivó la línea de inducción. Así, las experiencias de mentorías han sido aisladas en el tiempo y han estado encabezadas desde programas del Ministerio de Educación como la Red Maestros de Maestros e Inglés Abre Puertas.

Dado que este componente cuenta con una baja implementación y ha sido ejecutado desde otros programas del Ministerio de Educación, no será evaluado por el panel a pesar de estar incorporado en la Matriz de Marco Lógico (MML). Se estima que este componente no concuerda con el propósito y la población objetivo del programa de Formación Inicial Docente. Esto, porque el propósito del PFID es que las Instituciones de Educación Superior, mejoran progresivamente sus programas de formación, por lo tanto su población potencial son las IES. Por otro lado, para este componente, cuyo propósito¹³ es ser una estrategia de apoyo de inserción profesional de docentes principiantes, dirigido a fortalecer la calidad de la primera experiencia de los docentes mediante un sistema de mentorías, su población potencial son los docentes principiantes.

¹² Este componente ha sido ejecutado por CPEIP; por el programa Red de Maestros de Maestros y no por PFID

¹³ Extraído del subportal Red de Maestros de Maestros

Cuadro 1.4: Funcionamiento del programa de acuerdo al diseño



Fuente: elaboración propia

El Cuadro 1.4 muestra a modo de resumen el funcionamiento ideal del programa de acuerdo al diseño y a la descripción de los componentes, a saber:

- Se elaboran estándares u orientaciones (disciplinares y pedagógicas) para que las IES las incluyan en el proceso de formación de los futuros docentes.
- La prueba INICIA se elabora basándose en los Estándares y Orientaciones. Con los resultados de esta prueba, se puede retroalimentar a la IES y determinar qué aspectos están siendo asimilados por su alumnado y cuáles no corresponden.
- La herramienta que permite generar incentivos y deberes en pos de la utilización de los dos componentes descritos son los convenios de desempeño.

1.2. Caracterización y cuantificación de población potencial y objetivo.

a. Población Potencial y objetivo para el programa Formación Inicial Docente

La población potencial para el PFID corresponde al total de instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía. A su vez, esta coincide, en este programa, con la definición de población objetivo: “aquella población que el programa tiene planificado atender en un período dado de tiempo, pudiendo corresponder a la totalidad de la población inicial o una parte de ella”¹⁴. Esto pues el propósito del programa según la MML es “Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente”.

A continuación se presenta el Cuadro 1.1, que corresponde a la población potencial y objetivo del programa, siendo el universo el total de Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docentes para cada año, considerando tanto los Institutos de Educación superior, como las Universidades que ofrecen las diferentes carreras de pedagogía.

Cuadro 1.1: Población Potencial y Objetivo programa PFID “Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes”, Período 2011-2014

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Cobertura de Población Objetivo respecto de la Potencial (%)
2011	62	62	100%
2012	64	64	100%
2013	62	62	100%
2014	63	63	100%
% Variación 2011-2014	0%	0%	

Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos SIES para oferta académica <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>

El Cuadro 1.1 se construye a partir de la base del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) de oferta académica considerando aquellas Instituciones de educación superior que ofrecen carreras de pregrado en el área de educación y que conducen al título de profesor, para los diferentes años que contempla la evaluación de este programa. Dicho cuadro muestra que la población objetivo y potencial es de 62 instituciones que ofrecen programas de pedagogía en Chile y que aumentaron a 64 en el año 2012. Este aumento se debe al ingreso de un programa de pedagogía en inglés de la UNIAC y el ingreso de la Universidad Gabriela Mistral con la apertura de pedagogía ciencias sociales. Luego el año 2013 vuelve a caer ya que el programa de UNIAC sólo duró un año y la UTEM cerró su único programa de pedagogía.

b. Población Potencial y Objetivo para el programa PFID, por componentes:

b.1. Componente 1, “Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID”

Para el caso del componente “Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID”, definiendo los estándares como el “núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten los profesionales de la educación que han finalizado su formación inicial”¹⁵. La población potencial corresponde al conjunto de instituciones de educación superior que ofrecen programas de

¹⁴ Ver Notas Técnicas, DIPRES (pág. 6).

¹⁵ Documento Evaluación Inicia, Estándares de Educación Inicial Docente (página 1). Referencia en texto http://www.MINEDUC.cl/index2.php?id_seccion=3117&id_portal=41&id_contenido=12965

pedagogía, esto porque todas ellas son beneficiarias potenciales que podrían utilizar las orientaciones curriculares y los estándares definidos para la FID para la adecuación de las mallas curriculares de sus carreras. Así mismo, esta población corresponde a la población objetivo del componente. Para la estimación nuevamente fueron utilizadas la base de oferta académica que proporciona SIES.

Cuadro 1.2: Población Potencial y Objetivo Período 2011-2014 IES que titulan profesores (Componente 1)

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Cobertura de Población Objetivo respecto de la Potencial (%)
2011	62	62	100%
2012	64	64	100%
2013	62	62	100%
2014	63	63	100%
% Variación 2011-2014	0%	0%	

Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos SIES para oferta académica <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>

b. 2 Componente 2, “Evaluación Diagnóstica para Estudiantes de Pedagogía”

Respecto al componente de “Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía” prueba INICIA, se considera como población potencial al universo de instituciones de educación superior que ofrecen carreras de pedagogía, y que tienen alumnos titulados, por lo tanto se replica la población de IES y nuevamente se utiliza la base de oferta académica de SIES, como se presenta en el Cuadro 1.3.

Cuadro 1.3: Población Potencial y Objetivo Período 2011-2014 IES que titulan profesores (Componente 2)

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Cobertura de Población Objetivo respecto de la Potencial (%)
2011	62	62	100%
2012	64	64	100%
2013	62	62	100%
2014	63	63	100%
% Variación 2011-2014	0%	0%	

Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos SIES para oferta académica <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>

Adicionalmente se describe el número de estudiantes que corresponde a la población potencial y objetivo, es decir, el universo de los alumnos egresados de pedagogía, ya que son estos los actores relevantes para representar los efectos del programa, como también permiten garantizar la representatividad del universo en su evaluación.

El Cuadro 1.4 se construyó utilizando la base de titulación que dispone el SIES y presenta aquellos estudiantes de pre-grado titulados en el área de educación. A su vez, presenta como población objetivo de estudiantes de pedagogía o aquellos asociados a las dimensiones evaluadas cada año. Debido a que cada

año se fueron creando evaluaciones, los beneficiarios objetivos y la cobertura potencial de la prueba INICIA aumentó desde un 45% en el año 2011 a un 100% el año 2014¹⁶.

Cuadro 1.4: Estudiantes Titulados de las carreras de pedagogía 2011-2014(beneficiario potencial) v/s titulados asociados a las dimensiones que se evaluaron cada año (beneficiario objetivo)

Año	Total Titulados de Pedagogía (beneficiarios potenciales)	Titulados de los programas asociados a las dimensiones que se evaluaron cada año (beneficiarios objetivos)	Cobertura Potencial de Prueba INICIA respecto al total de titulados (%)
2011	15.798	7.614	48%
2012	15.313	9.455	62%
2013	16.994	11.062	65%
2014	17.093 ¹⁷	17.093	100%
% Variación 2011-2014	8%	136%	55%

Fuente: Elaboración propia a partir de información datos SIES y datos entregados por CPEIP¹⁸.

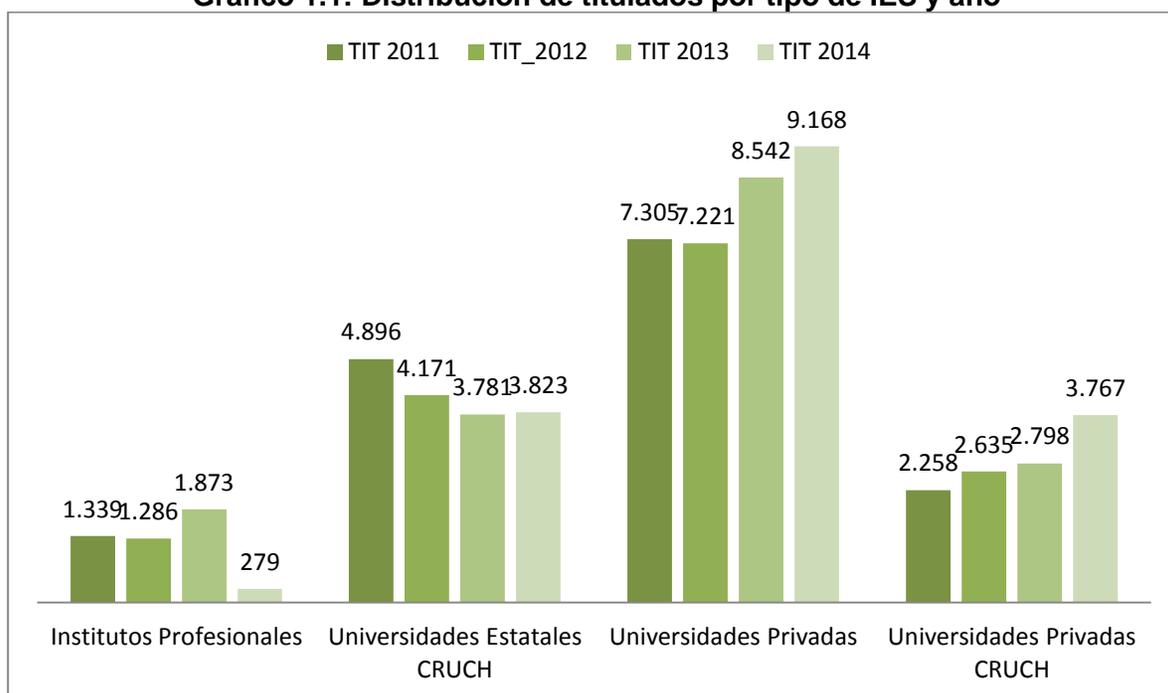
Por último y, con la finalidad de enriquecer esta información, el Gráfico 1.1 detalla la distribución de los titulados por tipo de IES. Como presenta el gráfico se observa que las Universidades Privadas que no pertenecen al CRUCH no sólo concentraron la mayor cantidad de titulados para las carreras de pedagogía, sino también fueron las instituciones que más aumentaron el número de titulados. Respecto a los Institutos Profesionales (IP), se observa que el número de titulados cayó el año 2014, lo que puede ser explicado por la aplicación de la Ley N°20.370, que restringe a los IP a impartir la carrera de pedagogía, por lo tanto desde el año 2010 sólo pudieron continuar matriculando a alumnos de cohortes de años anteriores, pero no matricular alumnos nuevos. Cabe destacar que este antecedente corresponde a un dato reportado por los IP al CPEIP producto que la base del SIES sólo informa hasta el año 2013. Por lo tanto se sugiere verificar esta información una vez se encuentre disponible el dato oficial SIES (no disponible a la fecha de este informe).

16 Las evaluaciones por año fueron: a) 2011: Titulados de Educación Parvularia y Básica; b) 2012: Titulados de Ed. Básica, Ed. Parvularia y Ed. Media (Historia, Matemáticas, Lenguaje, Física, Química, Biología); c) 2013: Ídem 2012 y d).2014: Titulados de Ed. Básica, Ed. Parvularia, Ed. Media, Ed. Especial y Otras Pedagogías (Inglés, Artes Visuales, Música, Ed. Física)

17 Dato potenciales egresados que informan las IES, esta es la información que se utiliza para la convocatoria INICIA, ex post.

18 Cada vez que se menciona como fuente que es elaboración propia a partir de datos entregados por una institución, no es posible especificar con mas detalle el documento y/o la base de datos ya que no corresponde a un documento o a una base de datos propiamente tal si no a cifras recolectadas por la institución.

Gráfico 1.1: Distribución de titulados por tipo de IES y año



Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos SIES para titulados <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/titulados>

b.3 Componente 3, “Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la FID”

Para el caso del componente “apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la FID”, se considera que tanto la población potencial como objetivo son un subconjunto de la población del programa, ya que este componente se focaliza sólo en IES acreditadas. El Cuadro 1.5 presenta la población potencial y objetivo para este componente para el periodo evaluado. El año 2011 no hay población potencial ni objetivo, ya que no se realizó llamado a concurso, a pesar de ya estar definido el instrumento por ley. Las bases que regulaban el concurso recién estuvieron disponibles para realizar una primera convocatoria el año 2012. Sin embargo, el concurso sólo fue implementado en los años 2012 y 2013, ya que el primer llamado a concurso fue realizado el año 2012 y luego el año 2014 no fue realizado.

Cuadro 1.5: Población Potencial y Objetivo Período 2011-2014, IES formadoras de docentes acreditadas (Componente 3)

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Cobertura de Población Objetivo respecto de la Potencial (%)
2011	0	0	0%
2012	51	41	80%
2013	44	34	77%
2014	0	0	0
% Variación 2011-2014	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por DIVESUP.

Las diferencias entre la población objetivo y potencial para los años 2012 y 2013 son producto de que la población objetivo fueron todas las instituciones acreditadas y la población potencial

estuvo restringida según los criterios de elegibilidad. El criterio de elegibilidad fue que las IES debían tener, además de la acreditación institucional, la acreditación del 75% del total de carreras de pedagogías que dicta la institución. Por otra parte, la disminución de la población potencial entre los años 2012 y 2013 de 7 instituciones corresponde exclusivamente a no incorporar las instituciones que hubiesen sido beneficiarias el año anterior. Esta disminución también se observa para la población y objetivo y su causa es la misma.

b. Componente 4, “Apoyo a la inserción inicial de docentes principiantes”

Para este componente la población potencial y objetivo que definió inicialmente el PFID, corresponde al universo de alumnos egresados de pedagogía en su primer año de ejercicio docente, denominados también como “profesores iniciantes”. Esta información fue proporcionada por el CPEIP y se presenta en el Cuadro 1.6.

Cuadro 1.6: Población Potencial y Objetivo Período 2011-2014 “Profesores Principiantes” (componente 4)

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Cobertura de Población Objetivo respecto de la Potencial (%)
2011	3.000	3.000	100%
2012	2.144	2.144	100%
2013	6.448	6.448	100%
2014	5.490	5.490	100%
% Variación 2011-2014			

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por CPEIP.

Se presenta esta información solo como evidencia de que las poblaciones potenciales y objetivas de este componente no son coherentes con la del PFID. Por lo tanto, de esta sección en adelante este componente no será abordado en el análisis debido a lo expuesto en su descripción.

1.3. Antecedentes presupuestarios

En términos presupuestarios, el PFID ha crecido un 47% desde 2011 a la fecha (Cuadro 1.8). Por su parte, el presupuesto total de la institución responsable, que en este caso CPEIP ha aumentado un 23% en igual periodo.

Entre las políticas a implementar por parte del CPEIP durante el año 2015 destacan 3 líneas de trabajo: la formación de mentores para docentes e implementación de un sistema nacional de inducción, una fuerte inversión en formación de directores y una nueva plataforma online de desarrollo profesional. La formación de mentores es un programa manejado desde el programa FID y busca formar a 600 mentores para acompañar a los docentes noveles en su primer año de carrera, por lo que el gasto incluye la formación de mentores como también la implementación misma del programa /el pago a los mentores, jornadas, etc). En el caso del sistema de inducción de directores, éste contempla la articulación de redes a nivel local donde existe la figura del director principiante, el tutor, el mega-tutor y académicos de universidad. El proceso durará aproximadamente 5 meses y no contempla un curso específico como en el caso de las tutorías, sino la realización de jornadas intensivas con los distintos actores involucrados. En régimen se estima que el sistema tendrá un costo de 2.000 millones anuales. Esta línea se encuentra asociada al Área de Gestión y liderazgo directivo del CPEIP. En el caso de la plataforma, ésta tiene como objetivo la promoción, ejecución y seguimiento de actividades de desarrollo profesional destinadas a los funcionarios de los establecimientos subvencionados del país, que apoye la gestión local de Educación Pública y fortalezca el desarrollo de la carrera docente, y adicionalmente ofrece un catálogo de cursos,

compatibles con dicha plataforma y que se enmarquen dentro de la nueva estrategia de desarrollo profesional docente a ser implementada por el CPEIP. Esta plataforma tiene un costo de 2.600 millones repartidos en tres años y se encuentra asociada al Área de Desarrollo profesional docente del CPEIP. En esta línea, la encargada del área planificación y presupuestos menciona que no existen, hasta el momento, otro tipo de acciones que involucren gran cantidad de dinero.

Cuadro 1.7: Presupuesto total del programa 2011-2015 (miles de \$ año 2015)

<i>Año</i>	<i>Presupuesto total del programa (incluye todas las fuentes de financiamiento)</i>	<i>Presupuesto del Programa proveniente de la Institución Responsable (a)</i>	<i>Presupuesto Total Institución Responsable (b)</i>	<i>Participación del programa en el presupuesto de la Institución Responsable (%) (a/b)</i>
2011	\$2,796,577	\$2,796,577	35,191,376	8%
2012	\$3,438,172	\$3,438,172	37,502,386	9%
2013	\$3,445,673	\$3,445,673	42,593,456	8%
2014	\$5,179,127	\$5,179,127	43,061,362	12%
2015	\$4,120,000	\$4,120,000	43,305,960	10%
<i>% Variación 2011-2015</i>	47%	47%	23%	

Fuente: Ley de Presupuestos de la Subsecretaria de Educación e información del programa.

Notas: Se considera como institución responsable del programa al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Por su parte, la participación presupuestaria del PFID sobre el presupuesto del CPEIP también ha mostrado una tendencia variable durante el periodo analizado, pasando de un 8% en el año 2011 a un 10% en el año 2015. En otras palabras, estos datos muestran que si bien se han aumentado los recursos a fortalecer la formación inicial docente, el presupuesto del CPEIP también ha crecido, evidenciando que la institución ha priorizado otras áreas de forma similar que el fortalecimiento de la formación inicial de los docentes.

II. EVALUACION DEL PROGRAMA

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Respecto al contexto de política pública, el programa se justifica y se enmarca en un proceso de fortalecimiento de la formación inicial de docentes, orientado a contribuir en la calidad de los docentes en Chile, respaldado por diversos diagnósticos, sobre el sistema educativo en general y Formación Inicial Docente (FID) (OCDE 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006; Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005, OCDE 2009, entre otros). Las mediciones del desempeño docente nacionales (Prueba INICIA, Evaluación Docente, Evaluación para la Asignación Variable por Desempeño Individual) han evidenciado un desempeño de los docentes bajo lo esperado, como también una insuficiente preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile para enseñar el currículum vigente de forma adecuada (OCDE y Banco Mundial 2009; Orellana 2011). Por otro lado, estudios internacionales en los cuales ha participado Chile, como TIMSS y PISA, han evidenciado de manera persistente que el nivel de los aprendizajes de los estudiantes chilenos se encuentra muy por debajo de los países que son considerados como referentes en materia de educación.

Por otro lado, evaluaciones estandarizadas nacionales, como el SIMCE y la PSU, corroboran una importante desigualdad en los resultados de aprendizaje relacionada con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes del sistema escolar. Aunque son muchos los factores que explican esos resultados, existe gran consenso nacional e internacional en que uno de los fundamentales se relaciona con la calidad de los profesores. Diversos estudios han concluido que la calidad de los docentes explica una parte importante de la varianza en los logros de aprendizaje de los estudiantes, siendo más importante que otros factores, como el nivel socioeconómico o las expectativas de logro de los padres (Darling-Hammond, Chung Wei & Johnson 2009; Darling-Hammond 2000; OCDE 2005; Hanushek 2005 en Barber y Mourshed 2008).

En esta línea, dentro de estos diagnósticos, tanto nacionales como internacionales, se plantea que para lograr mejoras significativas en los aprendizajes de los escolares se necesita poner el foco de atención en la atracción, formación y retención de buenos profesores en el sistema. Sobre todo, se necesita un cambio en la formación inicial de los docentes (OCDE 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006). Por ende, uno de los focos de atención para mejorar los logros de aprendizaje de los escolares chilenos son sus profesores.

El informe de la OCDE, “Revisión de las políticas nacionales de educación Chile” (2004) fue drástico en diagnosticar una FID de baja calidad que no se encontraba acorde a las necesidades del sistema escolar, ya que no había evolucionado con las reformas curriculares realizadas en la formación primaria y secundaria a principios de los noventa. Ilustrando este diagnóstico, el informe OCDE (2004: 140), afirma: “En general los profesores de enseñanza básica en Chile terminan enseñando el conocimiento sobre matemáticas y lenguaje que adquirieron en la enseñanza media. Puesto que los estudiantes de 8º básico tienen tan bajos puntajes en matemáticas y comprensión de lectura en los exámenes internacionales, esto sugiere que los profesores chilenos ingresan a la docencia con niveles de conocimiento de la materia bastante bajos en comparación con los profesores de países desarrollados y de muchos países en desarrollo. A menos que la formación inicial docente corrija esta deficiencia en forma sistemática, Chile no podrá emerger de este “círculo vicioso” en muchos años”.

En base al informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006 y de la Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005, como también los diversos estudios mencionados sobre la calidad de los docentes y su formación en Chile, se enumera resumidamente el diagnóstico que sustenta y justifica la existencia del PFID, con el fin de contribuir la FID en Chile:

1. Bajo nivel académico de los postulantes a las carreras de pedagogía
2. Desvinculación del currículo de FID con las reformas llevadas a cabo en la educación básica y media
3. Estructura desarticulada, rígida y con poco énfasis en las prácticas del currículo de FID (Panel de Expertos para una Educación de Calidad 2010)
4. Alta heterogeneidad¹⁹ entre los programas de FID respecto a la proporción de cursos prácticos que incluyen y el tiempo dedicado a la docencia
5. Fuerte expansión de la FID en términos de matrícula y creación de nuevos programas (Cox, Meckes y Bascope 2010)
6. Crecimiento importante del número de programas, tanto tradicionales como no tradicionales, más que de una expansión de los programas ya existentes (Bellei y Valenzuela 2010)
7. Falta de regulación de las carreras y programas, debilidades de las instituciones formadoras, y un déficit en la estructura curricular. (OCDE 2009)
8. Currículo deficiente de los programas de FID en el contenido de las asignaturas (OCDE 2009; Panel de Expertos para una Educación de Calidad 2010). El paso por estas carreras no estaría agregando valor al estudiante; las habilidades básicas en Lenguaje y Matemáticas de los egresados serían prácticamente iguales a sus habilidades de ingreso a la carrera (Larrondo et al. 2007)
9. Bajo nivel de egresados de pedagogía trabajando al año de egreso como docente. El año 2012 mientras se titularon poco más de 16.000 nuevos profesores, al año siguiente sólo se encontraban 8.700 docentes con una antigüedad de cero a un año en el sistema escolar. (Servicio de Información de Educación Superior SIES, MINEDUC)

En base a éste diagnóstico se elaboró el Cuadro 1.1 que busca sistematizar y organizar los problemas que sustentan la existencia y permanencia del PFID y la correlación de estos con las necesidades y estrategias o componentes que se producen para cumplir con el propósito del programa, es decir, que “las Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes mejoren progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente”.

Cuadro 1.1 : Problemas, necesidades, componentes y beneficios del programa

Problema	Necesidad	Componente/ estrategia	Beneficiario
Desvinculación del currículo de FID con las reformas llevadas a cabo en la educación básica y media	Homologar curricularmente la formación docente.	Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente	IES
Estructura desarticulada, rígida y con poco énfasis en las prácticas del currículo de FID			
Alta heterogeneidad entre los programas de FID respecto a la proporción de cursos prácticos que incluyen y el tiempo dedicado a la docencia			
Crecimiento del número de programas, tanto tradicionales como no tradicionales, más que de una expansión de los programas ya existentes			
El currículo de los programas de FID, es deficiente en el contenido de las asignaturas			

¹⁹ Según datos del consejo superior de educación, solo entre los años 2002 y 2007, la matrícula de alumnos de primer año en carreras de pedagogía aumentó en un 86%. En términos de la oferta de programas de pedagogía, existen 195 instituciones de educación superior en el país; de ellas, 67 imparten algún tipo de pedagogía. En las 67 instituciones que imparten carreras se registran 847 programas el año 2008, de estos, 178 (21%) corresponden a programas de pedagogía básica.

Bajo nivel académico de los postulantes a carreras de Pedagogía.	Monitorear la Formación de las IES a través de los niveles de competencias de sus Egresados.	Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía	IES
Habilidades básicas en Lenguaje y Matemáticas de los egresados serían prácticamente iguales a sus habilidades de ingreso a la carrera			
Falta de regulación de las carreras y programas, debilidades de las instituciones formadoras, y un déficit en la estructura curricular	Incentivo para la incorporación de estándares.	Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior	IES
Deserción del campo laboral entre 0 y el año de egreso de la carrera.	Permanencia en el campo laboral	Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes	Egresados

Fuente: Elaboración del panel para efectos de esta evaluación

Es así como; atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, otorgarles una formación inicial de calidad, evaluar sus competencias de egreso para la docencia y apoyarlos en su inserción profesional constituyen condiciones claves para mejorar la formación inicial docente y la calidad de los docentes, y desde allí elevar la calidad del sistema educativo chileno. Aunque son muchos los factores que explican los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los estudios nacionales e internacionales concluyen que uno de los fundamentales se relaciona con la calidad del docente y por lo tanto de la formación de los profesores.

En síntesis, el PFID se justifica en tanto apunta a mejorar la calidad de la formación inicial docente y por lo tanto la calidad de los docentes en Chile. Es un rol del Estado invertir sus recursos en mejorar la formación inicial docentes ya sea vía diseño de programa y/o generando un marco de mayor regulación²⁰. La estrategia adoptada por el programa, la cual es establecer un estándar de calidad para la formación, diseñar un instrumento de evaluación que permita la retroalimentación a las IES y estudiantes, y contar con una línea de incentivos a través de los CD, es adecuada para alcanzar el propósito y el fin.

Sin embargo, este programa ha tenido fallas en su implementación, ya que, en primer lugar, se comenzó con la Prueba INICIA que pretendía medir el logro académico de los egresados de acuerdo a los estándares, sin tener primero los estándares para egresados y sin tener las instituciones el tiempo de adecuar sus currículos a los nuevos requerimientos. En segundo lugar, se estima que el programa no le ha dado la relevancia que merece el uso de los estándares y los resultados de la evaluación, ya que durante estos años se ha focalizado en la generación de los estándares y en la aplicación de la prueba más que apoyar a los establecimientos en adoptar los estándares y retroalimentar su desempeño a partir de la evaluación. Junto con esto, preocupa la falta de coordinación del PFID con DIVESUP en lo que respecta a los convenios de desempeño, ya que sería una alternativa para que las IES rediseñen sus currículos y utilicen los estándares. El panel estima que los CD son una buena alternativa para que los estándares sean utilizados, y así con esto iniciar la homologación y mejora de la formación docente en el país. En consecuencia, el PFID debe continuar con las mejoras que aborden estos aspectos.

²⁰ Entre este tipo de políticas se encontrarían: aumentar los requisitos de acreditación, aumentar los requisitos para entrar a estudiar pedagogía y restringir el ejercicio a docentes que obtengan certificación.

DESEMPEÑO DEL PROGRAMA

2. EFICACIA Y CALIDAD

En esta sección corresponde evaluar los resultados del PFID en dos niveles: propósito y componentes. Para ello se utilizarán los resultados asociados a los indicadores de la matriz de marco lógico, que permiten observar el grado de cumplimiento de los objetivos del programa, así como también los criterios y alcances de cobertura de este.

2.1 Eficacia a nivel de resultados intermedios y finales

Fin: Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar.

Propósito: Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente.

Según declaran los antecedentes entregados por el programa, el PFID persigue en primer lugar delimitar un marco de estándares nacionales, tanto disciplinares como pedagógicos para las instituciones que imparten programas de formación inicial docente. Para ello se han definido Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía para cada uno de los niveles y disciplinas (con excepción de Filosofía y Educación Tecnológica). Los estándares definen el perfil de competencias para los egresados, generando lineamientos respecto de las trayectorias formativas para la consecución de dichos perfiles de egreso. En tercer término, el PFID incluye recursos de apoyo a las instituciones para el fortalecimiento de su planta académica, las modificaciones curriculares y la implementación de prácticas profesionales, a través de convenios de desempeño. Por último, PFID incluye una evaluación diagnóstica para estudiantes egresados, centrada en conocimientos disciplinares y competencias pedagógicas (Prueba INICIA). Los objetivos de esta evaluación son: 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 para el diseño de políticas públicas que permitan mejorar la calidad de la formación docente.

Se consideró que los indicadores pudieran reflejar, como resultado intermedio, la mejora de los programas de formación de educación superior. Estos son:

1. Variación en resultados en evaluación INICIA para distintos niveles: nacional, institución y programas.
2. Porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus currículos.
3. Porcentaje de IES que retroalimentan su programa según la evaluación INICIA.

En virtud de la información disponible por el programa se han podido estimar resultados para el primer indicador. Considerando que las pruebas han sido aplicadas dentro del período de evaluación 2011-2012-2013-2014 para las diferentes áreas (se incluye el año 2010 ya que permite obtener la variación para el año 2011) y teniendo en cuenta que la evaluación 2012 se aplicó a comienzos del año 2013 y que este año no se realizó la evaluación, como también que de la prueba 2014 aún no se obtienen resultados validados, finalmente se considerarán sólo las variaciones entre los períodos 2010-2011-2012.

El Cuadro 2.1. muestra las áreas de conocimientos que fueron evaluadas cada año y que serán consideradas en la evaluación de resultados, así como . Por su parte, el Cuadro 2.2 muestra el número de alumnos que rindieron la prueba para cada año, por área de conocimiento. Como se observa, el número de áreas y niveles de evaluación se ampliaron hacia el año 2012, sin embargo el número de alumnos que

rindió por área disminuyó entre el año 2010 y 2012 en un 66%²¹ para el caso de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios de Educación de Párvulos (PCDP), en un 79% para la Prueba de Conocimientos Disciplinarios de Educación Básica (PCDB) y en un 66% para la prueba de Conocimientos Pedagógicos de Educación Básica (PCPB).

Cuadro 2.1. Aplicación pruebas INICIA por año

Prueba		2010	2011	2012	2014*
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Educación de Párvulos	x	x	x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Educación Básica	x	x	x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Lenguaje			x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Matemática			x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Biología			x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Química			x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Física			x	x
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Historia			x	x
Prueba de Competencias Pedagógicas	Párvulos	x	x	x	x
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Básica	x	x	x	x
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Media			x	x

* Resultados no disponibles

Fuente: Elaboración propia con datos entregados por CPEIP.

Cuadro 2.2 Número de alumnos que rindieron INICIA por tipo de prueba, nivel de evaluación y año

Área de Evaluación	Nivel de Evaluación	Número alumnos 2010	Número alumnos 2011	Número alumnos 2012 ²²
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Ed. de Párvulos	1.140	942	391
Prueba de Conocimientos Disciplinarios	Educación Básica	3.211	1.552	666
Prueba de Competencias Pedagógicas	Ed. de Párvulos			407
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Básica	2.005	1.436	672
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Media			757
Prueba Biología	Educación Media			80
Prueba Física	Educación Media			65
Prueba Historia	Educación Media			276
Prueba Lenguaje	Educación Media			148
Prueba Matemáticas	Educación Media			184
Prueba Química	Educación Media			49
TOTAL		4.351	3.271	1.443

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

²¹ Se construye como el % de variación 2012-2010 : Para la PCDP = $((391/1140)-1)*100 = -66\%$, para PCDB = $((666/3211)-1)*100 = -79\%$, para PCPB = $((672/2005)-1)*100 = -66\%$

²² El año 2012 se incorporan también en la evaluación alumnos egresados los años 2010, 2011, 2012- más aquellos que pertenecen a la Beca Vocación de Profesor, considerando que la prueba se evaluó el año 2013 el grupo más importante es de egresados 2012, 88% para educación básica, 95% educación de párvulos y 63% para educación media.

Con el fin de ver cuántas instituciones participan en la prueba, el siguiente cuadro entrega la información por año:

Cuadro 2.3: Porcentaje de instituciones que participan en la prueba INICIA por año

	2011	2012	2013	2014
Porcentaje de instituciones que participan en la prueba INICIA	79%	83%	No se aplicó	84%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

Si bien se podría concluir que el programa posee un alto porcentaje de participación de IES en la prueba INICIA, se debe recordar que no existe obligación por parte de los alumnos de rendirla. Considerando el hecho de que el programa contabiliza la participación de la IES sin importar el número de alumnos que la rinda, la siguiente tabla muestra la frecuencia de participación de alumnos titulados para los años analizados.

Cuadro 2.4: Frecuencia de participación IES, según porcentaje de participación de sus titulados en la prueba INICIA

Porcentaje de participación de titulados en INICIA	Número de IES 2011	Número de IES 2012	Número de IES 2014
100% - 81%	7	2	0
80% - 61%	5	1	2
60% - 41%	8	1	8
40% - 21%	17	9	16
20% - 1%	12	39	24
No participa	14	11	13

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

Los datos muestran una baja participación de los alumnos, situación que es corroborada con la siguiente tabla:

Cuadro 2.5: Egresados de pedagogía y asistentes a la evaluación INICIA por año

Años	Egresados	Asistencia	Asistencia/Egresados
2011	7.614	3.271	48%
2012	9.455	1.443	15%
2013			
2014	17.093	2.633	15%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

También podemos observar una disminución de participación de egresados en la prueba INICIA, particularmente entre los años 2011 (3.271) y 2012 (1.443). Es importante tener en cuenta esta caída a la hora de evaluar los porcentajes de logro ya que los universos de participación son menos representativos, más aun considerando que el número de titulados de pedagogía que correspondían a las áreas de evaluación creció durante ese período 2011 (7.614) y 2012 (9.465). Por lo tanto, la mejora en el desempeño de los egresados en la prueba INICIA disciplinaria, así como la caída en el desempeño para el caso de la prueba INICIA que mide competencias pedagógicas en Educación Básica, no se puede atribuir al PFID.

La explicación entregada por el programa para la baja participación es porque los resultados del año 2011 fueron difundidos a través de la publicación de un ranking de instituciones, generando reticencia a participar en el siguiente proceso. En el año 2013 la prueba no se realizó. Independiente de aquello, hoy no existen incentivos claros que logren una participación masiva de los alumnos en esta prueba, lo cual, junto a la voluntariedad en la rendición, logran cifras como el 15% de asistencia para el año 2014.

Considerando la totalidad de estudiantes que rindieron la evaluación por año, se obtuvo el porcentaje de respuestas correctas agregado para los años 2010-2011-2012, como se presenta en el Cuadro 2.6, donde se evidencia que el rango de porcentaje de respuestas correctas a fluctuado desde un 40% a un 70%.

Cuadro N° 2.6: Porcentaje de respuestas correctas por área y nivel, 2010- 2011-2012

Área de Evaluación	Nivel de Evaluación	% Respuestas Correctas 2010	% Respuestas Correctas 2011	% Respuestas Correctas 2012
Prueba de Conocimientos Disciplinares	Educación de Párvulos	52%	44%	57%
Prueba de Conocimientos Disciplinares	Educación Básica	50%	44%	58%
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación de Párvulos			57%
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Básica	46%	68%	65%
Prueba de Competencias Pedagógicas	Educación Media			66%
Prueba Biología	Educación Media			59%
Prueba Física	Educación Media			52%
Prueba Historia	Educación Media			68%
Prueba Lenguaje	Educación Media			70%
Prueba Matemáticas	Educación Media			62%
Prueba Química	Educación Media			58%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

A partir de estos datos se construyó el indicador relevante de variación del logro Prueba INICIA, a nivel nacional (Cuadro 2.7)

Cuadro 2.7: Variación de logro Prueba INICIA a nivel nacional por área y nivel

Prueba	Variación 2010-2011	Variación 2011-2012
Prueba Conocimientos Disciplinares Educación de Párvulos	-8%	13%
Prueba Conocimientos Disciplinares Educación Básica	-6%	14%
Prueba de Competencias Pedagógicas Educación Básica	22%	-3%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010-2011-2012

Como se puede observar para el caso del porcentaje de respuestas correctas, los datos muestran que este disminuyó entre los años 2010 y 2011, para la Prueba de Conocimientos Disciplinares de Párvulos en un 8%, y para la Prueba de Conocimientos Disciplinares en Educación Básica en un 6%. Esto no ocurrió en el caso de la Prueba de Competencias Pedagógicas en Educación Básica, donde el porcentaje de respuestas correctas aumentó en un 22%. La variación 2011-2012 fue positiva para la Prueba de Conocimientos disciplinares de Párvulos aumentando en un 13%, y para el caso de Prueba de Conocimientos Disciplinares en Educación Básica también aumentó en un 14%. Sólo se registró una baja para el caso de la Prueba de Competencias Pedagógicas en Educación Básica en un 3%.

Es importante mencionar que estos resultados son entregados para el indicador, pero éstos son parciales y se deben analizar con cautela ya que el instrumento de evaluación INICIA y las características del proceso de evaluación producen que los resultados de la evaluación de cada año no sean válidos ni comparables, por lo tanto no es posible verificar con confiabilidad si las IES han mejorado o empeorado su desempeño. Son 4 las principales razones que generan este problema:

1) La prueba es voluntaria y por lo tanto rendida por una muestra de alumnos que no necesariamente es representativa de la población total²³.

2) La prueba es aplicada a los egresados de cada año, por lo que las poblaciones que la rinden cambian.

3) La evaluación ha cambiado sus contenidos durante los años haciendo sus resultados difícilmente comparables²⁴

4) La evaluación INICIA no fue construida con el objetivo de evaluar el desempeño de las instituciones en el tiempo por lo que no posee las características sicométricas necesarias para poder realizar comparaciones²⁵

En otras palabras, las variaciones positivas y negativas observados no son atribuibles a mejoras o retrocesos en los aprendizajes de los alumnos, ya que pueden deberse a que la prueba cambió su nivel de dificultad, que los alumnos que la rindieron tenían otros conocimientos, o que el grupo que rindió la evaluación no es representativo de la población total.

Para estimar el indicador a nivel de institución, se utilizaron las pruebas donde fue posible observar tal variación, es decir las Pruebas de: Conocimientos Disciplinarios para Educación Básica (Cuadro 2.8), Competencias Pedagógicas (Cuadro 2.9) y Conocimientos Disciplinarios para Educación Parvularia (Cuadro 2.10). Sólo se presentan los resultados para aquellas IES que tenían datos “comparables” entre los diferentes años, es decir que fueron evaluados y presentan datos disponibles para los años 2010 y 2011 y/o 2011 y 2012. Coherente con lo anterior, aquellas IES que aparecen en la lista pero no tienen información, son las que rindieron la Prueba sólo uno de los 3 años analizados

²³ En efecto, esto implica un sesgo de autoselección de parte de estudiantes de pedagogía que rinden la prueba, especialmente en las IES que tienen menor tasa de rendición de la prueba.

²⁴ En los informes de resultado del año 2011 entregados por el PFID, a las IES y a los alumnos, advierten que los resultados no pueden ser comparados porque las metodologías usadas son distintas (prueba basada en estándares, prueba con o sin preguntas abiertas, entre otros).

²⁵ Los requerimientos sicométricos exigidos a los ítems que constituyen los instrumentos han cambiado de año a año, siendo en algunas versiones de la prueba de mayor dificultad o teniendo algunas versiones mayor calidad de ítems (mayores índices biserial-esbi-seriales, por ejemplo).

Cuadro 2.8: Indicador de variación de logro Prueba INICIA de Conocimientos Disciplinarios para Educación Básica por IES²⁶

Institución de Educación Superior	Variación resultados INICIA		% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
	Variación 2011-2010	Variación 2012-2011	2010	2011	2012
Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt	-7%	5%	114%	100%	88%
Instituto Profesional de Chile	-10%	23%	126%	120%	2%
Instituto Profesional IPEGE	-	-	-	-	-
Instituto Profesional Libertador de Los Andes	-13%	-35%	74%	55%	0%
Instituto Profesional Providencia	0%	1%	29%	66%	34%
Pontificia Universidad Católica de Chile	-5%	12%	78%	87%	14%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	-2%	18%	33%	500%	19%
Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación	-	-	51%	59%	56%
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	-9%	-2%	9%	25%	1%
Universidad Alberto Hurtado	-2%	11%	650%	208%	28%
Universidad Arturo Prat	-8%	16%	-	-	-
Universidad Autónoma de Chile	-4%	20%	65%	91%	10%
Universidad Bernardo O'Higgins	-	13%	0%	79%	150%
Universidad Bolivariana	12%	7%	25%	60%	2%
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	4%	16%	46%	93%	18%
Universidad Católica de La Santísima Concepción	-12%	10%	52%	81%	25%
Universidad Católica de Temuco	-1%	15%	85%	114%	11%
Universidad Católica del Maule	-9%	12%	110%	101%	44%
Universidad Central de Chile	-4%	24%	78%	67%	1%
Universidad de Aconcagua	-2%	5%	33%	46%	2%
Universidad de Antofagasta	-11%	15%	72%	128%	57%
Universidad de Atacama	3%	12%	61%	144%	20%
Universidad de Chile	-12%	-	50%	100%	0%
Universidad de Concepción	-9%	12%	118%	149%	81%
Universidad de La Serena	-8%	7%	83%	118%	25%
Universidad de Las Américas	-9%	12%	28%	98%	20%
Universidad de Los Andes	-1%	9%	131%	87%	240%

²⁶ Se pueden observar para algunas IES porcentajes mayores al 100%, esto producto, según información de analistas del CPEIP, que “en los procesos anteriores los criterios de inscripción en la evaluación fueron más laxos, aceptando a egresados de años anteriores o a estudiantes que aún no habían egresado. Incluso se evaluó en 2012 a un grupo de estudiantes con Beca Vocación de Profesor, que no correspondía a egresados. Eso explica por qué en ocasiones hay más personas que rinden la prueba que titulados para un año”. Además pudiese ocurrir que dentro de aquellos que rindieron la prueba tampoco se encontrara algún titulado, a pesar de llegar al 100%, por los problemas de identificación que se sufrieron a la hora de realizar la evaluación. Para observar con detalle las cifras detrás de estos porcentajes se incluye cuadro en el anexo, con el detalle de titulados por IES versus el N° de estudiantes que rindió la prueba, ambos por año...

Institución de Educación Superior	Variación resultados INICIA		% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
	Variación 2011-2010	Variación 2012-2011	2010	2011	2012
Universidad de Los Lagos	-	-	8%	0%	3%
Universidad de Magallanes	-13%	22%	26%	317%	2%
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación	-10%	10%	36%	167%	25%
Universidad de Santiago de Chile	13%	8%	-	-	19%
Universidad de Tarapacá	-	-	-	-	-
Universidad del Bío-Bío	-9%	8%	78%	61%	55%
Universidad del Desarrollo	-18%	26%		147%	19%
Universidad del Mar	-8%	-	63%	65%	0%
Universidad del Pacífico	0%	13%	77%	63%	13%
Universidad Diego Portales	1%	16%	150%	58%	50%
Universidad Finis Terrae	-23%	18%	100%	100%	27%
Universidad Nacional Andrés Bello	-9%	7%	23%	28%	7%
Universidad Miguel de Cervantes	-	-	-	-	-
Universidad Pedro de Valdivia	-34%	-37%	10%		0%
Universidad San Sebastián	39%	17%	0%	69%	10%
Universidad Santo Tomás	-3%	17%	138%	226%	9%
Universidad UCINF	-	0%	0%	103%	19%
Universidad Viña del Mar	-10%	8%	21%	80%	62%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012 y base de titulados SIES 2010-2011-2012.

Cuadro 2.9: Indicador de variación de logro Prueba INICIA de Competencias Pedagógicas para Educación Básica por IES²⁷

Institución de Educación Superior	Variación resultados INICIA		% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
	Variación 2011-2010	Variación 2012-2011	2010	2011	2012
Enseña Chile	-	-	-	-	-
Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt	48%	-26%	114%	100%	88%
Instituto Profesional de Chile	22%	7%	124%	120%	2%
Instituto Profesional IPEGE	56%	-56%	-	-	-
Instituto Profesional Libertador de Los Andes	-	-	74%	55%	0%
Instituto Profesional Providencia	17%	-1%	29%	66%	34%
Pontificia Universidad Católica de Chile	1%	11%	77%	87%	14%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	17%	-3%	33%	500%	19%
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	30%	-11%	9%	25%	1%
Universidad Adventista De Chile	-	-	0%	17%	16%
Universidad Alberto Hurtado	11%	6%	600%	208%	32%

²⁷ Idem anterior.

Institución de Educación Superior	Variación resultados INICIA		% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
	Variación 2011-2010	Variación 2012-2011	2010	2011	2012
Universidad Arturo Prat	9%	6%	-	-	-
Universidad Autónoma de Chile	38%	-10%	59%	91%	10%
Universidad Bernardo O'Higgins	43%	21%	0%	79%	150%
Universidad Bolivariana	39%	-17%	26%	60%	3%
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	18%	3%	46%	93%	18%
Universidad Católica de la Santísima Concepción	15%	1%	52%	81%	25%
Universidad Católica de Temuco	41%	-26%	85%	114%	12%
Universidad Católica del Maule	23%	-5%	107%	101%	44%
Universidad Central de Chile	37%	-25%	71%	67%	1%
Universidad Chileno-Británica	-	-	-	-	-
Universidad de Aconcagua	5%	16%	30%	46%	2%
Universidad de Antofagasta	41%	-30%	69%	128%	57%
Universidad de Atacama	39%	-26%	61%	144%	20%
Universidad de Chile	10%	-67%	50%	100%	0%
Universidad de Ciencias de la Informática	-	-	-	-	-
Universidad de Concepción	11%	2%	116%	149%	81%
Universidad de La Serena	9%	4%	83%	118%	26%
Universidad de Las Américas	42%	-22%	28%	98%	20%
Universidad de Los Andes	13%	5%	131%	87%	260%
Universidad de Los Lagos	-	-	-	-	-
Universidad de Magallanes	73%	-52%	26%	317%	2%
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	33%	-16%	36%	167%	24%
Universidad de Santiago de Chile	-	5%	-	-	19%
Universidad de Tarapacá	-	-	0%	90%	45%
Universidad de Viña del Mar	-	-	21%	80%	24%
Universidad del Bío-Bío	26%	-9%	76%	61%	55%
Universidad del Desarrollo	-5%	19%	-	147%	30%
Universidad del Mar	47%	-15%	63%	65%	21%
Universidad del Pacífico	32%	-1%	77%	63%	5%
Universidad Diego Portales	16%	4%	150%	58%	0%
Universidad Finis Terrae	3%	-62%	100%	100%	0%
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	-	-	51%	59%	56%
Universidad Nacional Andrés Bello	11%	4%	23%	28%	7%
Universidad Miguel de Cervantes	-	-	0%	0%	24%
Universidad Pedro de Valdivia	2%	-65%	10%	-	0%
Universidad San Sebastián	67%	-6%	0%	69%	10%
Universidad Santo Tomás	15%	5%	134%	226%	9%
Universidad UCINF	-	-	0%	103%	19%
Universidad Viña del Mar	-	-5%	21%	80%	24%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012 y base de titulados SIES 2010-2011-2012.

Cuadro 2.10: Indicador de variación de logro Prueba INICIA de Conocimientos Disciplinarios para Educación Parvularia por IES²⁸

Institución de Educación Superior	Variación 2011-2010	Variación 2012-	% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
		2011	2010	2011	2012
Instituto Profesional de Chile	-7%	14%	135%	0%	9%
Instituto Profesional de Enac	-11%	-38%	-	-	-
Instituto Profesional Los Leones	-	-	30%	0%	0%
Instituto Profesional del Valle Central	-	21%	0%	108%	37%
Instituto Profesional Alemán Wilhelm Von Humboldt	-	-	-	-	-
Instituto Profesional Libertador de Los Andes	-	-	-	-	-
Instituto Profesional Providencia	-16%	9%	55%	114%	34%
Pontificia Universidad Católica de Chile	-8%	16%	59%	66%	25%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	-4%	10%	45%	140%	39%
Universidad Adventista De Chile	-	-	0%	47%	20%
Universidad Alberto Hurtado	-20%	19%	1000%	130%	7%
Universidad Arturo Prat	-24%	-21%	0%	0%	121%
Universidad Autónoma de Chile	-3%	8%	72%	115%	6%
Universidad Bernardo O'Higgins	-	-	-	-	-
Universidad Bolivariana	-	-	-	-	-
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	-3%	6%	91%	52%	0%
Universidad Católica de la Santísima Concepción	-13%	11%	-	-	-
Universidad Católica de Temuco	-17%	18%	-	-	-
Universidad Católica del Maule	-2%	13%	66%	104%	30%
Universidad Central de Chile	12%	-7%	40%	165%	10%
Universidad de Aconcagua	-	-	18%	0%	0%
Universidad de Antofagasta	-15%	12%	19%	84%	54%
Universidad de Atacama	-11%	11%	69%	131%	57%
Universidad de Concepción	-11%	13%	72%	112%	55%
Universidad de La Serena	-	-	-	-	-
Universidad de Las Américas	-8%	13%	41%	109%	19%
Universidad de Los Andes	-9%	20%	-	-	-
Universidad de Los Lagos	-5%	-41%	66%	42%	0%
Universidad de Magallanes	-17%	-37%	138%	109%	0%
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	-5%	10%	35%	160%	46%
Universidad de Tarapacá	-3%	10%	74%	0%	46%
Universidad de Valparaíso	-7%	10%	70%	96%	25%

²⁸ Idem anterior.

Institución de Educación Superior	Variación 2011-2010	Variación 2012-	% Participación titulados en Prueba INICIA por IES		
		2011	2010	2011	2012
Universidad de Viña del Mar	-18%	25%	-	-	-
Universidad del Bío-Bío	-9%	15%	60%	83%	30%
Universidad del Mar	-7%	11%	69%	13%	2%
Universidad del Pacífico	-15%	15%	55%	107%	13%
Universidad Diego Portales	-1%	3%	83%	67%	77%
Universidad Finis Terrae	2%	5%	111%	122%	80%
Universidad Mayor	-7%	7%	-	-	-
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	-19%	17%	64%	38%	25%
Universidad Nacional Andrés Bello	-6%	10%	78%	109%	11%
Universidad Pedro de Valdivia	7%	-37%		189%	0%
Universidad San Sebastián	47%	-1%	0%	57%	25%
Universidad Santo Tomás	-8%	13%	714%	303%	150%
Universidad UCINF	-	-8%	0%	143%	13%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

Debido a la dificultad de analizar los datos por institución de la forma presentados en los cuadros anteriores, a continuación se presentan los resultados en la prueba INICIA por tipo de variación. Para esto se agrupo las instituciones en 3 grupos: i) variación positiva en el porcentaje de respuestas correctas, ii) variación positiva en un año o negativa en un año en el porcentaje de respuestas correctas, y iii) variación negativa en el porcentaje de respuestas correctas en ambos años. Para este análisis solo se utilizaron aquellas IES que tenían información para los tres años por tipo de prueba.

Cuadro 2.11: Número de instituciones según variación acumulada

Tipo de variación de resultados	Prueba de Conocimientos Disciplinares Educación Básica	Prueba de Conocimientos Pedagógicos Educación Básica	Prueba de Conocimientos Disciplinares de Educación Parvularia
Variaron + dos años	5	13	1
Variaron + un año y el otro -	26	23	30
Variaron - dos años	3	0	4

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

Como muestra el Cuadro 2.11 la gran mayoría de las instituciones muestran una variación positiva y negativa o viceversa²⁹, y son pocas las que disminuyen 2 años consecutivos. Nuevamente el panel destaca que estos resultados por institución son parciales y deben ser analizados con cautela, ya que el instrumento de evaluación INICIA y las características del proceso de evaluación producen que los resultados de la evaluación no sean válidos ni comparables entre años ni entre instituciones para un mismo año. En

²⁹ El detalle de la variación por IES, es el siguiente Para la Prueba de Conocimientos Disciplinares de Educación Básica las IES que tuvieron una variación positiva dos años son la: Universidad Bolivariana, Universidad de Atacama, Universidad Diego Portales, Universidad de Santiago, Universidad San Sebastián. Las IES que tuvieron una variación Negativa los dos años son la; Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Pedro de Valdivia y Universidad Santo Tomás. Para la Prueba de Conocimientos Pedagógicos de Educación Básica las IES que tuvieron una variación positiva los dos años son: el IP de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Arturo Prat, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Católica Cardenal Silva Enríquez, Universidad Católica de Concepción, Universidad de Concepción, Universidad de Aconcagua, Universidad de la Serena, Universidad de Andes, Universidad Diego Portales, Universidad Nacional Andrés Bello. Para la Prueba de Conocimientos Disciplinares de Educación Parvularia la IES que tuvo una variación positiva los dos años fue la universidad Finis Terrae. Las IES que tuvieron una variación negativa los dos años fueron: el Instituto Profesional Enac, la Universidad Arturo Prat, Universidad de Los Lagos y la Universidad de Magallanes

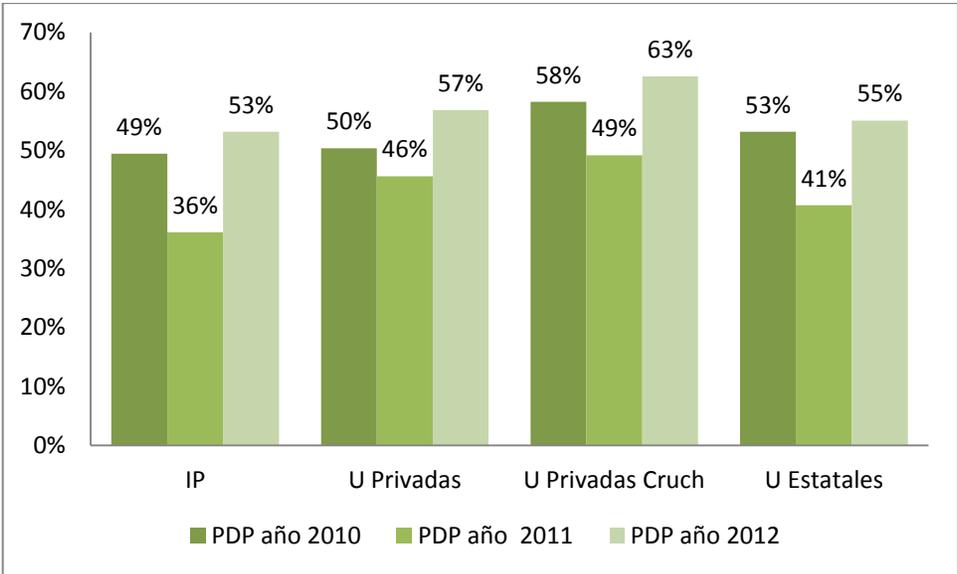
consecuencia, los resultados por institución son poco válidos, sobre todo para aquellas instituciones que tiene un porcentaje bajo de alumnos titulados que rindieron la evaluación.

Rendimiento por tipo de IES

El panel propuso evaluar los resultados por tipo de IES (% de respuestas correctas). Si bien este indicador no permite evaluar el resultado del programa, sí permite observar diferencias entre los diferentes tipos de IES, lo que podría indicar cuáles son aquellas más débiles o mejores para cada año.

Las primeras comparaciones entre IES se presentan para la Prueba de Conocimientos Disciplinarios de Educación Básica.

Gráfico 2.1: % Respuestas Correctas Prueba Inicia Párvulos Conocimientos Disciplinarios, por Tipo de IES y año



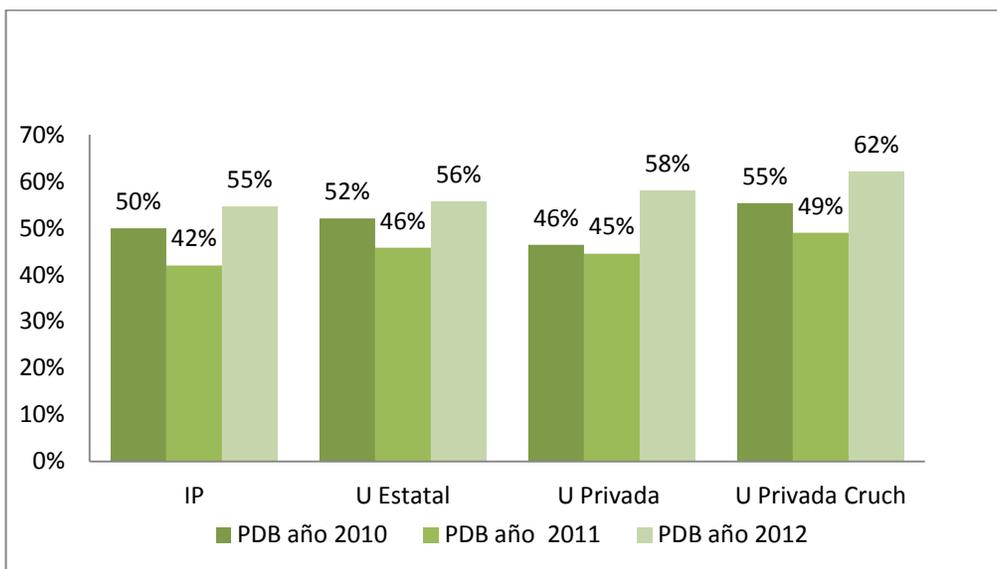
Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

Como se puede observar, los Institutos Profesionales obtienen para todos los años los resultados más bajos, mientras que las Universidades Privadas pertenecientes al CRUCH³⁰ tienen mejores resultados. Los resultados son heterogéneos al comparar Universidades Privadas no pertenecientes al CRUCH con Universidades Estatales.

A continuación se presentan los resultados comparando IES para la Prueba de Conocimientos Disciplinarios de Educación Básica.

³⁰ Estas consideran: Pontificia Universidad Católica, Pontificia Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Concepción, Universidad Austral.

Gráfico 2.2: % Respuestas Correctas Prueba Inicia Educación Básica Conocimientos Disciplinarios, por Tipo de IES y año

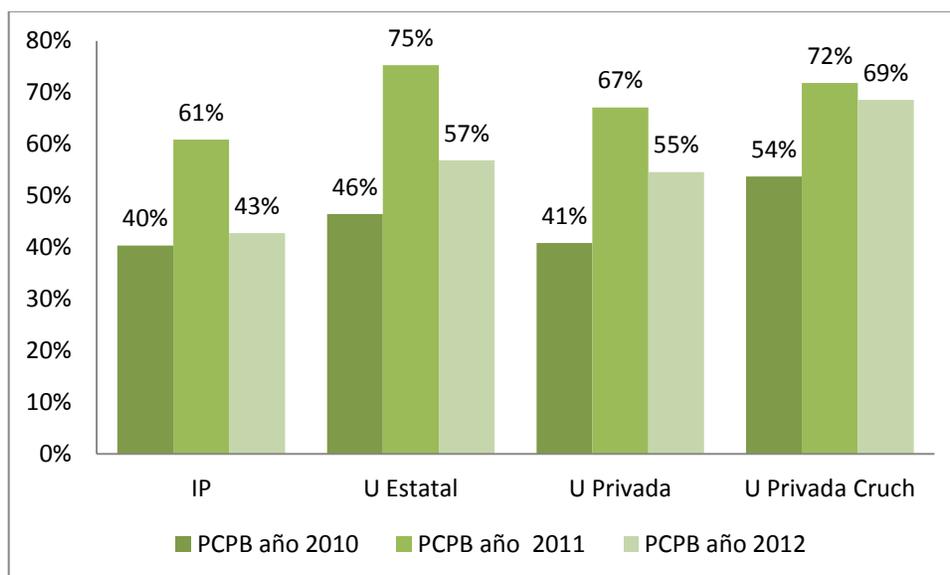


Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

Para esta Prueba para todos los años las Universidades Privadas que pertenecen al CRUCH obtienen los mejores resultados, seguidas de las Universidades Estatales. Los resultados más bajos se encuentran entre los IP y las Universidades Privadas, dependiendo el año de evaluación.

A continuación presentamos los resultados para la Prueba de Conocimientos Pedagógicos de Educación Básica.

Gráfico 2.3: % Respuestas Correctas Prueba Inicia Educación Básica Conocimientos Disciplinarios, por Tipo de IES y año



Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

De forma similar a las demás evaluaciones, los IP son aquellos que obtienen un menor porcentaje de respuestas correctas, luego siguen las Universidades Privadas, y esta vez los mejores resultados se

encuentran entre las Universidades Estatales (año 2011) y las Universidades Privadas pertenecientes al CRUCH ((2010- 2012). Nuevamente el panel destaca que estos resultados por institución son entregados para el indicador son parciales y se deben analizar con cautela ya que el instrumento de evaluación INICIA y las características del proceso de evaluación producen que los resultados de la evaluación no sean estrictamente válidos ni comparables entre años.

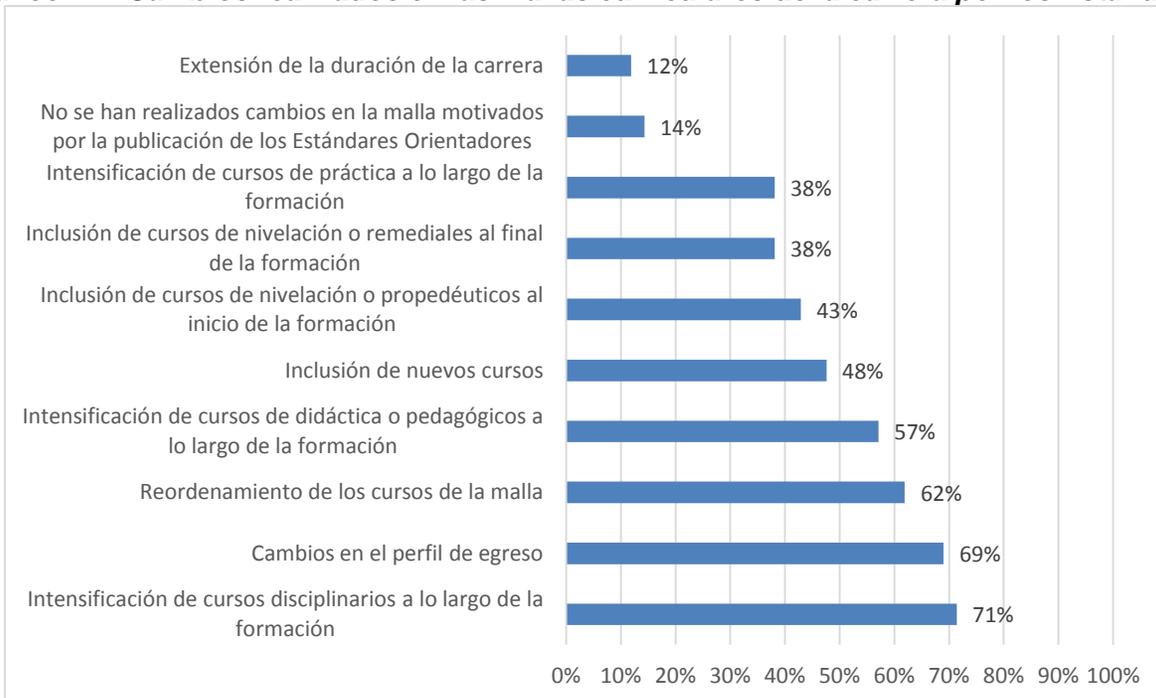
Para el caso del indicador 2, porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus programas, este fue explorado a partir de un estudio complementario³¹. El equipo del programa no maneja ni recolecta información sobre cómo se abordan los Estándares Orientadores al interior de las IES, por lo tanto, se desconoce si los estándares han generado cambios en la malla curricular de la formación y otras acciones (que puedan atribuirse al uso de los estándares). Para explorar este indicador se incluyeron tres tipos de preguntas en el estudio complementario³². Si bien el estudio no permite comprobar si los cambios informados son efectivos – y, más aun, si pueden atribuirse a los Estándares- a partir de las opiniones de los Jefes de Carrera encuestados se desprenden algunos cambios que los Jefes de Carrera han implementado. A continuación se presentan gráficos y análisis de dichas preguntas.

Los gráficos 2.4 y 2.5 muestran los resultados para el segundo tipo de preguntas, referidas a los cambios hechos en los programas de formación que se atribuyen a los Estándares. Estas preguntas se relacionan directamente con el indicador de “Porcentaje de IES que adoptan los Estándares en sus currículos”. En términos de cambios en la malla curricular, destacan: intensificación en los cursos disciplinarios, cambios en el perfil de egreso, reordenamiento de las mallas de estudio e intensificación de los ramos de didáctica. En menor medida se declaran cambios relativos a cursos de nivelación a lo largo de la carrera o a las prácticas de los alumnos; por su parte, un 14% responde que no se han realizado cambios en las mallas curriculares atribuibles a los Estándares Orientadores. En este caso, se observa variedad de acciones emprendidas al comparar las respuestas de Jefes de Carrera de una misma institución: así, mientras hay sedes en que se incluyen cursos de nivelación, esto no ocurre en otras. Lo mismo ocurre con la inclusión de cursos remediales o intensificación de cursos disciplinarios o didácticos. Esto sugiere que es importante considerar la realidad de cada sede dentro de la institución para abordar el modo en que ellos retroalimentan sus decisiones a partir de los estándares.

³¹ El objetivo del estudio era conocer el grado de uso/inserción de los Estándares Orientadores de Formación Inicial en los programas de pedagogía a lo largo del país. Para alcanzar este objetivo se levantó información sobre la percepción de los estándares y la evaluación INICIA en Instituciones de Educación Superior, y acerca de los usos que declaran las instituciones de ambos instrumentos, utilizando como marco poblacional la totalidad de las instituciones que imparten programas de pedagogía básica a lo largo del país. Para mayores detalles, ver Anexo 6.

³² Primero, se exploraron niveles de acuerdo respecto de ciertas afirmaciones que, en conjunto, apuntan a conocer cuán útiles consideran los Jefes de Carrera los Estándares Orientadores para la gestión del programa. Un segundo grupo de preguntas se orienta a conocer específicamente qué cambios realizados en las mallas de las instituciones, en los últimos 5 años, han sido motivados por los Estándares. Complementariamente se preguntó en formato de pregunta abierta cuáles eran los cambios más relevantes introducidos en los programas por los Estándares, de manera de distinguir si los cambios en las mallas eran los únicos relacionados con los Estándares o bien hay cambios en otros ámbitos que competen a la gestión y que los Jefes consideran aportan al mejoramiento de la formación. Por último, un tercer tipo de pregunta se dirigía a explorar cuán importantes consideran los Jefes de Carrera cada ámbito de los Estándares (Pedagógicos, disciplinarios en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) como instrumentos de mejora para su carrera; esta pregunta se replicó en un sentido general, para saber cuán importante consideran los Jefes de Carrera que un egresado de sus programas maneje los Estándares. Se espera que estas tres formas de abordar la introducción de Estándares en carreras de Pedagogía Básica informen sobre las percepciones, valoración y tipos de cambios que los Jefes de Carrera, a cargo de la gestión de la carrera atribuyen a este programa.

Gráfico 2.4. Cambios realizados en las mallas curriculares de la carrera por los Estándares



N respuestas: 42

Nota (*): 2 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

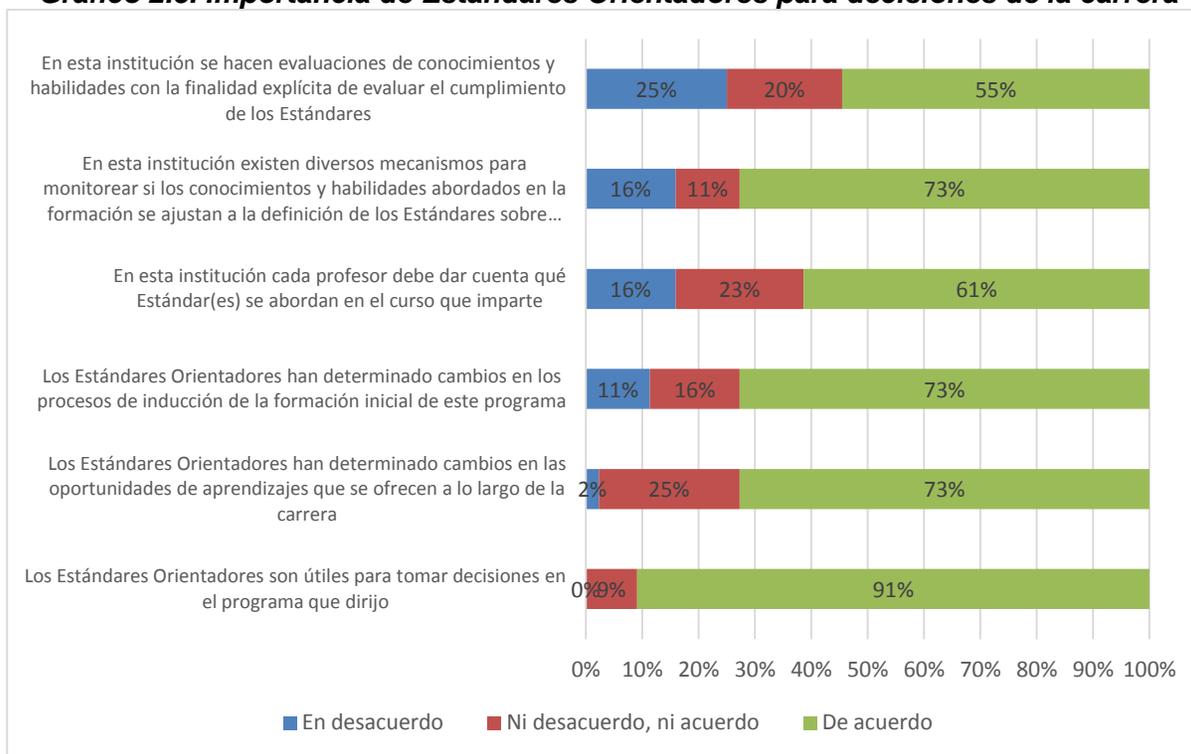
En estudio complementario también muestra otro tipo de cambios: un 17% de los encuestados declara realizar cambios que no se encuentran en la lista de respuestas posibles, entre los que se mencionan: evaluaciones a mitad de carrera para hacer propedéuticos, formación de mentores, fortalecimiento de redes con las que trabaja la institución, actualización de los planes de estudio, inclusión de cursos de síntesis al finalizar la formación. Respecto de la pregunta abierta sobre cambios que se atribuyen a los Estándares, se observa que entre las respuestas, de 44 Jefes de Carrera, la mayoría se refiere a cambios en las mallas de la carrera. Algunos ejemplos son: ajustes curriculares, revisión de los cursos que se impartían a la luz de lo planteado en los Estándares, rediseño de menciones, talleres propedéuticos a la realización de las prácticas en aula, generación de mecanismos de seguimiento de su cobertura a lo largo de la malla (en planificaciones de los cursos, incluyendo prácticas), en cursos disciplinarios de reforzamiento, incremento de horas de los cursos, redistribución de las horas dedicadas a cada curso según su presencia en los Estándares. Luego, en un segundo grupo de respuestas se encuentran menciones no relacionadas a las mallas. Destacan dos Jefes de Carrera que exponen que no han realizado cambios a partir de los Estándares. Uno de ellos menciona que estos se usan como una de las referencias de mejoramiento; en otro caso, se menciona la contratación de profesores expertos en didáctica de las disciplinas como una de las medidas adoptadas para incorporar los Estándares a la formación. Por último, destaca una declaración sobre el uso de los Estándares como criterio de evaluación de las prácticas que cursan los alumnos.

Estos resultados preliminares permiten inferir que al interior de los programas de Pedagogía Básica han sucedido cambios impulsados por los Estándares y relacionados a las mallas curriculares según los Jefes de Carrera; aun así no es posible conocer la profundidad de estos cambios. Sin duda, el cambio en la malla menos recurrente –aunque se encuentra presente en los Estándares– es el reforzamiento de actividades prácticas, aspecto clave en la formación inicial de los docentes.

En el Gráfico 2.6 se exponen respuestas sobre percepciones de relevancia que ocupan los estándares como instrumentos de cambio o como apoyo para orientar las decisiones de la carrera.

Respecto de ello, se observa que un 91% de los Jefes de Carrera considera que los Estándares son útiles para tomar decisiones; en seguida, un 73% declara que se han cambiado las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en la carrera por la existencia de los Estándares y, esta misma proporción, responde que se han realizado cambios en los procesos de inducción por los Estándares. Estas respuestas contrastan con los resultados presentados en el gráfico anterior y con lo relatado de las respuestas a preguntas abiertas, en que no se observaron cambios relativos a la inducción o a las oportunidades de aprendizaje. De manera consistente, la pregunta sobre el impacto de los Estándares en los procesos de evaluación alcanza el menor grado de acuerdo (55%).

Gráfico 2.5. Importancia de Estándares Orientadores para decisiones de la carrera



N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

En relación al indicador 3, porcentaje de IES que retroalimentan sus programas según los resultados de INICIA, se puede señalar a partir de la información entregada por el programa, que se entregan informes de resultados a cada institución participante que consideran información respecto a: el nivel de asistencia a la prueba por área de aplicación y dimensión de evaluación, los puntajes obtenidos y los niveles de logro asociados. Sin embargo, no se cuenta con información sobre el uso de estos en las instituciones, tema que se profundiza en el estudio complementario.

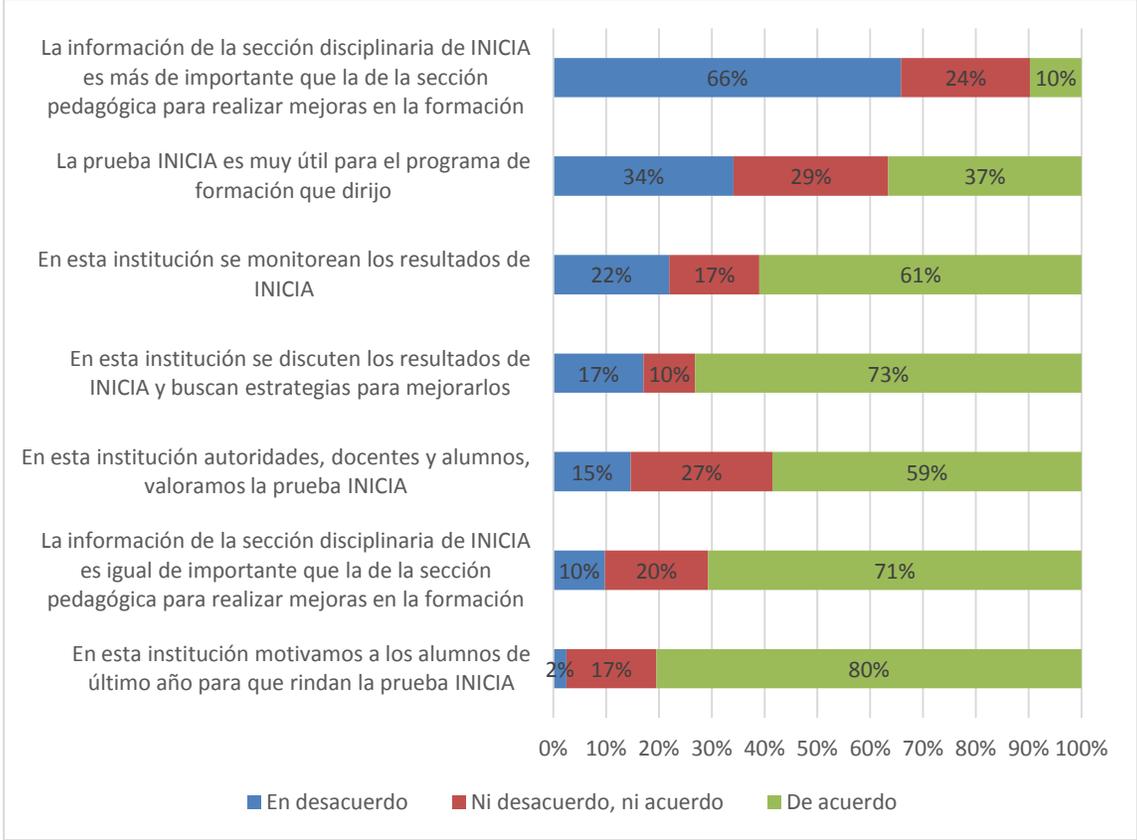
Ya que se trata de un programa de carácter nacional y, por lo tanto, que debería generar cambios en todas las instituciones, se incluyen las respuestas obtenidas de todos los Jefes de Carrera que contestaron la encuesta del estudio complementario, hayan o no participado y/o recibido puntajes de la prueba INICIA. Dentro de la muestra de instituciones del estudio complementario un 88% declara que ha recibido resultados de la prueba INICIA en alguna de las aplicaciones. Entre ellos la mayoría de los Jefes de Carrera señala que invitó a sus alumnos vía mail (95%); la entrega de información vía material auto-gestionado reúne un 49% de las respuestas. En menor medida se mencionan otras formas de convocatoria para que los estudiantes rindan la prueba, por ejemplo, publicación de afiches en la institución, reunión informativa y entrega de material, alcanzan alrededor de un 37% de respuestas.

Para abordar el tema de la retroalimentación a partir de INICIA se diseñaron cuatro tipos de preguntas para los Jefes de Carrera³³. En el tercer grupo de preguntas se ahondó en los cambios o mejoras que los

³³ Un primer grupo se refiere a la percepción general de la evaluación y el grado de importancia que se le asigna. Un segundo grupo de preguntas refleja el grado de acuerdo sobre la disponibilidad de información, ya sea de resultados nacionales o institucionales; también se presenta la opinión de los Jefes de Carrera acerca de acceso a características más específicas de la prueba INICIA, formulación, interpretación u otros, que facilite su uso para las decisiones que se toman al interior de las instituciones. Luego en el tercer grupo de preguntas se consultó sobre el uso que dan las instituciones a los resultados de INICIA, y en una pregunta abierta se rescataron mejoras implementadas por las instituciones que se atribuyen a los resultados INICIA. Por

Jefes de Carrera asocian a los resultados en la prueba INICIA. Sobre las acciones emprendidas tras la obtención de los resultados en INICIA, el Gráfico 2.6.a señala el grado de acuerdo de los Jefes de Carrera frente a distintas afirmaciones relativas a la utilidad de la información que entrega la evaluación, mientras el Gráfico 2.6.b muestra que las actividades o retroalimentación que ocurre al interior de sus instituciones a propósito de la prueba INICIA. El Gráfico 2.6.b muestra que las actividades relacionadas a los resultados de INICIA, que concentran mayor cantidad de respuestas son: análisis hechos a partir de los resultados (76%). Más específicamente, otros tipos de análisis corresponden a la identificación de fortalezas y debilidades (68%) y la comparación con otras instituciones similares, que ocupa el cuarto lugar entre las acciones declaradas alcanzando un 42% de respuestas. Los talleres de preparación se sitúan en el tercer lugar de actividades más frecuentemente realizadas, que se atribuyen a los resultados de la prueba INICIA (46% de los casos optó por esta alternativa). El resto de las acciones propuestas se sitúan alrededor de un cuarto de preferencia de los Jefes de Carrera.

Gráfico 2.6.a Porcentaje de acuerdo sobre utilidad de la prueba INICIA para tomar decisiones*



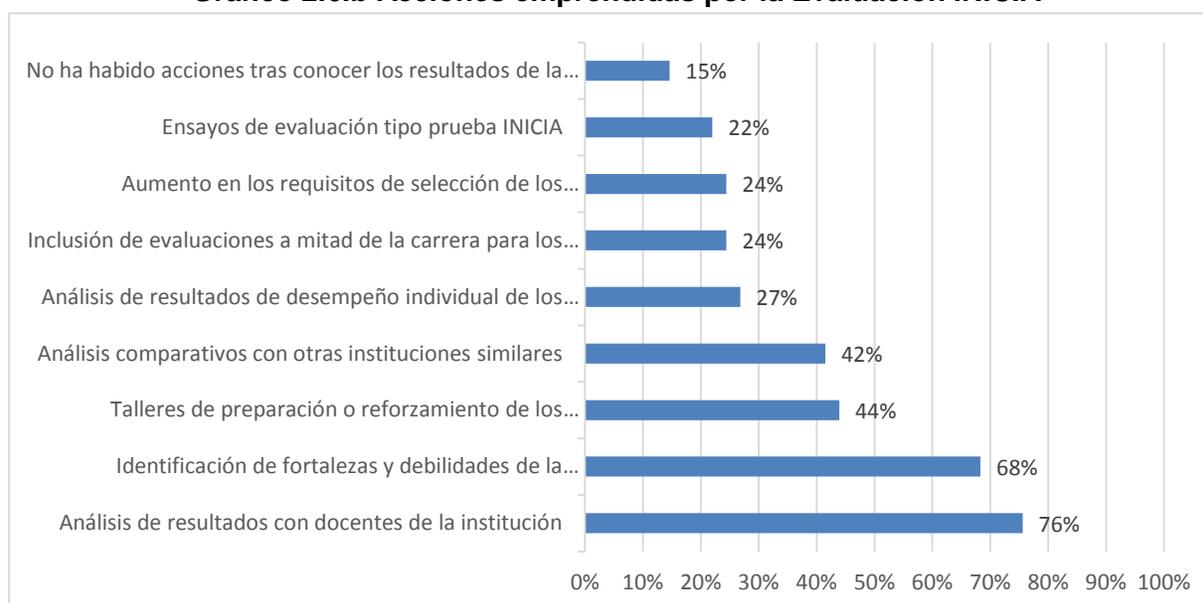
N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

último, en una cuarta pregunta, se planteó a los Jefes de Carrera que ordenaran de más a menos importante, los ámbitos en que consideran se deben hacer cambios o revisiones al programa INICIA. A continuación se presentan gráficos que muestran los resultados de estas preguntas acompañados del análisis que se desprenden de estas.

Gráfico 2.6.b Acciones emprendidas por la Evaluación INICIA



N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Al consultar por mejoras introducidas a propósito de la evaluación INICIA un grupo de Jefes de Carrera señala alternativas no disponibles en la encuesta, entre ellas se menciona que es una dificultad tomar decisiones debido a la inexistencia de información individual de los estudiantes; en otro caso se menciona que la acción que se ha emprendido es la realización de grupos de trabajo con docentes que prestan servicios de ramos disciplinares a la carrera denominados “círculos disciplinares”; en ellos Jefe de Carrera, docentes de didáctica de las disciplina y docentes de otras facultades de la disciplina discuten sobre los resultados.

Luego en la pregunta abierta se aparecen otro tipo de respuestas institucionales atribuidas a INICIA, entre ellas, la realización de talleres de reforzamiento para los alumnos o evaluaciones intermedias (en tercer año) que permiten explorar el grado de competencias de los alumnos (esto se menciona en un 10% de los casos), cambios en las mallas (mencionado en un 40% de las respuestas), y la declaración de un grupo que dice no haber realizado mejoras por la prueba (17% de los casos). Otros casos mencionan cambios en la contratación de los docentes, en el perfil de egreso, aumento de exigencias en cursos disciplinarios y en las prácticas profesionales que cursan los alumnos.

En general, resulta llamativo que, pese a que los Jefes de Carrera mencionen que existe poca información sobre cómo trabajar, analizar e interpretar los resultados, la mayoría de ellos declare que se realizan análisis de los resultados, siendo algunos de estos de carácter comparativo o de identificación de fortalezas y debilidades de la formación. Es probable que estas “inconsistencias” se deban a problemas de deseabilidad social en las respuestas (en este caso, es “deseable” o “correcto” que los se analicen los resultados obtenidos en la evaluación de egreso). La pregunta abiertas sugiere que algunos análisis se traducen en algunas acciones y/o decisiones al interior de los programas.

Esta respuesta resulta de interés ya que desde la primera publicación de los resultados de INICIA (2008), se ha destacado el bajo logro de los egresados en conocimientos disciplinares. Uno de los Jefes de Carrera señala que en su institución se ha adoptado la medida de análisis de los resultados en conjunto con estudiantes de la carrera. Estas respuestas se distinguen por ser las únicas acciones “orgánicas” o colaborativas mencionada en respuesta a los resultados; siendo poco claro en otros casos como se

materializan los análisis hechos a partir de los resultados en acciones concretas que puedan impactar al mejoramiento de la formación.

Cuando se analizan respuestas de Jefes de Carrera de una misma institución se observa que, al interior de estas, existen distintas reacciones; por ejemplo, los análisis comparativos con instituciones similares se encuentran presentes en una de las sedes de las instituciones con más de una respuesta, mientras en las otras dos no se mencionan. Lo mismo ocurre con otra de las alternativas de respuesta “Talleres de preparación o reforzamiento de los estudiantes” fue seleccionada por uno de los Jefes de Carrera de 3 de las 4 instituciones con más de una respuesta, pero no por los otros. Del mismo modo, al comparar tres respuestas provenientes de una misma institución se observa que solo uno de los Jefes incluye la alternativa de realización de ensayos de preparación para la prueba INICIA y señala que se realizan evaluaciones intermedias a lo largo de la carrera, ambas actividades son excepcionales al comparar con las otras dos sedes. Luego el aumento de requisitos en puntajes de PSU tampoco parece ser una decisión común a nivel institucional, ya que en dos casos aparece como una medida tomada por una de las sedes de la institución y no por todas. Por último, en el caso de dos de estas cuatro instituciones que cuentan con más de una respuesta, hay Jefes de Carrera que declararon no realizar acciones relacionadas con la Evaluación INICIA. Estos resultados sugieren que hay diferencias al interior de las sedes de una misma institución en cuanto a las medidas que se emprenden por la prueba y como retroalimentan sus decisiones por los resultados INICIA; esto es relevante para el mejoramiento del programa, y será necesario incluir esta diversidad de realidades al interior de las instituciones en caso que se introduzcan cambios a la evaluación.

En resumen, el panel considera que las características de instrumento y del proceso de evaluación permiten explorar la percepción de los jefes de carrera respecto a los dos indicadores con los cuales no se contaba no alguna información, pero no permite evaluar con confiabilidad el resultado intermedio los logros del programa. Al mismo tiempo, la falta de información cuantitativa para los demás indicadores del propósito, también dificulta la evaluación del cumplimiento de los objetivos de este.

2.2 Eficacia a nivel de Componentes (producción de bienes o servicios)

Componente 1: “Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID”

Este componente tiene asociado 3 indicadores, que se detallan a continuación:

- 1) Estándares disciplinarios y pedagógicos elaborados respecto a lo programado. Considerando que el año 2009 se aprueba el Decreto Supremo N°96 que establece el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación de Docentes y faculta la elaboración de Estándares Orientadores. En ese momento, se desarrolló un cronograma de elaboración de los estándares, el cual se ha cumplido según se detalla:

Cuadro: 2.12:a Programación Elaboración de Estándares 2011-2013

2011	2012	2013
Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. (Disciplinares y Pedagógicos)	Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia. (Disciplinares y Pedagógicos) Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media Pedagógicos más disciplinares en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química.	Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media y Básica en las áreas de Artes Visuales, Música, Inglés y Educación Física. Además de Estándares para Educación Especial

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por CPEIP.

Cuadro: 2.12:b Elaboración de Estándares 2011-2014

2011	2012	2013	2014
Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Básica Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica	Estándares Pedagógicos para carreras de Educación Parvularia Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Parvularia Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Media Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Media (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; Química)	Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Física. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en Artes Visuales y Música. Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en inglés Estándares Disciplinarios para carreras de Educación Especial	

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por CPEIP.

Cuadro 2.13: Número y Porcentaje de Cumplimiento de Publicación de Estándares

	2011	2012	2013	2014
Estándares Programados	2	9	5	0
Estándares Elaborados y Publicados	2	9	5 (solo elaborados)	5 (se publicaron los elaborados 2013)
Porcentaje de cumplimiento	100%	100%	100%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por CPEIP.

Como se observa en el Cuadro 2.13, todos los años se logro la evaluación de los estándares según la elaboración. Sin embargo en el año 2013 no se logró alcanzar el nivel de cumplimiento de publicación de estándares ya que hubo un rezago en la publicación de 4 estándares. Sin embargo estos fueron publicados el año 2014. Por lo tanto se considera que este indicador ha alcanzado un nivel de logro satisfactorio. La razón de la no publicación es que las instituciones formadoras presentaron observaciones en los procesos de socialización previos a la publicación y adicionalmente se corrigieron errores de imprenta.

2) Asistencia en Jornadas de Difusión:

Este indicador no pudo ser analizado para los años 2011 al 2013 ya que el equipo de PFID no cuenta con información al respecto. Para el caso del 2014, el PFID tuvo como Indicador de gestión la realización de Jornadas Regionales de difusión de nuevos estándares a nivel nacional. El programa definió que uno de sus objetivos era apoyar la difusión entre la comunidad pertinente de los Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Media en las disciplinas de Inglés, Artes Musicales, Artes Visuales, Educación Especial y Educación Física, mediante la ejecución de Jornadas Regionales, planificando una jornada por región. La convocatoria a la Jornada, según declara el PFID incluyó tanto a académicos, como a estudiantes de las carreras de pedagogía con nuevos estándares. El Cuadro 2.14 muestra el listado de instituciones convocadas a la actividad de Difusión por región para el año 2014.

Cuadro: 2.14 IES convocadas a la actividad de Difusión, por región, 2014

Región	Instituciones de educación Superior
I Tarapacá	Universidad Arturo Prat, Universidad Bolivariana, Universidad Santo Tomás.
II Antofagasta	Universidad Católica del Norte, Universidad de Antofagasta, Universidad Arturo Prat, Universidad Andrés Bello, Universidad Santo Tomás, Universidad de la República, Universidad Pedro de Valdivia.
III Atacama	Universidad de Atacama, Universidad Santo Tomás, Universidad de la República
IV Coquimbo	Instituto Valle Central, Instituto Profesional Providencia, Universidad de La Serena, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad Central de Chile, Universidad de la República, Universidad Santo Tomás, Universidad Bolivariana.
V Valparaíso	Instituto Profesional Providencia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación, Universidad Santo Tomás, Universidad de Las Américas, Universidad de Viña Del Mar, Instituto Profesional de Ciencias y Educación Helen Keller.
VII Maule	Universidad Católica del Maule, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Santo Tomás, Universidad Bolivariana, Universidad de la República, Universidad de Las Américas,
VIII Bío Bío	Instituto Profesional Valle Central, Instituto Profesional de los Ángeles, Instituto Profesional Providencia, Universidad Andrés Bello, Universidad Adventista De Chile, Universidad Católica de La Santísima Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad Bolivariana, Universidad de Concepción, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad San Sebastián, Universidad Santo Tomás.
IX Araucanía	Universidad Autónoma de Chile, Universidad Católica De Temuco, Universidad de La Frontera, Universidad Mayor, Universidad Santo Tomás.
X Los Lagos	Instituto Profesional Valle Central, Universidad Austral, Universidad de Los Lagos, Universidad San Sebastián, Universidad Santo Tomás.
XII Magallanes	Universidad De Magallanes
XIII Metropolitana	Instituto Profesional Valle Central, Instituto Profesional Providencia, Universidad Austral, Universidad de Los Lagos, Pontificia Universidad Católica De Chile, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Andrés Bello, Universidad Arcis, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Bolivariana, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Central de Chile, Universidad Chileno-Británica de Cultura, Universidad de Los Andes, Universidad de Chile, Universidad de Ciencias de La Informática (UCINF) , Universidad de Las Américas, Universidad de Santiago de Chile, Universidad del Desarrollo, Universidad del Pacífico, Universidad Diego Portales, Universidad Finis Terrae, Universidad Gabriela Mistral, Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología (UNICIT), Universidad Internacional SEK, Universidad Los Leones, Universidad Mayor, Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad San Sebastián, Universidad Santo Tomás, Universidad Tecnológica de Chile (INACAP).
XIV Los Ríos	Universidad Austral de Chile, Universidad San Sebastián, Universidad Santo Tomás.
XV Arica y Parinacota	Universidad de Tarapacá

Fuente: Información entregada por CPEIP.

La ejecución de Jornadas Regionales de difusión de los estándares orientadores se realizaron ajustadas en tiempo y forma a la acción proyectada por el PFID para el año 2014, según indican los analistas del programa. En trabajo del equipo fue definir y organizar las Jornadas de Difusión, en las cuales se difundieron los conocimientos y desempeños mínimos establecidos por los nuevos estándares para cada una de estas carreras de pedagogía, como también se promovió la participación de los alumnos e instituciones en la prueba INICIA 2014. El equipo de programa declara no tener información respecto a la asistencia de número de alumnos por región ni totales, ni tampoco número de académicos por región y nacional.

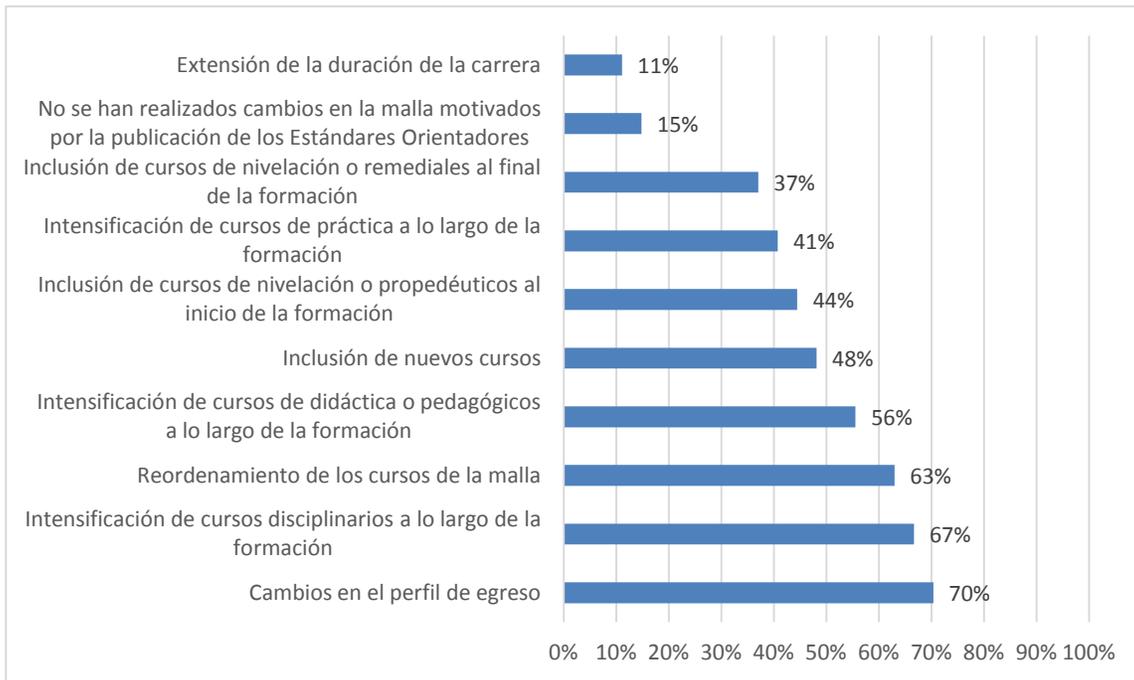
Por lo tanto se considera que este indicador ha alcanzado un nivel de logro satisfactorio ya que las jornadas regionales fueron realizadas según lo planificado. Sin embargo no se cuenta con información desagregada de la asistencia a las jornadas, por lo que no es posible evaluar si el desempeño de este indicador es destacado (alta asistencia a las jornadas del público objetivo) o solo se cumplió con la realización de las jornadas.

- 3) IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa, respecto a las IES que participan en las jornadas de difusión. Para el caso del tercer indicador el programa no cuenta con información ni mecanismos de monitoreo. Esta es una debilidad ya que no permite la visualización de la vinculación de los componentes.

Para ahondar en la posible influencia de la asistencia a jornadas de difusión u otras instancias oficiales relacionadas con los Estándares, este sólo pudo ser medido a partir del estudio complementario³⁴ realizado en el marco de la evaluación, ya que el programa no posee datos sobre este indicador. A partir de los datos del estudio complementario se comparan las respuestas sobre cambios en la carrera, principalmente en la malla del programa, entre quienes declaran haber asistido a alguna de las instancias mencionadas y quienes no. Los gráficos siguientes muestran dichas comparaciones. Si bien los grupos son muy pequeños para considerar que las diferencias se deben, exclusivamente a la asistencia a las instancias de difusión, es posible sostener que el orden de acciones emprendidas en las mallas difiere entre ambos grupos. Así, mientras entre quienes asistieron a las jornadas o instancias el cambio en la malla más elegido son cambios en el perfil de egreso, entre quienes no asistieron esta decisión ocupa el sexto lugar, en términos de cambios más elegidos. La intensificación de cursos disciplinarios es relevante en ambos grupos, siendo mencionada por un 67% entre quienes asistieron y por un 71% de quienes no asistieron; del mismo modo el reordenamiento de la malla es una opción que representa una de las acciones más comunes para incorporar los estándares a la malla. No es posible saber en qué sentido se reordenaron las mallas (ej.: adelantar las prácticas, concentrar al comienzo de la carrera los cursos disciplinarios). Por último la proporción de encargados que señalan que no han realizado cambios a la malla por los estándares es levemente mayor entre quienes no asistieron a ninguna instancia de difusión al comparar con el grupo en que sí asistieron. Como ya se ha dicho estos resultados no pueden extenderse a la realidad de todas las instituciones que imparten la carrera Pedagogía Básica.

³⁴ El objetivo general del estudio complementario, es conocer el grado de uso/inserción de los Estándares Orientadores de Formación Inicial y de la Evaluación INICIA en los programas de pedagogía a lo largo del país (Ministerio de Educación, 2010). En la actualidad, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, ejecutores del programa) no cuenta con información sobre acceso, uso y valor que se otorga dentro de las IES a los Estándares Orientadores para Egresados y a la Evaluación INICIA. En consecuencia, se desconoce el tipo de acciones realizadas por los programas de pedagogía asociadas o atribuibles a los estándares y a los resultados de INICIA, así como el grado de uso por parte de ellas y percepción de apoyo sobre su existencia. Favor de incluir brevemente en este pie de página qué metodología se ocupó, cuántos contestaron la encuesta, quienes la contestaron, etc.

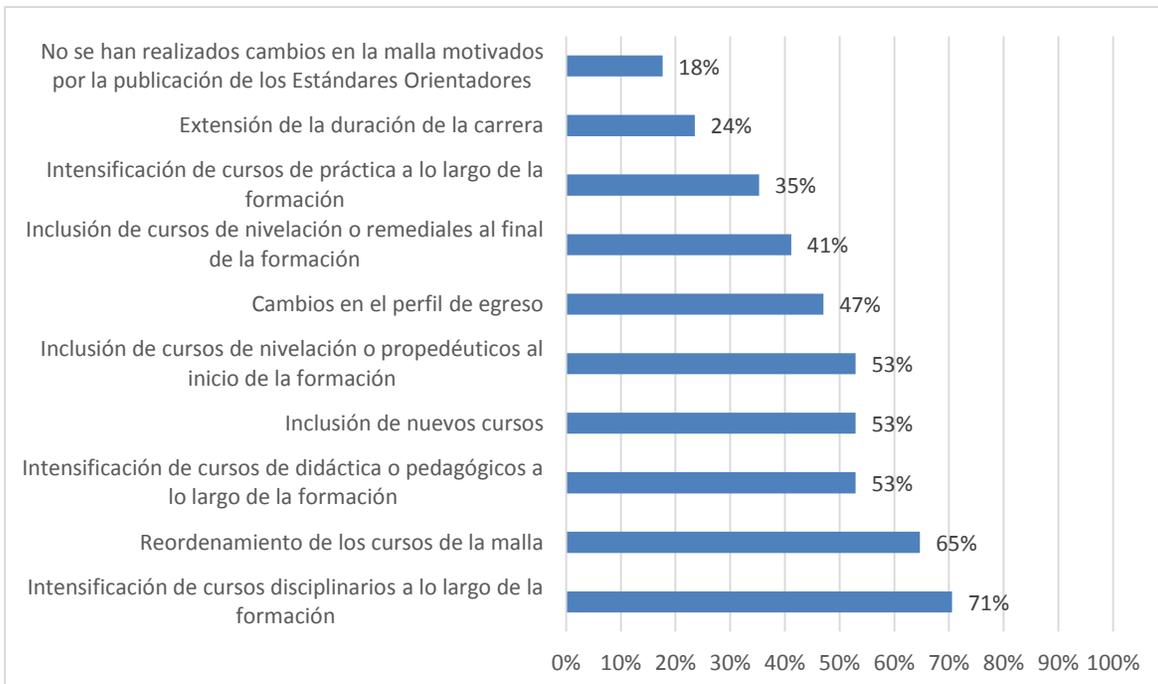
Gráfico 2.7. Cambios a la malla entre quienes asistieron a alguna de las instancias de difusión



N respuestas: 27

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 2.8 Cambios realizados a la malla entre quienes no asistieron a alguna de las instancias de difusión



N respuestas: 17

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Componente 2: “Evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía” Prueba INICIA

Este componente tiene asociado 5 indicadores, que se detallan a continuación:

- 1) Estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de inscritos para la prueba en el año t
- 2) Estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de egresados para la prueba en el año t

Para los dos primeros indicadores, se puede observar en el Cuadro 2.15 la participación en la prueba respecto al total de inscritos y al total de egresados respectivamente. Los datos muestran una disminución en los indicadores 1 y 2, tanto en relación a la inscripción caída de asistencia de los inscritos desde un 67% el año 2011, a un 59% el año 2012 y luego a un 51%, como también en relación al universo de titulados. Uno de los argumentos que entregó el programa fue que esta baja de la participación se produjo porque el año 2011 los resultados de la prueba fueron difundidos a través de la publicación de un ranking de instituciones de acuerdo a estos.

Cuadro 2.15: Egresados de pedagogía e inscritos y asistentes a la evaluación INICIA por año

Años	Egresados	Inscritos	Asistencia	Indicador 1: % Asistencia / Inscritos	Indicador 2: % Asistencia / titulados
2011	7.614	4.874	3.271	67%	48%
2012	9.455	2.443	1.443	59%	15%
2013					
2014	17.093	5.127	2.633	51%	15%

Fuente: Elaboración propia en base información CPEIP.

El año 2013 la prueba no fue realizada. Los analistas del PFID argumentan que dado el carácter voluntario de participación en la prueba INICIA tanto para las IES como para sus alumnos, al año 2013 las IES desincentivaron la participación, particularmente para el caso de aquellos alumnos que les podrían perjudicar el promedio de logro.

El Cuadro 2.16 presenta la participación por institución y por año de evaluación, considerando el % de participación respecto al número de egresados. Los datos de matrícula y asistencia a la prueba INICIA que permitieron elaborar este cuadro se adjuntan en un anexo. Esta información es relevante, para observar que aquellas IES que tienen un mayor número de titulados:

- 1) Universidad Autónoma de Chile (590 alumnos año 2011, 739 alumnos año 2012, 1.294 alumnos año 2014) tiene un 35% de participación en la prueba el año 2011, sólo un 4,1% el 2012 y un 3,9% el año 2014
- 2) Universidad Andrés Bello (656 alumnos año 2011, 791 alumnos año 2012, 982 alumnos año 2014) sólo tiene un nivel de participación de 25%, 5,4% y 15 % para cada año
- 3) Universidad de las Américas (770 alumnos año 2011, 831 alumnos año 2012, 1125 alumnos año 2014) , tuvo una tasa de participación para el año 2011 de un 28%, para el año 2012 un 10% y para el año 2014 un 11%

Todas estas IES que concentran un alto egreso de profesores han mostrado una caída en la participación desde el año 2011 sólo de estas la U Andrés Bello aumentó un 10 % entre el año 2012 y 2014, pero aún esta es un porcentaje muy bajo de la población que egresa de esta casa de estudios.

Cuadro 2.16: Porcentaje de participación por IES

Instituciones de educación Superior	% de participación 2011	% de participación 2012	% de participación 2014
Instituto Diego Portales		-	55,6%
Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt	100%	90,0%	50,0%
Instituto Profesional de Chile	85%	4,1%	0,0%
Instituto Profesional de Enac	81%	-	-
Instituto Los Leones	-	-	33,3%
Instituto Profesional del Valle Central	25%	16,8%	0,0%
Instituto Profesional IPEGE	60%	0,0%	-
Instituto Profesional Libertador de Los Andes	89%	0,0%	0,0%
Instituto Profesional Providencia	61%	21,3%	0,0%
Pontificia Universidad Católica de Chile	59%	24,8%	27,3%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	20%	16,5%	22,1%
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	15%	2,2%	0,0%
Universidad Adventista de Chile	9%	9,0%	19,2%
Universidad Alberto Hurtado	80%	17,9%	11,4%
Universidad Arturo Prat	15%	0,7%	41,5%
Universidad Austral	-	2,0%	41,7%
Universidad Autónoma de Chile	35%	4,1%	3,9%
Universidad Bernardo O'Higgins	26,7%	35,8%	73,5%
Universidad Bolivariana	63,6%	2,7%	1,5%
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	22,0%	9,4%	23,0%
Universidad Católica de La Santísima Concepción	38,2%	11,5%	6,7%
Universidad Católica de Temuco	55,3%	11,4%	26,4%
Universidad Católica del Maule	51,5%	17,9%	20,6%
Universidad Católica del Norte	-	0,0%	26,1%
Universidad Central de Chile	23,6%	1,3%	6,8%
Universidad Chileno Británica de Cultura	-	22,7%	10,3%
Universidad de Aconcagua	25,7%	1,7%	-
Universidad de Antofagasta	27,2%	16,8%	12,1%
Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS	-	2,9%	-
Universidad de Atacama	74,1%	20,6%	42,7%
Universidad de Chile	18,3%	8,5%	10,0%
Universidad de Concepción	31,8%	29,3%	14,7%
Universidad de La Frontera	-	11,7%	25,3%
Universidad de La Serena	13,7%	13,2%	58,6%
Universidad de Las Américas	28,4%	10,6%	11,2%
Universidad de Los Andes	57,1%	48,6%	16,0%

Instituciones de educación Superior	% de participación 2011	% de participación 2012	% de participación 2014
Universidad de Los Lagos	3,7%	4,3%	11,6%
Universidad de Magallanes	86,1%	4,9%	7,2%
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación	35,9%	16,3%	8,3%
Universidad de Santiago de Chile	12,6%	10,8%	29,6%
Universidad de Tarapacá	44,3%	34,5%	11,2%
Universidad de Valparaíso	55,6%	11,3%	36,7%
Universidad del Bío-Bío	19,6%	29,3%	21,9%
Universidad del Desarrollo	83,3%	7,5%	26,4%
Universidad del Mar	38,9%	0,7%	14,3%
Universidad del Pacífico	39%	22%	6%
Universidad Diego Portales	48%	85%	35%
Universidad Finis Terrae	21%	16%	24%
Universidad Gabriela Mistral	-	0%	-
Universidad de La República	-	0%	-
Universidad Los Leones	-	-	41%
Universidad Mayor	10%	2%	9%
Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación	10%	17,6%	8%
Universidad Nacional Andrés Bello	25%	5%	15%
Universidad Miguel de Cervantes	-	24%	64%
Universidad Pedro de Valdivia	61%	1,0%	0%
Universidad San Sebastián	28%	8,9%	43%
Universidad Santo Tomás	88%	5,0%	7%
Universidad SEK	-	65%	20%
Universidad Tecnológica de Chile INACAP	-	0,0%	25%
Universidad Tecnológica Metropolitana	-	0,0%	-
Universidad UCINF	38%	8,0%	24%
Universidad Viña del Mar	31%	19,0%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos INICIA 2010- 2011-2012

Para simplificar el análisis presentado en el Cuadro 2.16, a continuación se presenta el Cuadro 2.1, el cual construye categorías de participación en INICIA y muestra el número de instituciones para cada categoría. Los resultados muestran que si bien el año 2011 habían 7 instituciones donde más del 80% de sus egresados se evaluaban, el año 2014 ya no han ninguna institución con tan alta participación. Lo mismo se observa en cada categoría. Sin embargo al observar el Cuadro 2.15 se desprende que no todas las instituciones disminuyeron su participación. En particular, 19 instituciones aumentaron su participación al año 2014.

Como se puede observar la mayor frecuencia de IES se concentran con una baja participación de titulados menor al 40%. Esta situación se ha mantenido en el tiempo, particularmente con una mayor baja se observó el año 2012 en relación al año 2011, que levemente mejoró transitando un grupo desde el 20%-1% hacia el 40%-21% .

Cuadro 2.17: Frecuencia de participación IES, según porcentaje de participación de sus titulados en la prueba INICIA

Porcentaje de participación de titulados en INICIA	Número de IES 2011	Número de IES 2012	Número de IES 2014
100% - 81%	7	2	0
80% - 61%	5	1	2
60% - 41%	8	1	8
40% - 21%	17	9	16
20% - 1%	12	39	24
No participa	14	11	13

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos CPEIP de participación INICIA 2011- 2012-2014

Finalmente las diferentes tasas de participación entre años, como entre IES, muestran que los niveles de participación parecen responden a decisiones y voluntades particulares, más que al resultado de una acción clara de política pública desde el PFID.

3) Instituciones que participan, respeto al total que imparte carreras de pedagogía.

El Cuadro 2.18 muestra el porcentaje de instituciones que participa en la prueba INICIA por año y indicando que, al contrario del porcentaje de alumnos por institución, la cobertura a nivel institucional ha aumentado entre los años 2011 y 2014. Se puede observar un aumento sostenido en la participación de las IES en la evaluación Inicia, desde el año 2011 hasta el año 2014 ésta ha aumentado en un 5%.

Es importante destacar que la política se ha orientado hacia las instituciones y, dado el carácter de voluntariedad de la prueba, a pesar que instituciones inscriban a sus alumnos, éstos pudiesen no haber llegado a rendir la prueba. Acorde a los datos entregados, hay 7 IES en el año 2012 y 6 IES el año 2014 donde ningún alumno rindió la prueba³⁵.

Para el caso de la estimación de los porcentajes de participación sólo fueron consideradas aquellas IES con participación de al menos un alumno, por lo tanto si además se consideran estas otras IES que se inscribieron, pero que luego no presentaron alumnos el porcentaje aumentaría para el año 2012 y 2014.

Cuadro 2.18: Porcentaje de instituciones que participan en la prueba INICIA por año

	2011	2012	2013	2014
Porcentaje de instituciones que participan en la prueba INICIA	79%	83%	No se aplicó	84%

Fuente: Elaboración propia a partir de base datos CPEIP de participación INICIA 2011- 2012-2014

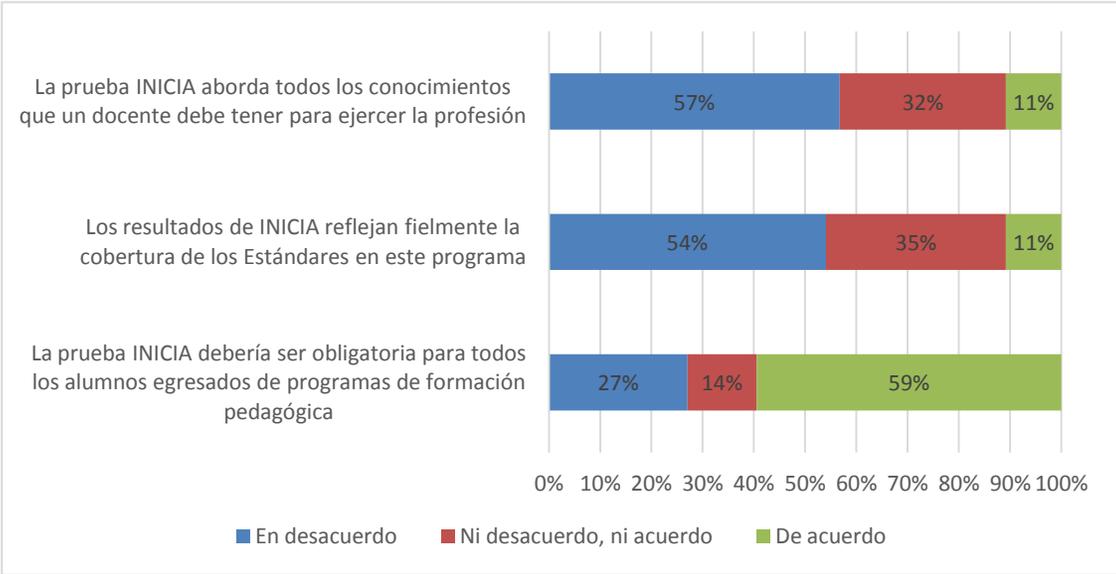
4) Instituciones que se retroalimentan de la evaluación, respecto al total de instituciones que participan.

No hay información disponible por el programa para este indicador, por lo tanto a partir del estudio complementario se analizan las respuestas de Jefes de Carrera de instituciones que han recibido resultados de INICIA en algún año en que se ha aplicado y para el que existen resultados publicados (2008 a 2014). Específicamente, se observan las respuestas en lo referido a la importancia que le atribuyen a la prueba INICIA y a cambios o mejoras que declaran haber hecho en su institución por la entrega de la prueba INICIA. Se debe considerar que dentro de los Jefes de Carrera participantes, 7 indicaron no haber recibido información de INICIA en el periodo. Primero, en el grupo de quienes han recibido resultados de la

³⁵ La diferencia entre los datos de “no participa” del Cuadro 2.17 no son iguales ya que hay IES que habiéndose inscrito para rendir la prueba no llegó ningún alumno a darla, a diferencia de otras IES que institucionalmente decidieron no participar del proceso.

evaluación, prima la opinión sobre que los resultados de la prueba son “muy importantes” (50%) o “algo importantes” (47%); resultados similares a los observados para todo el grupo de todos los Jefes de Carrera que contestaron la encuesta. Del mismo modo en el Gráfico 2.9.b se muestra que el orden de acuerdo sobre la utilidad de los resultados de INICIA es equivalente al observado en los resultados declarados por toda la muestra. Los resultados del Gráfico 2.10, son similares, siendo las decisiones más frecuentes el análisis de resultados y la identificación de fortalezas y debilidades del programa. Un 49% de los Jefes de Carrera que ha recibido resultados de INICIA indica que en su carrera se han realizado talleres de preparación para la prueba o reforzamientos especiales para su rendición.

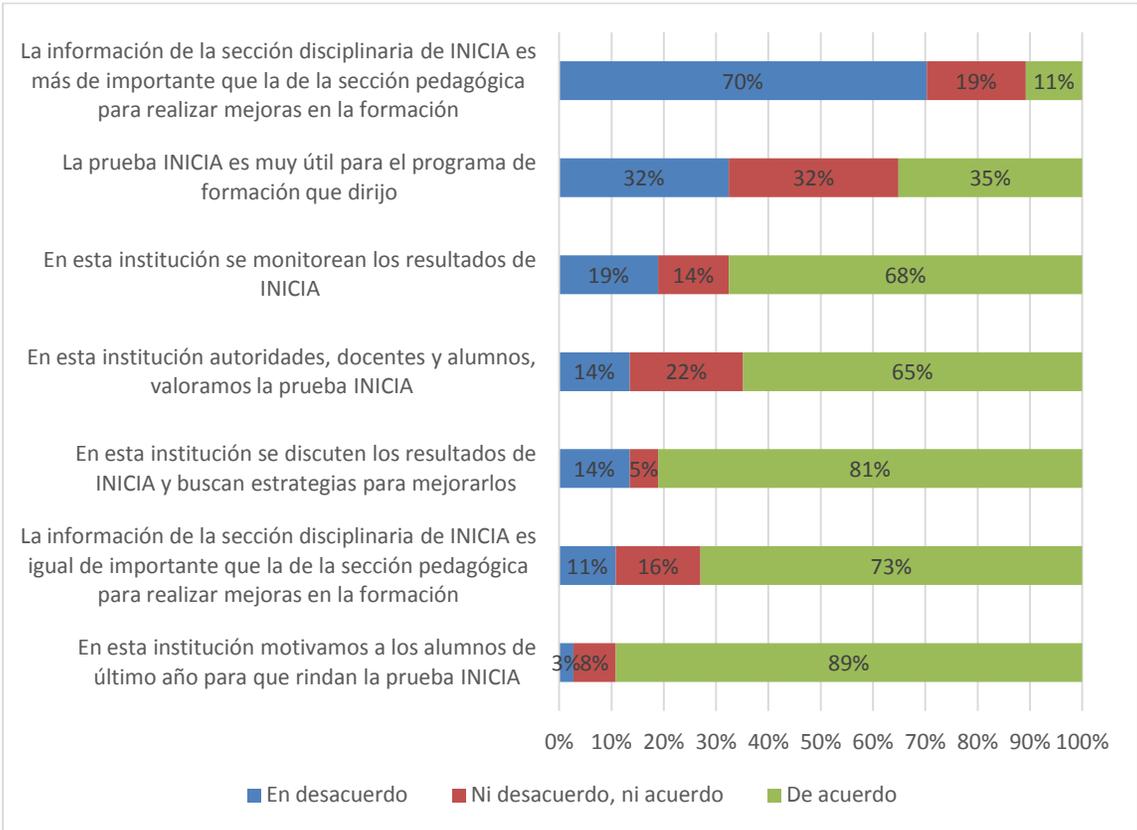
Gráfico 2.9.a Porcentaje de acuerdo sobre valoración general de la Evaluación INICIA en la institución, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

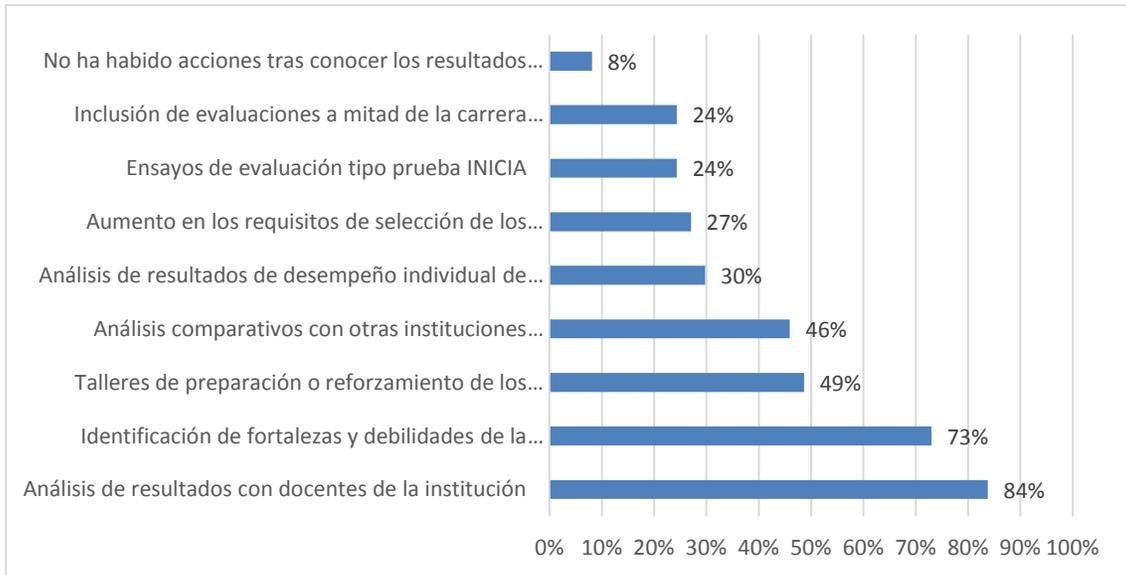
Gráfico 2.9.b Porcentaje de acuerdo sobre utilidad de la prueba INICIA para tomar decisiones, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 2.10. Acciones emprendidas por la Evaluación INICIA, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Componente 3: “Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la formación inicial docente impartida por las instituciones de educación superior”

El componente 3 presenta 3 indicadores en la MML que le permiten observar la eficacia en el cumplimiento de sus objetivos.

- 1) Porcentaje de IES encargadas de PFID que postulan a convenios de desempeño PMI en el año t.
- 2) Porcentaje de IES encargadas de PFID que son beneficiarias de convenios en el año t.
- 3) Porcentaje de Instituciones de Educación Superior con convenio vigente que logran 100% de sus meta propuesta en relación a prueba INICIA en el año t.

Dado que los convenios están vigentes, no es posible evaluar el desempeño para el tercer indicador. En relación a los dos primeros, sus resultados sólo se pueden observar para los años 2012-2013, esto producto de la demora en la aprobación de las bases que no permitió que se realizará un concurso dentro del 2011, como tampoco se realizó llamado a concurso el año 2014 por cambio en los énfasis de política. El criterio de elegibilidad que se consideró fue la acreditación institucional más acreditación de carreras de pedagogías de al menos un 75% del total que dicta la institución. Este criterio aplicó para los 2012 y 2013, según informa la DIVESUP.

Cuadro 2.19 IES formadoras de docentes y IES elegibles, postulantes y con convenio de desempeño por año

	Año 2012	Año 2013
Total de IES formadoras de profesores	70	71
Instituciones elegibles	41	34
Instituciones postulantes	26	13
Instituciones con convenio	7	4
Indicador 1: % de IES que postulan respecto al total de IES	37%	18%
Indicador 2: % de IES que son beneficiarias de convenios respecto al total de IES	10%	5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por DIVESUP.

Se observa en el Cuadro 2.19 que para el año 2013 se consideran en la estimación del indicador tanto las IES que obtuvieron convenios el año 2013 como aquellas con convenio vigente del año 2012, porque también son beneficiarias para ese año y esto las inhabilita para postular dentro del mismo. Como observamos, este componente tuvo una baja en el nivel de participación de las IES encargadas de la FID hacia el año 2012³⁶, esto junto al bajo número de instituciones beneficiadas cuestiona el énfasis puesto por la DIVESUP, en sus políticas de difusión de este tipo de convenios.

3)

³⁶ Según información entregada por la DIVESUP, la baja postulación del año 2013, la explican por el alto nivel de exigencias de los compromisos solicitados en las postulaciones. Las IES que no fueron capaces de cumplir con los compromisos solicitados el 2012, no postularon el año 2103.

2.3 Cobertura y focalización del programa (por componentes en los casos que corresponda)

A continuación se presenta la cobertura efectiva del programa para cada uno de sus componentes. Las fuentes utilizadas son: para el Componente 1 información entregada por el CPEIP, para el Componente 2 los registros de la prueba INICIA 2011-2012-2014, para el Componente 3 información entregada por la DIVESUP asociada a los convenios de desempeños, para el Componente 4 información entregada por los encargados del PFID del CPEIP.

Cuadro 2.20: N° de Beneficiarios Efectivos Años 2011-2014³⁷

Componente	Beneficiarios	2011	2012	2013	2014	% Variación 2011-2014
Componente 1 "Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID"	IES	nd ³⁸	nd	Nd	63 (100%)	-
Componente 2 "Evaluación Diagnóstica para Estudiantes de Pedagogía"	IES	50 (79%)	52 (83%)	0	53 (84%)	15%
	Titulados de Pedagogía que rinden INICIA	3.271 (45%)	1.443 (15%)	0	2.633 (15%)	-20%
Componente 3: "Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la FID"	IES	0	7 (17%)	4 (12%)	0	-
Total IES beneficiarias		59 (93%)	59 (93%)	4 (6%)	63 (100%)	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por el CPEIP.

Podemos señalar que el programa ha ampliado su cobertura en relación a la participación de IES en la prueba INICIA en un 15%; respecto a los estándares, recién para el año 2014 se cuenta con información de las jornadas de difusión, donde participó el total del IES, lo que pueden haber colaborado con el pequeño incremento de participación en la prueba INICIA de las IES. A pesar de esto, es posible observar que el universo de estudiantes que participaron en esta evaluación ha ido disminuyendo y representa un 15% del total de titulados, lo que se considera como bajo.

Para el caso del Componente 3 su cobertura es muy baja: en dos de los años que se evalúan 2012 y 2013 y nula para el 2011 y 2014, en lo que dice relación con IES adjudicadas durante el año.

³⁷ Los porcentajes corresponden al % de beneficiados respecto a la población objetivo

³⁸ No existe información disponible (nd)

Cobertura Componente 1

Cuadro 2.21: Cobertura Años 2011-2014, asociada a la participación de IES en las jornadas de difusión de estándares

Año	Población Potencial (a)	Población Objetivo (b)	Beneficiarios Efectivos (c)	% Beneficiarios respecto a Población Potencial (c)/(a)	% Beneficiarios respecto a Población Objetivo (c)/(b)
2011	62	62	Sin información		
2012	64	64	Sin información		
2013	62	62	Sin información		
2014	63	63	63	100%	100%
%Variación 2011-2014					

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por datos entregados por CPEIP.

Se considera este dato, como también se podrían considerar los registros de distribución de estándares para el conjunto de IES encargadas de la formación de docentes. Sin embargo, no se encuentra con registro para ninguno de estos para los años 2011-2013. Como se indicó anteriormente esto puede ocurrir ya que la responsabilidad de realizar estas acciones radicó en ese período en la dirección del CPEIP, sin transmitir esta información a los analistas encargados del programa.

Por otro lado, como las jornadas de difusión también son instrumento de promoción y motivación para la participación en la prueba INICIA. Las instituciones participantes pueden ser más que la población potencial y objetivo, ya que también son incluidas aquellas que no otorgando el título de licenciatura, aún tengan alumnos en proceso de titulación de profesores. Estas son IES que para el 2014 no podían ofrecer matrícula para alumnos nuevos, pero sí debían continuar hasta finalizar con la titulación de sus cohortes de años anteriores, lo que explica el 117% de participación.

Componente 2

Cuadro 2.22: Cobertura Años 2011-2014, asociada a la participación de IES en la prueba INICIA

Año	Población Potencial (a)	Población Objetivo (b)	Beneficiarios Efectivos (c)	% Beneficiarios respecto a Población Potencial (c)/(a)	% Beneficiarios respecto a Población Objetivo (c)/(b)
2011	71	71	49	69%	69%
2012	70	70	52	74%	74%
2013	71	71	0	0%	0%
2014	57	57	56	98%	98%
%Variación 2011-2014				29%	29%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de registro de la Prueba INICIA 2011-2012-2014

Cuadro 2.23: Cobertura Años 2011-2014, asociada a la participación de egresados de pedagogía en la prueba INICIA

Año	Población Potencial (a)	Población Objetivo (b)	Beneficiarios Efectivos (c)	% Beneficiarios respecto a Población Potencial (c)/(a)	% Beneficiarios respecto a Población Objetivo (c)/(b)
2011	19.754	7614	3271	16%	48%
2012	20.301	9455	1443	7%	15%
2013	23.350		0	0%	0%
2014	17.093 ³⁹	17.093	2633	15%	15%
%Variación 2011-2014					

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de registro de la Prueba INICIA 2011-2012-2014

Según se observa en los Cuadros 2.22 y 2.23 la participación de las IES ha aumentado (49 IES el 2011, 52 el 2012 y 56 el 2014), sin embargo al mismo tiempo ha disminuido el número de egresados participantes, particularmente la mayor caída fue el año 2012 (1.443 titulados), y luego el 2014 a pesar de haber tenido un aumento (2.633 titulados) no logró llegar al nivel de participación del año 2011 (3.271 titulados).

Además podemos afirmar que el Componente 2 es aquel que ha sido desarrollado con mayor sistematicidad por parte del PFID, donde a pesar de haber observado la baja de participación el año 2012, como se indicó esta pudiese ser producto de la política de información de resultados 2011, la que nuevamente aumentó a nivel de participación de IES hacia el 2014.

Por otra parte y dado que la participación es de carácter voluntaria, tanto para las IES como para sus alumnos, se desataca la alta participación de IES lograda el año 2014 (98%).

Componente 3

Cuadro 2.24: Cobertura Años 2011-2014, asociada a la participación de IES en los convenios para mejorar la FID

Año	Población Potencial (a)	Población Objetivo (b)	Beneficiarios Efectivos (c)	% Beneficiarios respecto a Población Potencial (c)/(a)	% Beneficiarios respecto a Población Objetivo (c)/(b)
2011	71	71	0	0%	0%
2012	70	70	7	10%	10%
2013	71	41	4	5%	10%
2014	57	34	0	0%	0%
%Variación 2011-2014					

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por la DIVESUP

³⁹ Dato potenciales egresados que informan las IES, esta es la información que se utiliza para la convocatoria INICIA, ex post

Como se señaló anteriormente, la cobertura asociada a este componente es baja (7 IES beneficiarias el año 2012, y 4 IES el año 2013) y además esta no ha aumentado en el tiempo. El año 2014 no se realizó llamado de postulación.

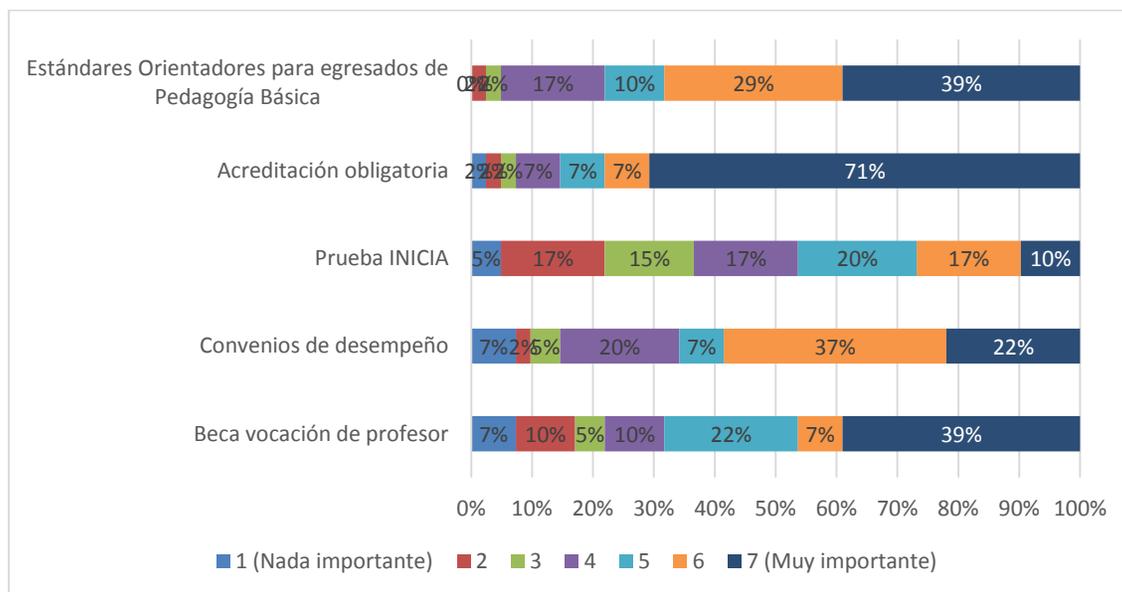
Este resultado es crítico para el programa en su conjunto, ya que los convenios de desempeño son los únicos mecanismos legales que tiene el MINEDUC para incentivar monetariamente la adopción de los estándares, como de la participación de Universidades como sus estudiantes en la evaluación INICIA. Por lo tanto, en la medida que este componente no se alinee y aumente su cobertura, los otros componentes se quedan sin incentivos disponibles para su cumplimiento y sólo sujetos a la voluntad de las autoridades de las IES.

2.4 Calidad (satisfacción de los beneficiarios efectivos, oportunidad, comparación respecto a un estándar)

No existe información sistematizada que permita evaluar el grado de satisfacción de los componentes del programa. Una de las preguntas del cuestionario aplicado a Jefes de Carrera en el estudio complementario permite explorar la percepción, y comparación, que ellos establecen al preguntar por la pertinencia de distintas políticas orientadas a mejorar la Formación Inicial Docente. Si bien estas respuestas no permiten distinguir la satisfacción respecto de un Estándar, es información preliminar acerca de la pertinencia que los Jefes de Carrera atribuyen al programa.

El Gráfico 2.13 muestra los resultados de esta respuesta. Se observa que la Acreditación obligatoria es considerada la política más pertinente por los Jefes de Carrera participantes: un 71% le asigna la nota más alta de la escala. Aun cuando no se trata de un componente del programa, es útil conocer la opinión sobre esta medida para comparar con los componentes del programa. En segundo lugar se sitúan los Estándares Orientadores, considerados por el 68% de los participantes una política bastante pertinente (7 y 6 en la escala de respuestas). En tercer lugar, se ubica otra política no perteneciente al programa, la Beca Vocación de Profesor. Esta resulta menos valorada que los estándares, siendo un 46% de los encuestados quienes eligen las alternativas 6 o 7 para evaluar su pertinencia. En cuarto lugar, aparecen los Convenios de Desempeño, que en suma reúnen un 59% de opiniones positivas –respuestas 6 o 7- en relación a su importancia para el mejoramiento de la formación inicial. Finalmente, la prueba INICIA destaca por encontrarse en el último lugar, reuniendo la mayor proporción de respuestas equivalentes o inferiores a 4; en particular, más de la mitad de quienes respondieron (54%), la consideran más cercana a “poco pertinente” que a “muy pertinente” para cumplir con el objetivo de mejorar la formación.

Gráfico 2.13. Grado de importancia de distintas políticas orientadas a mejorar FID*



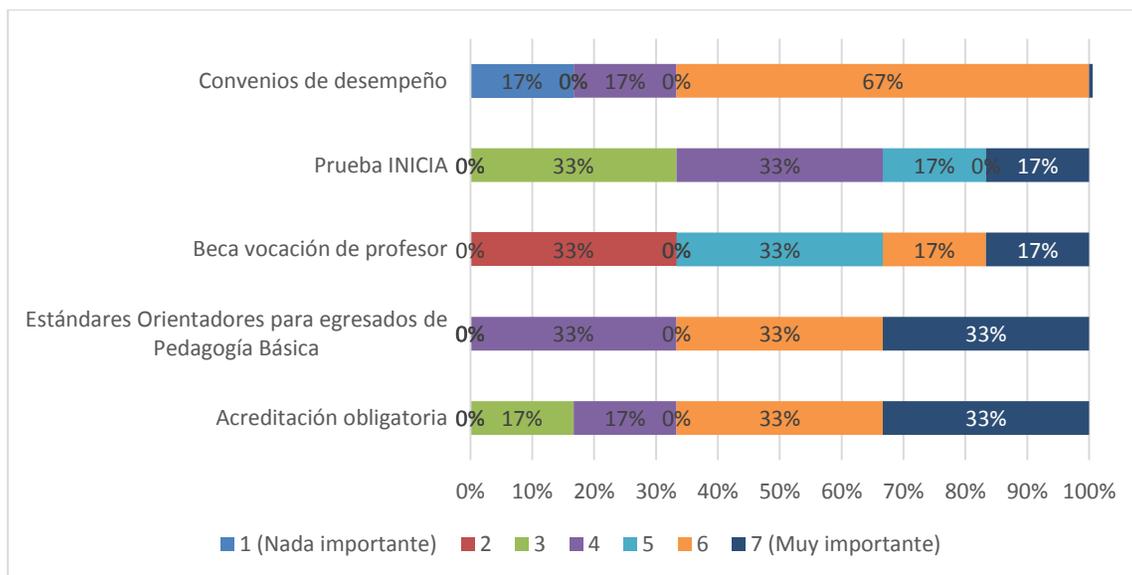
N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Adicionalmente, para analizar el componente de Convenios de Desempeño se compararon los resultados anteriores con los disponibles para las instituciones que han sido beneficiarias de los Convenios de Desempeño en algún periodo (2012 y 2013) y cuyos Jefes de Carrera contestaron la encuesta. Si bien los datos no son estrictamente comparables, debido a las diferencias de número entre un grupo y otro, es posible distinguir que entre los Jefes de Carrera que han sido parte de la política de Convenios de Desempeño la percepción sobre la pertinencia de esta es mayor, alcanzando una nota “alta” en términos de su relevancia para el mejoramiento de la formación inicial. En contraste, en el Gráfico 2.14 de todos los encuestados, la evaluación de pertinencia del Convenio de Desempeño se sitúa bajo los Estándares Orientadores. A su vez, la valoración de la prueba INICIA como instrumento para el mejoramiento de la formación inicial, cambia entre ambos grupos, ya que es más valorada entre quienes han participado de los Convenios de Desempeño al comparar con todo el grupo de quienes respondieron.

Gráfico 2.14 Grado de importancia de distintas políticas orientadas a mejorar FID, Jefes de Carrera de instituciones beneficiarias de Convenios de Desempeño*



N respuestas: 8

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Nota (*): se incluyen las respuestas de dos Jefes de Carrera de una misma institución que ha sido beneficiaria del Convenio de Desempeño

En síntesis, es posible sostener que existe una percepción positiva asociada a los Estándares Orientadores que contrasta con la observada al preguntar por la prueba INICIA. Luego los Convenios de Desempeño se ubican en medio de estos dos componentes desde la perspectiva general de los Jefes de Carrera, pero aumenta su relevancia para quienes se desempeñan en instituciones beneficiarias de estos.

3. ECONOMÍA

3.1. Fuentes y uso de recursos financieros

Al analizar las fuentes de financiamiento del programa, se aprecia que todos los recursos declarados provienen del CPEIP. Si se analiza la variación presupuestaria que se muestra en el Cuadro 3.1, ésta ha aumentado un 47% desde el 2011 al 2015. El año 2014 hubo un aumento con respecto a los años anteriores, explicado en mayor medida por el incremento en un 30% de los miembros del equipo del programa como también por un incremento en el número de viajes, planificando viajes frecuentes a todas las regiones del país con tres principales objetivos: i) construir un piloto de preguntas abiertas dividido por zonas (norte, centro y sur) ya que actualmente la prueba INICIA cuenta solo con preguntas cerradas y algunos estándares, y es más confiable y válido medirlos con preguntas abiertas; ii) realizar cuatro jornadas de análisis de los estándares pedagógicos generales con estudiantes de Pedagogía Básica y académicos de manera diferenciada en Arica, Punta Arenas, Osorno y Antofagasta. El objetivo de estas jornadas era socializar los estándares con los alumnos y académicos, ya que hasta el 2014 sólo se han socializado con decanos y, en la experiencia del equipo de FID, los decanos no han bajado esta información a sus equipos de académicos ni alumnos; y iii) legitimizar los estándares con los académicos. Se eligieron regiones extremas con el fin de descentralizar las reuniones de la zona central del país.

Cuadro 3.1: Fuentes de Financiamiento del programa 2011-2015 (Miles de \$ 2015)

Fuentes de Financiamiento	2011		2012		2013		2014		2015		Variación
	Monto	%	2011-2015								
1. Presupuestarias	\$2,796,577	100%	\$3,438,172	100%	\$3,445,673	100%	\$5,179,127	100%	\$4,120,000	100%	47%
1.1. Asignación específica al programa	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
1.2. Asignación institución responsable (Ítem 21, 22 y 29, entre otros)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
1.3. Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
2. Extrapresupuestarias	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Total	\$2,796,577	100	\$3,438,172	100	\$3,445,673	100	\$5,179,127	100	\$4,120,000	100	47%

Fuente: Información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

En relación al Gasto Devengado del programa, el cuadro 3.2 muestra los valores considerados en la presente evaluación. Originalmente, se consideró sólo lo que CPEIP opera directamente para la asignación 604 (Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente), incluyendo Regiones. Estas cifras se encuentran en la columna "CPEIP".

Debido a que también existen otras reparticiones del MINEDUC que reciben presupuesto y ejecutan gastos en esta línea, el siguiente cuadro detallan las ejecuciones en valores reales 2015 de la asignación 604 para la División de Administración General del Ministerio –DAG- y la unidad de Comunicaciones de la Subsecretaría de Educación.

Cuadro 3.2: Gasto Total del programa 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

	PRESUPUESTO LEY Programa - Asig. 604 (M\$ 2015)	GASTO DEVENGADO (M\$ 2015)			TOTAL	EJECUCIÓN SIGFE	Var
		CPEIP	DAG	Comunic.			
2011	2.796.577	1.387.231	31.148	-	1.418.379	1.418.379	-
2012	3.438.173	1.422.363	111.001	-	1.533.364	1.533.364	-
2013	3.445.674	546.041	210.260	267.500	1.023.801	1.023.801	-
2014	5.179.127	1.893.865	153.964	35.323	2.083.152	2.083.152	-
2015	4.120.000						-

El cuadro 3.2 muestra que la cifra de Ejecución SIGFE, para la asignación 604, equivale a la sumatoria entre el gasto devengado del programa informado originalmente (columna CPEIP), más lo ejecutado por DAG y Comunicaciones.

Sin embargo, debido a que las fuentes que complementan el gasto oficial (SIGFE) no se encuentran desagregadas por componente (DAG y Comunicaciones), para los posteriores análisis de gasto y de eficiencia se utilizarán las cifras del gasto asociado al CPEIP. Otro motivo para esta decisión se debe a que las diferencias entre el gasto CPEIP y la ejecución SIGFE no son significativas (salvo para el año 2013)⁴⁰.

La variación del gasto de la institución responsable del programa se observa en la última fila del Cuadro 3.3. Es posible apreciar que este ha crecido un 37% en el periodo 2011-2014. La razón de la caída del gasto en el año 2013 se explica principalmente por una fuerte disminución del gasto en la aplicación de la prueba INICIA, la cual no fue aplicada durante ese año.

Por otra parte, no existen gastos aportados por otras instituciones. En esta evaluación no se incluyó los gastos realizados por la DIVESUP en los convenios de desempeño ya que el de acuerdo con la información proporcionada por DIVESUP, la proporción del gasto de su presupuesto asociada al programa es marginal para ser considerado en los análisis a realizar.

Cuadro 3.3: Gasto Total del programa 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

AÑO	Gasto Devengado ⁴¹ de la institución responsable del programa ⁴²	Otros Gastos ⁴³	Total Gasto del programa
2011	1,387,231	0	1,387,231
2012	1,422,363	0	1,422,363
2013	546,041	0	546,041
2014	1,893,865	0	1,893,865
Variación 2011-2014	37%		37%

Fuente: Información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

En el Cuadro 3.4 se observa el gasto por ítem para el periodo 2011-2014. La cuenta Otros, que corresponde a toda la operacionalización de la generación de estándares y la evaluación INICIA, su implementación y difusión ha aumentado un 37%, siendo único ítem de gasto. El programa de PFID no requiere bienes y servicios de consumo ni inversión, y así lo da cuenta el desglose respectivo del gasto

⁴⁰ Para mayores detalles sobre estas diferencias, consultar Anexo N°8

⁴¹ Gasto devengado corresponde a todas las obligaciones en el momento que se generen, independientemente de que éstas hayan sido o no pagadas (Fuente: Normativa del Sistema de Contabilidad General de la Nación - Oficio C.G.R. N° 60.820, de 2005).

⁴² Corresponde al gasto con cargo a los recursos consignados en 1.1. y 1.2. del cuadro "Fuentes de Financiamiento del Programa".

⁴³ Corresponde a gastos con cargo a recursos aportados por otras instituciones públicas o privadas o los propios beneficiarios.

devengado. Los gastos en personal son realizados desde el nivel central del MINEDUC, y por lo tanto no aparecen en las cuentas del programa como tampoco del CPEIP.

Cuadro 3.4: Desglose del Gasto Devengado⁴⁴ en Personal, Bienes y Servicios de Consumo, Inversión y otros 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

	2011		2012		2013		2014		Variación 2011-2014
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	
1. Personal	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2. Bienes y Servicios de Consumo	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
3. Inversión	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
4. Otros (identificar)	1,387,231	100%	1,422,363	100%	546,041	100%	1,893,865	100%	37%
Total Gasto Devengado	1,387,231	100%	1,422,363	100%	546,041	100%	1,893,865	100%	37%

Fuente: Información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

El Cuadro 3.5 muestra el gasto ejecutado por componente. En él es posible observar que el componente 2 –evaluación INICIA- ha sido el más relevante en el año 2011, concentrando entre un 63% y un 98% del gasto. Sin embargo en el año 2013, Componente 1 –elaboración de estándares- pasa a ser el más relevante con un 55% del gasto. En los años 2011 y 2013, la proporción del gasto es relativamente más pareja entre componentes. Sin embargo, los años 2012 y 2014 el Componente 1 tiene solo el 3 y 2% del gasto del programa respectivamente. Por lo tanto, los datos muestran que los vaivenes del gasto observado responden a la producción realizada por el programa para cada componente.

Cuadro 3.5: Gasto Total⁴⁵ por Componente 2011-2014 (Miles de \$ 2015)⁴⁶

	2011		2012		2013		2014		Variación 2011-2014
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	
Componente 1	518.223	37%	40.826	3%	310.102	55%	28.694	2%	-94%
Componente 2	869.007	63%	1.381.537	97%	253.939	45%	1.865.171	98%	115%
Componente 3	0	0%	0	0%	0	0%	0**	0%	
Componente 4	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Total	1.387.230	100%	1.422.363	100%	564.041	100%	1.893.865	100%	37%

Fuente: Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

⁴⁴ Corresponde al gasto con cargo a los recursos consignados en 1.1. y 1.2. del cuadro “Fuentes de Financiamiento del Programa”.

⁴⁵ Incluye las tres fuentes de gasto: gasto devengado del presupuesto asignado, gasto de transferencias de otras instituciones públicas y aporte de terceros (recursos consignados en 2, Extrapresupuestarias, del cuadro Fuente de Financiamiento del Programa). No incluye información de gastos de administración.

⁴⁶ Como ya se ha dicho, el gasto presentado en los siguientes cuadros no coincide con el gasto presente en el cuadro 3.2, ya que al momento de emitir la última versión del Anexo 5 y del presente informe, el sector presupuestario detectó un error en dichas cifras. Ante aquello, y considerando que no había una gran diferencia entre ambas cifras (salvo para el año 2013) y que para la información a nivel de componente no hay otra fuente, se decidió en conjunto con el programa, MINEDUC y DIPRES, mantener los cálculos que ocuparon como fuente el gasto informado por el programa.

**De todas las Universidades que tienen suscrito CD, los recursos del MINEDUC que han ejecutado ascienden a MM\$4.435 (a marzo de 2015), lo que corresponde al 33,5% del monto total del los CD (MM\$13.225).

3.2. Ejecución presupuestaria del programa

Si bien el cuadro 3.6 muestra que la ejecución presupuestaria es baja (fluctuando entre un 16% y un 50%), esto se debe a que en la administración anterior la División de Planificación y Presupuestos del MINEDUC decidió que a los distintos programas se les autorizaría como presupuesto inicial sólo un porcentaje del presupuesto aprobado por ley, y en la medida que dicho presupuesto se ejecutara en su totalidad se generarían incrementos, los cuales no fueron requeridos por el programa PFID en los años evaluados, razón por la cual los saldos se mantuvieron como fondos de reserva.

Sin embargo, y considerando las cifras presentes en el cuadro 3.2 de gasto total del programa, si se considera la ejecución asociada a la DAG y Comunicaciones, la ejecución presupuestaria fluctuaría entre un 30% y un 50%.

Cuadro 3.6: Presupuesto del programa y Gasto Devengado 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

Año	Presupuesto Inicial del programa (a)	Gasto Devengado (b)	% ⁴⁷ (b/a)*100
2011	2,796,577	1,387,231	50%
2012	3,438,172	1,422,363	41%
2013	3,445,673	546,041	16%
2014	5,179,127	1,893,665	37%

Fuente: Información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

3.3. Aportes de Terceros

Como se mencionó anteriormente el programa PFID no recibe financiamiento desde alguna otra institución pública y no pública.

3.4. Recuperación de Gastos

Este programa por diseño no cuenta con mecanismos de recuperación de gastos. El panel considera que no hay mecanismo por el cual pueda incluirse algún tipo de mecanismo de recuperación ya que no existe una transferencia directa hacia algún beneficiario.

⁴⁷ Porcentaje que representa el gasto devengado sobre el presupuesto inicial del programa.

4. EFICIENCIA

4.1. A nivel de resultados intermedios y finales

Se debe tener en consideración que este programa presenta 3 indicadores de eficiencia para medir el propósito, de los cuales sólo cuenta con información parcial para construir el primero de ellos, que corresponde al porcentaje de respuesta correcta por prueba. Los otros dos indicadores no presentan antecedentes para ser estimados.

El Cuadro 4.1 muestra el gasto total y el porcentaje de respuestas correcta por prueba para los años 2011 y 2012, siendo los únicos años en que se puede calcular para hacer una aproximación del gasto promedio. Sin embargo, dada la dificultad de interpretar el dato, el gasto promedio por año no se calcula. Como se observa en el cuadro, el gasto total es parejo ambos años y las variaciones suben y bajan dependiendo el año y la prueba. Dado la baja confiabilidad de la variación del porcentaje de respuesta correcta como indicador de mejora, el panel estima que no es posible realizar evaluaciones de eficiencia del comportamiento del indicador por peso invertido.

Cuadro 4.1: Gasto Promedio por Unidad de Producto 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

Año	Gasto Total	Variación % respuesta correcta Prueba disciplinares Párvulo	Variación % respuesta correcta Prueba disciplinares Básica	Variación % respuesta correcta Prueba Pedagógica Básica	Variación 2011-2014
2011	1.387.231	-8%	-6%	22%	100%
2012	1.422.363	13%	14%	-3%	-99%

Fuente: Información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

4.2. A nivel de actividades y/o componentes.⁴⁸

A continuación se evalúan los gastos promedio en relación a los productos entregados. En la práctica, y con la información proveniente de la sección 2 y 3 de este informe se construyen los Cuadros 4.1 y 4.2, que muestran el gasto promedio por producto general (número de estándares y número de pruebas) y el gasto promedio por componente, respectivamente.

El Cuadro 4.2 muestra que el gasto efectivo por estándar generado (Componente 1) varía entre los años analizados. Esto se explica porque en el año 2011 el presupuesto del programa para este componente fue el más alto de los 4 años (\$518.223.000) y solo se generaron y publicaron 2 estándares. Se infiere que dado que es el primer año, es posible que sea más caro producir cada estándar ya que fue necesario armar un equipo, la línea de trabajo y se pueden haber presupuestado parte de los estándares desarrollados en 2012. Sin embargo no se cuenta con información del desglose de los costos dentro de cada componente. Luego el año 2012 cae considerablemente, siendo justamente el año en que se generaron mayor número de estándares. Este número es coherente con la idea anterior que plantea que el gasto del año 2011 se invirtió en estándares publicados el año 2012. Para el año 2013, nuevamente el gasto por estándar generado es alto. Si bien en ese año el programa se propuso realizar 4 estándares, éstos no fueron publicados; sin embargo, sí fueron en gran parte desarrollados, quedando algunas revisiones y correcciones para el año 2014, donde el gasto promedio es bajo considerablemente.

⁴⁸ Esta sección está a la espera de la entrega de información más desagregada por parte del programa, que permita entender cuál es el proceso de generación de los componentes, si existen desfases, inversiones iniciales, etc., que expliquen los números exhibidos. Adicionalmente, se espera contar con datos respecto de los costos de la prueba INICIA.

En este sentido los datos sugieren que hay una diferencia clara entre el año en que se ejecuta el presupuesto y el año que se publica el estándar, pensando que en algunos años se produce un desfase donde primero se ejecuta el presupuesto y la publicación sucede al año siguiente. Bajo esta lógica es interesante comparar el gasto promedio de unidad de producto entre los periodos (2011-2012 v/s 2013-2014). Los datos muestran que el gasto promedio por unidad de producto es menos errático y mas similar entre años.

El Cuadro 4.2 también muestra el gasto promedio para el componente de INICIA, según número de pruebas construidas. Los datos muestran que el gasto promedio por prueba ha disminuido entre el año 2011 y 2014.. Nuevamente, los datos esconden desfases entre la ejecución del presupuesto y la implementación. Si bien en el año 2012 el gasto promedio disminuyó, los resultados INICIA 2012 corresponden en realidad a una aplicación realizada en abril 2013, por lo tanto se puede inferir que parte de los gastos realizados el 2013 tienen que ver con la aplicación realizada en abril del 2013 y contabilizada como 2012. Por último, se debe agregar que el número de alumnos que rinden las pruebas también terminan por influir en los costos.

Cuadro 4.2: Gasto Promedio por Unidad de Producto 2011-2014 (Miles de \$ 2015)

		2011	2012	2013	2014	Variación 2011-2014
Componente 1 (Elaboración Estándares)	Gasto Total	518.223	40.826	310.102	28.694	-94%
	Producción Estándares elaborados (unidades de producto)	2	9	0	5	150%
	Gastos Promedio por Unidad de Producto	259.112	4.536	N/C	5.739	-98%
Componente 2 (Prueba INICIA)	Gasto Total	869.007	1.381.537	235.939	1.865.171	115%
	Producción (Desarrollo, aplicación y evaluación de las pruebas)	5	12	0	17	240%
	Gasto Promedio por Prueba	173.801	115.128	N/C	109.716	-37%
	Producción (Total de pruebas rendidas)	9.384	2.009	0	6.958	-26
	Gasto Promedio por unidad de producto	93	688	N/C	268	189%

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Ley de Presupuestos e información administrativa del programa.

4.3. Gastos de Administración⁴⁹

El equipo del programa no envió gastos administrativos para los años evaluados. Como se mencionó anteriormente, el programa declara que a la fecha los gastos en personal no son realizados por el programa sino por el nivel central.

Sin embargo es importante destacar que los gastos administrativos no están correctamente estimados por el programa, ya que efectivamente hay gastos de administración que no son considerado en los costos aquí presentados. Mayores detalles sobre esta situación se presentan en el Anexo N°8.

⁴⁹ Se deben incorporar los ítems considerados y los supuestos utilizados en las estimaciones.

III. CONCLUSIONES SOBRE EL DESEMPEÑO GLOBAL Y RECOMENDACIONES

III.1 CONCLUSIONES SOBRE EL DESEMPEÑO GLOBAL

Respecto al contexto de política pública, el programa se justifica y se enmarca en un proceso de fortalecimiento de la formación inicial de docentes, orientado a contribuir la calidad de los docentes en Chile, respaldado y fundado en los diversos diagnósticos realizados, sobre el sistema educativo en general y sobre Formación Inicial Docente (FID), en particular (OCDE 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006; Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005, OCDE 2009, entre otros). Las mediciones del desempeño docente nacionales (Prueba INICIA, Evaluación Docente, Evaluación para la Asignación Variable por Desempeño Individual) han evidenciado un desempeño de los docentes bajo lo esperado como también una insuficiente preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile para enseñar el currículum vigente de forma adecuada (OCDE y Banco Mundial 2009; Orellana 2011). Por otro lado, estudios internacionales en los cuales ha participado Chile, como TIMSS y PISA, muestran de manera persistente que el nivel de los aprendizajes de los estudiantes chilenos se encuentra muy por debajo de los países industrializados que son considerados como referentes en materia de educación.

Por otra parte, evaluaciones estandarizadas nacionales, como el SIMCE y la PSU, corroboran la existencia de una importante desigualdad en los resultados de aprendizaje relacionada con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes del sistema escolar. Aunque son muchos los factores que explican esos resultados, existe gran consenso nacional e internacional en que uno de los fundamentales se relaciona con la calidad de los profesores. Diversos estudios han concluido que la calidad de los docentes explica una parte importante de la varianza en los logros de aprendizaje de los estudiantes, siendo más importante que otros factores, como el nivel socioeconómico o las expectativas de logro de los padres (Darling-Hammond, Chung Wei & Johnson 2009; Darling-Hammond 2000; OCDE 2005; Hanushek 2005 en Barber y Mourshed 2008).

En esta línea, dentro de estos diagnósticos, tanto nacionales como internacionales, se plantea que para lograr mejoras significativas en los aprendizajes de los escolares se necesita poner el foco de atención en la atracción, formación y retención de buenos profesores en el sistema. Sobre todo, se necesita un cambio en la formación inicial de los docentes (OCDE 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006). Por ende, uno de los focos de atención para mejorar los logros de aprendizaje de los escolares chilenos son sus docentes.

El informe de la OCDE (2004), "Revisión de las políticas nacionales de educación en Chile", fue drástico en diagnosticar una FID de baja calidad que no se encontraba acorde a las necesidades del sistema escolar, ya que no había evolucionado con las reformas curriculares realizadas en la formación primaria y secundaria a principios de los noventa. Ilustrando este diagnóstico, la OCDE (2004: 140), afirma: "En general los profesores de enseñanza básica en Chile terminan enseñando el conocimiento sobre matemáticas y lenguaje que adquirieron en la enseñanza media. Puesto que los estudiantes de 8º básico tienen tan bajos puntajes en matemáticas y comprensión de lectura en los exámenes internacionales, esto sugiere que los profesores chilenos ingresan a la docencia con niveles de conocimiento de la materia bastante bajos en comparación con los profesores de países desarrollados y de muchos países en desarrollo. A menos que la formación inicial docente corrija esta deficiencia en forma sistemática, Chile no podrá emerger de este "círculo vicioso" en muchos años".

En este sentido, el propósito del programa; "Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente", es coherente con el problema y la necesidad descrita.

Del mismo modo, las estrategias diseñadas, Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente, Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía; prueba INICIA y Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior, tienen directa relación con el propósito y en consecuencia con el fin. Esto, porque establecer un estándar mínimo para la formación inicial de docente (FID) en el país, entregar un instrumento para que estas instituciones y el Estado puedan monitorear y retroalimentar los avances en FID, sumado al incentivo económico que se les entrega a aquellas instituciones que se comprometan a desarrollar sus planes de mejoramiento institucional (PMI), son condiciones necesarias para configurar un nuevo escenario en la FID.

Si bien, el panel estima que el diseño del programa es coherente, su nivel de desempeño ha sido deficiente, puesto que en el periodo evaluado éste ha centrado su labor en:

- i) Creación y diseño de los estándares, pero no en el monitoreo y supervisión de la utilización de éstos por parte de las IES
- ii) Diseño y aplicación de la prueba INICIA, sin conocer en qué medida las IES hacen uso del instrumento
- iii) Colaboración de la elaboración de las convocatorias para la postulación por parte de las IES a los convenios de desempeño (CD), sin tener evidencia de los niveles de cumplimiento de los indicadores que tienen relación con los componentes de Estándares e INICIA.

Por lo anterior, el panel estima que de *persistir las acciones que se individualizan a continuación*, dificultarán el cumplimiento del fin y propósito de este programa:

- Que el PFID no cuente con un plan de actualización de los estándares para que continúen alineados con el sistema escolar,
- Que siga existiendo una coordinación informal e inorgánica entre DIVESUP y PFID para abordar de manera articulada y coordinada los CD,
- Que los CD, no condicionen a un mayor nivel de cumplimiento, a las IES formadora de profesores que se apropien de los estándares, se evalúen y que utilicen los resultados de la evaluación como recurso de retroalimentación para el mejoramiento de la FID.
- Que la prueba INICIA no sea comparable en el tiempo para poder determinar avances y mejoras progresivas en la FID,
- Que no exista un sistema de seguimiento que permita monitorear la implementación de los estándares y la validación por parte de las IES de la prueba INICIA,
- Que siga existiendo en este PFID el componente “Apoyo a la inserción inicial de docentes principiantes”, ya que no se encuentra contenido en el propósito, dado que la población objetivo son los egresados titulados y no las IES. Este es un componente que se condice más con la carrera docente, que con la formación inicial.
- Que no se reconsidere la población potencial y objetivo, es decir, que la población Potencial y Objetivo sean los Programas de Pedagogía y no las IES, ya que esto permitiría visualizar con mayor nitidez la representatividad del universo y la cobertura del programa.

Ahora, en particular en cuanto a la creación y utilización de estándares, éstos son fundamentales para homologar la formación en los sistemas educacionales para la formación inicial docente, ya que permiten contar con criterios de calidad comunes y una definición compartida de los resultados de aprendizaje esperados. El panel valora⁵⁰ positivamente que el programa haya avanzado en el diseño y creación de los mismos. No obstante, si bien los estándares para cada carrera existen y están publicados, el PFID no ha contado durante el periodo de la evaluación, con sistemas y medios de verificación, supervisión y monitoreo que permita saber cuántas IES los han adoptado e implementado en sus programas de FID. En ausencia de estos procedimientos, difícilmente se puede constatar que las IES hayan “mejorado progresivamente sus programas de formación”, en consecuencia no se cuenta con información sobre si el propósito para el cual los estándares fueron creados se ha cumplido. El poder identificar qué aspectos y cómo cada programa adopta los estándares es un desafío fundamental para monitorear el avance hacia una formación pedagógica de calidad a nivel país, más homologada y que resguarde los desafíos curriculares mencionados. Por otro lado, no es suficiente que los estándares existan y que se utilicen, sino también es fundamental la existencia de un plan de actualización de los mismos, para que cada cierto tiempo, se verifique su pertinencia con el currículo escolar. Por último es necesario mencionar que si bien los estándares son completos en términos de indicadores y contenidos, no existe material ni orientaciones para las IES en relación a como adoptar los estándares en su programa, haciendo más difícil su uso real.

En cuanto a la Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía, a través de la prueba INICIA, tiene como objetivo evaluar el nivel de desempeño del egresado, infiriendo con esto el nivel de la calidad de la formación docente en las instituciones de enseñanza superior. Para ello, el PFID le entrega tanto a las IES como a los estudiantes que rindieron la prueba los resultados en términos muy generales, ya que éstos informes apuntan fundamentalmente a describir cantidad y porcentajes de alumnos que rindieron la prueba, comparación de estos a nivel nacional y distribución de los resultados por categoría de logro. Por otro lado, las instituciones tampoco pueden verificar con confiabilidad si han mejorado o empeorado su desempeño, porque los resultados de la evaluación de cada año no son estrictamente comparables, debido fundamentalmente 4 razones:

- 1) La prueba es voluntaria y por lo tanto rendida por una muestra de alumnos que no necesariamente es representativa de la población total
- 2) La prueba es aplicada a los egresados de cada año, por lo que las poblaciones que la rinden cambian
- 3) La evaluación ha cambiado sus contenidos durante los años haciendo sus resultados difícilmente comparables⁵¹
- 4) La evaluación INICIA no fue construida con el objetivo de evaluar el desempeño de las instituciones en el tiempo por lo que no posee las características sicométricas necesarias para poder realizar comparaciones.

Recién el año 2011 la prueba comienza a basarse en los Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía en Educación Básica del MINEDUC y se fijaron puntajes de corte para dar un sentido a los puntajes obtenidos por clasificando a los egresados según su desempeño en 3 categorías: sobresaliente, aceptable e insuficiente. Con esto, al PFID se le dificulta verificar procesos de mejoramiento de la formación inicial docente al no tener resultados comparables entre los distintos años, ya que no tienen una muestra representativa de los egresados de cada institución. Por todo lo recién descrito, el panel estima que es difícil para el programa cumplir con el propósito que es constatar que efectivamente que las IES mejoran progresivamente sus programas de formación.

⁵⁰ Los juicios evaluativos realizados en esta sección se fundamentan en el Anexo 3. Revisar anexo para más información.

⁵¹ En los informes de resultado del año 2011 entregados por el PFID, a las IES y a los alumnos, advierten que los resultados no pueden ser comparados porque las metodologías usadas son distintas.

Otra de las razones que pudiese influir en los problemas de representatividad de INICIA, como también en la débil capacidad de realizar acciones de monitoreo y seguimiento, tanto para INICIA como para la apropiabilidad de los Estándares, es que la población potencial y objetivo son las IES y no sus programas de pedagogía, este punto es fundamental dada la variabilidad de número de programas que existe al interior de las IES; en promedio los Institutos Profesionales ofrecen 7 programas diferentes de pedagogía y las Universidades ofrecen un promedio de 16 programas. El IES que presenta mayor cantidad de programas es de 96.

Además, como ya lo ha expresado Meckes et al. (2012) con el sólo hecho de entregar información sobre los resultados de la prueba INICIA a cada institución, difícilmente genera presión a las instituciones para realizar cambios de mejora dentro de sus programas. Para que estos cambios curriculares sucedan se necesita entre otras cosas que las instituciones vean la prueba INICIA como un instrumento válido y confiable⁵², percibiendo como legítimo atribuir los resultados de la evaluación a un desempeño interno de la institución, que tengan la capacidad de diagnosticar sus debilidades y fortalezas institucionales sin perder su sentido de identidad y tengan una capacidad institucional adecuada para gestionar los cambios.

Por otra parte, la existencia de los Convenios de Desempeño podría ser vista como un incentivo a adoptar los estándares, ya que el otorgamiento de los recursos se encuentra subordinado, entre otras cosas, a la renovación del plan formativo de acuerdo a estas orientaciones curriculares. Sin embargo, los Convenios de Desempeño, que son el instrumento diseñado para que las instituciones formadoras cuenten con los recursos para realizar los cambios demandados por los estándares, sólo se comenzaron a implementar a partir del 2012. Es más, aun cuando las instituciones formadoras hayan actualizado sus mallas curriculares de acuerdo a estos parámetros, no es posible que las cohortes de egresados que han rendido la prueba hasta ahora hayan tenido un currículo basado en ellos. Por ende, la Prueba INICIA hasta ahora ha medido conocimientos que quizás no son los que los egresados estaban recibiendo en su formación, primero porque no se conocía qué conocimientos debían tener y luego porque no ha pasado tiempo suficiente para tener cohortes de egresados basadas en los estándares. Por otro lado, los convenios de desempeños son abordados desde la División de Educación Superior del Ministerio (DIVESUP) y la coordinación y trabajo conjunto con el FID, ha sido de manera esporádica e informal, situación que dificulta utilizar los convenios como estrategia de incentivo.

En cuanto a la línea “Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes”, no ha sido realizada en los últimos años desde el programa, salvo para el año 2014 período en que se reactivó la línea de inducción de mentorías implementada por la Red Maestros de Maestros⁵³. Por otro lado, la población objetivo según el propósito: “Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente”, son las IES. Para este último componente la población objetivo son los “egresados de las carreras de pedagogía”, lo que a nivel de diseño se contradice.

El programa, al no contar con información en cuanto al desempeño, no ha podido focalizar su trabajo en aquellas instituciones que no mejoran la formación inicial, ya sea porque cuentan con menos recursos, o aquellas que presentan programas de formación más débiles, o aquellas que tienen mayor número de titulados, entre otros posibles criterios. Evidentemente la creación de estándares y la prueba INICIA puede ser con cobertura hacia todas las instituciones. En esta línea surge nuevamente la inquietud de si la población potencial y objetivo del programa que actualmente son las instituciones de educación superior que imparten programa de pedagogía es la población correcta y no debiera ser los programas propiamente tales.

⁵² El programa no cuenta con información que permita determinar si las IES valoran positivamente la prueba Inicia y la legitiman como tal.

⁵³ La Red de Maestros de Maestros, depende de la Unidad de Liderazgo y Gestión del CPEIP.

En conclusión, el programa presenta 4 componentes, que tienen una baja sinergia entre ellos. Los primeros 2 están estrechamente vinculados, ya que la evaluación INICIA esta basada en los estándares, sin embargo, no tienen más vinculación que esta. El tercer componente (convenios de desempeño) esta débilmente vinculado ya que es administrado por otro equipo dentro del MINEDUC, el cual, incluso está alejado físicamente. El cuarto componente no comparte el propósito ni la población potencial y objetivo del resto. Por lo tanto, es difícil que en estas condiciones el programa, formado por sus 4 componentes, pueda ser exitosamente ejecutado.

En relación a los indicadores de resultados, los análisis realizados muestran que hay muy poca información disponible para evaluar el programa. En particular, hoy solo es posible evaluar el propósito mirando la variación del porcentaje de preguntas correctas en la prueba INICIA. Si bien esto permite tener una mirada general sobre la evolución de los egresados de carreras de pedagogía a nivel nacional e institucional, la prueba INICIA no es estrictamente comparable entre años. Adicionalmente es una prueba basada en los estándares, pero faltan estudios que analicen su validez interna (es decir, qué tan bien mide el estándar) y su validez externa (cómo se relaciona con otras medidas de desempeño docente).

Finalmente, a pesar de no contar con la totalidad de información de gasto, ya sea a nivel de componente y por otros conceptos (personal, bienes de servicio de consumo, etc.), los procedimientos utilizados por el programa (licitaciones públicas) indican que no hay antecedentes que muestren que el programa no tiene costos razonables.

III.2 RECOMENDACIONES

En términos generales, el panel recomienda que el programa debe continuar con sus tres componentes; **Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente, Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía, prueba INICIA y Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior**, puesto que es una realidad nacional justificada por estudios, investigaciones y evaluaciones nacionales e internacionales, que han evidenciado un desempeño de los docentes bajo lo esperado como también una insuficiente preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados. En cuanto al cuarto componente; **Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes**, no es coherente que se mantenga en el PFID según diseño, ya que no comparten; la población potencial, la población objetivo ni el propósito⁵⁴.

Dado el bajo nivel de desempeño del PFID, no se puede determinar que éste contribuya al propósito. No obstante, el panel recomienda considerar los siguientes aspectos para que en su ejecución posterior pueda mejorar el desempeño.

En cuanto a Diseño:

- Reconsiderar la definición de población potencial basada en las IES, ya que cada una de éstas puede contar con más de un programa de formación y/o sede y/o carrera, y no todos los programas y sedes de una misma institución cuentan con la misma calidad, autoridades, etc. Actualmente, dentro de existen en promedio más de 13 programas por institución, lo que implica que si la contraparte es la institución, podría suceder que todo el trabajo que se realiza con las instituciones en relación a los estándares e INICIA no logre bajar de la institución, a los distintos programas y sedes.

Gestión:

- Dado que el programa, para la implementación 2015, se ha planteado el desafío de una Unidad de Seguimiento, el panel estima necesario que se definan las necesidades de información que se requiere para su adecuada gestión y que luego vea la forma que las instancias internas encargadas de la captura y registro de datos se hagan cargo de producir la información requerida. Adicionalmente, el panel estima que es esencial establecer un sistema de evaluación permanente, que permita analizar información para el mejoramiento continuo del programa. En este mismo sentido, realizar estudios de impacto, una vez que se cuente con algunas cohortes de egresados trabajando en la educación pública, que permitan generar evidencia respecto de la lógica que sustenta la intervención.
- Que la unidad responsable de la gestión, monitoreo y seguimiento del programa PFID, tenga la responsabilidad de la gestión de la información, planificación de metas, gestión de actividades y recursos, monitoreo del funcionamiento y resultados del programa, y evaluación del grado de satisfacción de los beneficiarios en cuanto a los productos diseñados; estándares y evaluación INICIA. Esta unidad debiera estar permanentemente preocupada del mejoramiento continuo del desempeño del programa y de realizar los ajustes necesarios para encausar los resultados hacia las metas establecidas, y además realizar las acciones de coordinación con otras entidades, como la DIVESUP para el caso de CD. y Red maestro de Maestro, para el de mentorías.
- Dado que la información del desempeño del programa y sus actividades son débiles en relación a la apropiación de los estándares y los usos de la prueba INICIA, se propone generar material de

⁵⁴ El propósito del programa es que IES mejoren progresivamente su formación, por lo tanto la población potencial son las IES. Para el caso del componente; Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes, la población potencial son los docentes principiantes y el propósito es fortalecer la profesión docente.

orientación a las instituciones sobre cómo incorporar los estándares en sus mallas y carreras, como también como reflexionar sobre los resultados de la evaluación. En esta línea los jefes de carrera declaran que sería muy útil que el programa entregara material de apoyo y orientaciones.

- Generar línea base que permita evaluar la hipótesis basal respecto a “aplicación de estándares y aumentos de calidad en el FID”. Esto implica crear un instrumento para medir el progreso en la formación inicial docente. Adicionalmente se recomienda desarrollar sistemas de seguimiento y encuestas de satisfacción en relación a las Jornadas de Difusión, como también de los procesos de retroalimentación de la prueba INICIA y de estándares.
- Se sugiere también generar incentivos o mecanismos de vinculación estratégicos, particularmente para aquellas IES que concentran una mayor cantidad de titulados en las carreras de pedagogía, tanto para avanzar respecto a la apropiación de los estándares, como para aumentar la participación en las evaluaciones diagnósticas. Se sugiere incorporar algún criterio. Los convenios de desempeño pueden ser una posibilidad, como también un trabajo más formal y orgánico entre la DIVESUP y el PFID.
- Se recomienda monitorear información sobre los costos y procesos de cada componente. Al ser un trabajo que se repite anualmente, debiera ser posible evaluar el costo por aplicación de la evaluación (por institución y por egresado) y analizar si los recursos han sido gastados de forma eficiente. A su vez sucede lo mismo con la generación de estándares y su difusión ya que son actividades posibles de costear y analizar.
- Se recomienda transparentar los gastos administrativos del programa, es decir, los gastos en personal y en viáticos, como también hacerlos coherentes con el propósito del programa, sus componentes y actividades.

Coordinación con otros programas:

- Establecer un trabajo colaborativo y coordinado entre el Programa PFID y DIVESUP para la implementación del componente **Convenio de Desempeño**. Si el otorgamiento de un Convenio se encuentra subordinado, entre otras cosas, a la renovación del plan formativo de acuerdo a las orientaciones curriculares, la entrega de los recursos a la institución, debiera estar condicionada en algún porcentaje considerable, a la apropiación explícita, concreta y real, de los estándares y prueba INICIA.
- Establecer un trabajo coordinado y de sinergia entre la prueba INICIA y mentorías, que debiera ser gestionado por Red Maestros de Maestros, con el fin de establecer una correlación entre el resultado de los estudiantes en la prueba INICIA y la competencia laboral del recién titulado durante el primer año (validar el instrumento en términos de predicción del desempeño profesional docente). Inicialmente se podría focalizar en aquellos estudiantes que obtienen un desempeño insuficiente en la evaluación INICIA.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ávalos, B. (2010). "Formación Inicial Docente en Chile: Calidad y políticas". En Bellei, Contreras y Valenzuela (Eds), "Ecos de la Revolución Pingüina" (2010) pp. 257-284.
2. Bascope, M; Christian Sánchez, Resultados de INICIA y su relación con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes de Pedagogía Básica. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Investigación financiada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Grant CIE01-CONICYT.
3. Beca C. E., García Huidobro j. e., Montt p., Sotomayor c. y Walker h. (2006). docentes para el nuevo siglo. hacia una política de desarrollo profesional docente, serie bicentenario, ministerio de educación, Santiago
4. Bellei C. & Valenzuela J. (2010). "¿Están dadas las condiciones para que la docencia se una profesión de alto estatus en Chile?", pp. 1-26.
5. Cox. C, Lorena Meckes, Martín Bascope. La Institucionalidad Formadora de Profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas; Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 46-47, 2010. pp. 205-24
6. Darling-Hammond, L. (2009). "How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System". Teachers College, Columbia University.
7. Informe: "La Educación Superior en Chile" OCDE y Banco Mundial 2009;
8. Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005, serie Bicentenario.
9. Informe final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006; www.facso.uchile.cl/
10. Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno. Panel de Expertos para una Educación de Calidad, julio, 2010.
11. Lawrence I (2013). Experiencia internacional comparada, Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional .Standars on graduation and initial teacher certification: the international experience;
12. OCDE, "Revisión de las políticas nacionales de educación Chile" (2004)

ENTREVISTAS REALIZADAS

- 1) CPEIP, 1 abril 2015. Objetivo: Entregar información sobre presupuesto y profundizar en el análisis de la información y las posibles causas de las cifras entregadas.
- 2) CPEIP, 7 abril 2015. Objetivo: Entregar y analizar información sobre Estándares y evaluación INICIA
- 3) DIVESUP, 15 abril 2015. Objetivo: Comprender el diseño, operación y ejecución, del funcionamiento del componente; Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior.

IV. ANEXOS DE TRABAJO

Anexo 1: Reporte sobre el estado y calidad de la información disponible para evaluar el programa.

Bases de datos con información relevante para la evaluación

Nombre	INICIA
Descripción	<i>Base con resultados por alumno e institución por tipo de prueba aplicada</i>
Período de vigencia	<i>2009- 2010-2011- 2012</i>
Universo de medición de las variables (censo/muestra)	<i>Universo de estudiantes que rindieron prueba de evaluación INICIA</i>
Frecuencia de medición	<i>Anual</i>
Campos / Variables	<i>CLAVE Texto Identificador único de docente, asociado al RUN MRUN Numérico Identificador único de estudiante, asociado al RUN INSTITUCION Texto Nombre de la Institución a la que pertenece el egresado REGION_INSTITUCION Texto Nombre de la Región en que se ubica la institución FORMA Numérico Forma de la prueba: A, B Nombre Tipo Descripción PUNTAJE_IRT Numérico Puntaje IRT obtenido por el egresado Porcentaje de respuestas correctas en las dimensiones evaluadas por año.</i>
Juicio del panel respecto de la calidad de la información y posibilidades de uso en la evaluación	<i>Es adecuada para su análisis, sin embargo se destaca que sólo se utilizará para el análisis de porcentaje de respuestas correctas, ya que otro tipo de comparación entre pruebas o entre años no se puede realizar ya que han cambiado las preguntas, como la distribución de puntajes entre pruebas.</i>

Nombre	Base de datos Programas de Pedagogía
Descripción	<i>Base matrículas de estudiantes de pedagogía por tipo de institución, región y carrera</i>
Periodo de vigencia	<i>2007-2008-2009-2010-2011-2012-2013-2014</i>
Universo de medición de las variables (censo/muestra)	<i>Universo de estudiantes que se matriculan en carreras de pedagogía</i>
Frecuencia de medición	<i>Anual</i>
Campos / Variables	<i>Año Total Matriculados por Carrera Matriculados Femenino por Carrera Matriculados Masculino por Carrera Total matriculados Primer Año Matriculados Femeninos Primer Año Matriculados Masculinos Primer Año Clasificación Institución Nombre Institución Ciudad Región Nombre Carrera Promedio de Edad Matriculados Promedio Edad Femenino Promedio Edad Masculino Número de estudiantes que provienen : Educación Pública, Privada, Subvencionada</i>
Juicio del panel respecto de la calidad de la información y posibilidades de uso en la evaluación	<i>Es adecuada para su análisis, sin embargo sólo permite estimar la población potencial, ya que no contiene información para saber cuántos estudiantes se encuentran en cada año de la carrera, por lo tanto no se logra distinguir la población objetivo de la prueba INICIA .</i>

Fuentes de información cualitativa y cuantitativa que fueron útiles para identificar la situación problema que dio origen al programa y que permitan proyectar la situación sin programa:

Identificación del documento	Breve descripción del contenido
<p>INICIA and the responses of teacher education institutions to increased accountability in Chile.</p> <p>[Redacted]</p> <p>Lorena Meckes, Sandy Taut, Martín Bascopé, Edgar Valencia, Jorge Manzi</p> <p>[Redacted]</p> <p>Pontificia Universidad Católica de Chile</p>	<p>Este trabajo examina las estrategias adoptadas por las instituciones para; prepararse para la prueba, los cambios introducidos como consecuencia de la prueba, y el grado de presión experimentada por los graduados que responde la prueba.</p>
<p>Informe de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente. (2005)</p>	<p>Se describe una breve reseña del estado de la Formación Inicial Docente en el país, las características generales de la formación docente en Chile, sus modalidades, vinculación con la realidad escolar y el contexto laboral en que se insertan los egresados y levanta un análisis a partir de la identificación de nudos críticos en la formación de profesores. Finalmente, ofrece propuestas de políticas para contribuir al mejoramiento de la formación inicial docente en Chile.</p>
<p>Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación</p> <p>Diciembre de 2006.</p>	<p>Se describen recomendaciones y sugerencias para mejorar: la calidad de la educación que se ofrece en escuelas y liceos del país a todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar su origen social, económico y cultural, el funcionamiento de las instituciones escolares, el currículum, la formación de los profesores y profesoras, la Jornada Escolar Completa y la institucionalidad de la educación como la LOCE y la municipalización.</p>
<p>Investigación: Resultados de INICIA y su relación con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes de Pedagogía Básica.</p> <p>Martín Bascopé Christian Sánchez</p> <p>Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación</p>	<p>Esta investigación tiene como propósito, analizar la relación existente entre las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los programas de formación inicial docente a nivel nacional y los resultados obtenidos por sus estudiantes en la prueba INICIA, tanto para la prueba de conocimiento disciplinar como para la prueba de conocimiento pedagógico, considerando los puntajes de ingreso que presentaban dichos estudiantes en la PSU.</p>
<p>Decreto 96, Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación.</p> <p>Vigencia: 03-11-2009</p>	<p>Reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes.</p>
<p>Documento presentado en el marco del seminario-taller: "Formación Inicial Docente: ¿Vamos por el Camino Correcto?", organizado por CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF. Octubre de 2009.</p> <p>Jorge Manzi MIDE-UC</p>	<p>Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances.</p>
<p>Documento presentado en el seminario-taller: "Formación Inicial Docente: ¿Vamos por el Camino Correcto?", organizado por CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF. Octubre de 2009.</p> <p>Beatrice Ávalos Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile</p>	<p>Antecedentes referidos a la FID en Chile:</p> <p>El documento levanta información sobre el contexto actual de políticas, regulación y apoyos en Chile para la FID.</p>

<p>Documento: Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y El Caribe: debate actual.</p> <p>Estrategia Regional sobre docentes. OREALC/UNESCO Santiago 2014</p>	<p>El documento busca proporcionar un diagnóstico con información sistematizada sobre la Formación Inicial Docente, su articulación y los dilemas relacionados con la formación disciplinaria, pedagógica y profesional en América Latina y El Caribe, utilizando evidencia comparada de los países desarrollados de modo de contribuir, con categorías de análisis e información, al diseño e implementación de políticas públicas relacionadas con esta área en la región.</p>
<p>Documento: Antecedentes y criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.</p> <p>Estrategia Regional sobre docentes. OREALC/UNESCO Santiago. 2014</p>	<p>El documento tiene como propósito formular un estado del arte y orientaciones para las políticas docentes de los países de América Latina y el Caribe en el marco de la iniciativa “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe” que se inserta, a su vez, en la estrategia UNESCO, a nivel mundial, “Profesores para una Educación para Todos”</p>

Anexo 2(a): Matriz de Evaluación del programa⁵⁵

	NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:			
ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES		MEDIOS DE VERIFICACIÓN (Periodicidad de medición)	SUPUESTOS
	Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control) ⁵⁶	Fórmula de Cálculo		
FIN: Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar.				

⁵⁵ Ver Metodología para Construcción de Matriz de Marco Lógico en www.dipres.cl, Control de Gestión, Evaluación de Programas Gubernamentales.

⁵⁶ Ver Capítulo X de documento “Evaluación de Programas. Notas Técnicas”, División de Control de Gestión, DIPRES, 2009; en www.dipres.cl, Publicaciones, Sistema de Evaluación y Control de Gestión.

Se debe incluir indicadores adecuados para medir las cuatro dimensiones del desempeño del Programa a nivel de propósito y componentes, según corresponda. En particular en el caso de los componentes, teniendo presente su naturaleza, considerar la pertinencia de la aplicación de las diferentes dimensiones y ámbitos de los indicadores.

Incluir los indicadores que forman parte del sistema de monitoreo interno del programa y/o del Sistema de Información de gestión del PMG institucional.

3.	Orientaciones curriculares y estándares para la FID	<p>Eficacia/Producto: % de estándares disciplinarios y pedagógicos elaborados respecto a lo programado</p> <p>Eficacia/Producto: % de IES formadoras de docentes que participan en las jornadas de difusión, respecto a las IES formadoras de docentes</p> <p>Eficacia/Producto: % de IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa, respecto a las IES que participan en las jornadas de difusión</p> <p>Calidad/Producto: % de asistentes de las jornadas de difusión que valoran la información entregada como satisfactoria en relación a los asistentes de la jornada de difusión</p> <p>Economía/Producto: % de presupuesto ejecutado del componente respecto a lo programado</p>	<p><i>(Total de estándares elaborados en el año t / Estándares programados para el año t) X 100</i></p> <p><i>(Total de instituciones que participan en jornadas de difusión en el año t / Total de IES formadoras de docentes que aplican programas de pedagogía que deberían actualizar sus estándares del país en el año t) X100</i></p> <p><i>(Total de IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa/Total de instituciones que participan en jornadas de difusión en el año t) X100</i></p> <p><i>(Total de asistentes que evalúan al menos como satisfactoria la información entregada en la jornada de difusión en el año t / Total de asistentes jornada en el año t)</i></p> <p><i>(Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año t / Total del presupuesto programado para el componente en el año t) X 100</i></p>	<p>Estándares elaborados y disponibles para descarga en la página web del programa</p> <p>Lista de asistencia a jornadas de difusión</p> <p>Definir criterios para evaluar inclusión de estándares en el programa (Estudio complementario)</p> <p>Definir Encuesta y/o pregunta que permita medir el nivel de Satisfacción de la información entregada en la jornada de difusión (Estudio complementario)</p> <p>Sistema de Ejecución Presupuestaria en t</p>	
----	---	--	--	---	--

4.	Evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía	Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de inscritos para la prueba en el año t	<i>(Cantidad de estudiantes por egresar en año t que rinden la prueba de evaluación diagnóstica/ Total de estudiantes por egresar en año t de pedagogía inscritos en la prueba) X100</i>	Lista de estudiantes egresados de pedagogía inscritos	
		Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de egresados para la prueba en el año t	<i>(Cantidad de estudiantes por egresar en año t que rinden la prueba de evaluación diagnóstica/ Total de estudiantes por egresar en año t de pedagogía) X100</i>	Lista de asistencia prueba en año t / Lista de estudiantes egresados de pedagogía	
		Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía por institución que rinden la evaluación respecto al total de egresados por institución en el año t	<i>(Cantidad de estudiantes por egresar de la Institución i que en año t que rinden la prueba de evaluación diagnóstica/ Total de estudiantes por egresar en año t de pedagogía de la Institución i) X100</i>	Lista de asistencia prueba en año t / Lista de estudiantes egresados de pedagogía	
		Eficacia/Producto: % de instituciones que participan, respeto al total que imparte carreras de pedagogía	<i>(Total de IES formadoras de docentes que participan con sus estudiantes en la evaluación diagnóstica en el año t / Total de IES formadoras de docentes en el año t) X100</i>	Lista de asistencia prueba en año t por institución / Lista de IES formadoras de docentes en el año t	
		Eficacia/Producto: % de instituciones que se retroalimentan de la evaluación, respeto al total de instituciones que participan.	<i>(Total de IES formadoras de docentes que se retroalimentan de la evaluación/Total de instituciones que participan en la evaluación año t) X100</i>	Lista de asistencia prueba en año t por institución / Lista de IES formadoras de docentes en el año t	
		Calidad/producto: Cantidad de decanos de instituciones de educación superior formadoras de docentes que se valoran como positivo el proceso de retroalimentación del CPEIP luego de la prueba de diagnóstico	<i>(Total de decanos representantes de IES formadoras de docentes que valoran como satisfactorio el proceso de retroalimentación de los resultados entregados por el CPEIP en el año t/ Total de decanos de IES formadoras de docentes que participaron con sus estudiantes en la prueba en el año t) X100</i>	Definir criterios para evaluar retroalimentación de la evaluación en el programa (Estudio complementario)	
		Economía/Producto: % de ejecución presupuestaria del componente en el año t	<i>(Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año t/ Total del presupuesto programado para el componente en el año t) X 100</i>	Definir Encuesta para decanos y/o pregunta que permita medir el nivel de Satisfacción del proceso de entrega y retroalimentación de resultados (Estudio complementario)	

5.	Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la formación inicial docente impartida por las instituciones de educación superior	Eficacia/ Producto Porcentaje de IES encargadas de FID que postulan a convenios de desempeño PMI en el año t	(Número de IES encargadas de FID que postulan proyectos para convenios de desempeño PMI en el año t/ Total de IES encargadas de FID en el año t) X 100	Registro instituciones postulantes a convenios de desempeño PMI	
		Eficacia/ Producto Porcentaje de IES encargadas de FID que son beneficiarias de convenios en el año t	(Número de IES encargadas de FID que obtienen proyectos para convenios de desempeño PMI en el año t/ Total de IES encargadas de FID que postulan a convenios de desempeño PMI en el año t) X 100	Registro instituciones que obtiene convenios de desempeño PMI	
		Eficacia/Producto: Porcentaje de Instituciones de Educación Superior con convenio vigente que logran 100% de sus meta propuesta en relación a prueba INICIA en el año t	(Número de IES encargadas de FID con convenio vigente que alcanzan el 100% de sus metas comprometidas en relación a la prueba INICIA en el año t/ Total de IES encargadas de FID con convenio vigente en el año t) X100	Convenios de desempeño	
		Eficacia/Producto: Porcentaje de Instituciones de Educación Superior con convenio vigente que logran 100% de sus meta propuesta en relación a estándares en el año t	(Número de IES encargadas de FID con convenio vigente que alcanzan el 100% de sus metas comprometidas en relación a adopción de los estándares en el año t/ Total de IES encargadas de FID con convenio vigente en el año t) X100	Convenios de desempeño	

6.	Apoyo de la inserción inicial a docentes principiantes	<p>Eficacia/Producto: % de docentes principiantes que participan en el programa de apoyo a la inserción (mentores) respecto al total de docentes egresados en el año t0</p>	<p><i>(N° de docentes que participan en el programa de apoyo a la inserción en el año t=1 / N° de docentes egresados en el año t=0) X 100</i></p>	<p>Listas de participantes del programa de apoyo a la inserción en el año t=1 Lista de docentes egresados de las IES en t=0</p>	
		<p>Eficacia/Producto: % de docentes que finalizan la inducción</p>	<p><i>(N° de docentes principiantes que finalizan la inducción de apoyo a la inserción en el año t / N° docentes que inician la inducción de apoyo a la inserción en el año t) *100</i></p>	<p>Lista de participantes inscritos y que finalizan la inducción de apoyo a la inserción</p>	
		<p>Calidad/Producto: % de actores relevantes; sostenedores, directores y docentes principiantes que evalúan al menos satisfactoriamente el desempeño de los docentes luego de que han participado en el programa</p>	<p><i>(N° de actores relevantes, directores de establecimientos educacionales a cargo de docentes principiantes que han que evalúan al menos como satisfactorio el desempeño de los docentes principiantes una vez han finalizado su participación en la inducción de apoyo a la inserción/ N° de actores relevantes consultados) X100</i></p>	<p>Definir Encuesta para actores relevantes (directores/o sostenedores) y/o pregunta que permita medir el nivel de Satisfacción del desempeño de los docentes principiantes una vez estos han finalizado su participación en la inducción de apoyo a la inserción</p>	
		<p>Economía/Producto: % de ejecución presupuestaria del componente en el año t</p>	<p><i>Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año t/ Total del presupuesto programado para el componente en el año t) X 100</i></p>	<p>Sistema de Ejecución Presupuestaria en t</p>	

<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Componente 1</p> <p>Modos de producción</p> <p>El CPEIP adjudica a instituciones externas la elaboración de estándares orientadores para la formación inicial docente de educación parvularia, básica, media, especial, y aquellos correspondientes a pedagogías de otras disciplinas.</p> <p>El CPEIP orienta, supervisa y valida este proceso, considerado la correcta;</p> <p>a) Elaboración de estándares disciplinarios y pedagógicos para Educación Básica; parvularia, media y diferencia</p> <p>b) Elaboración de un marco curricular fundamental para la formación de profesores del país</p> <p>c) Validación con las IES, los estándares disciplinarios y pedagógicos para los distintos sectores de aprendizaje y niveles de enseñanza.</p> <p>e) Difusión entre las instituciones de educación superior de los estándares y orientaciones curriculares elaboradas.</p> <p><u>Gestión procedimientos actividades CPEIP</u></p> <p>a y b)</p> <p>1) Elaboración de términos de referencia</p> <p>2) Evaluación de ofertas</p> <p>3) Proceso de adjudicación y selección</p> <p>4) Proceso suscripción del convenio con institución ejecutora</p> <p>5) Seguimiento etapas del proyecto según convenio</p> <p>6) Elaboración informes de resultado.</p> <p>7) Realización o participación en seminarios, talleres, jornadas de intercambio, nacionales o extranjeras.</p> <p>8) Contratar personal para la realización seminarios, talleres y jornadas, incluidos transporte, estadía y pasajes necesarios</p> <p>9) Autorizar gastos de transporte, pasajes y estadía para asistentes invitados a seminarios, jornadas, talleres.</p> <p>c)</p> <p>1) Convocatoria a representantes de las IES de las distintas carreras de pedagogía para validar los estándares disciplinarios y pedagógicos</p> <p>2) Elaboración de informes de resultados.</p> <p>d)</p> <p>1) Programación de difusión de los estándares en las distintas regiones del país</p> <p>2) Autorizar viático del equipo del CPEIP</p> <p>3) Elaboración de informes.</p>			
---	--	--	--

<p>Componente 2: Actividades 2014: a) Adjudicación de elaboración y aplicación de los instrumentos</p> <p>Gestión de procedimientos de las actividades:</p> <p>a.1) Revisión y corrección de términos de referencia para la construcción y aplicación de instrumentos. a.2) Evaluación de ofertas a.3) Proceso de selección y adjudicación a.4) Proceso de suscripción de convenio con la institución ejecutora a.5) Seguimiento de desarrollo de cada etapa del proyecto según lo comprometido en el convenio a.6) Elaboración de informe de resultados a.7) Aplicación de la evaluación</p>			
<p>Componente 3: No ejecutado</p>			
<p>Componente 4: Falta identificar actividades de producción</p>			

Anexo 2(b): Medición de indicadores Matriz de Evaluación del programa, período 2011-2014

Consiste en la Matriz de Evaluación del programa con los indicadores cuantificados. Al respecto, para aquellos indicadores que no tienen cuantificación se debe explicar en pie de página los motivos por los cuales no se cuenta con la medición. A continuación se muestra el formato sugerido para el análisis de la Matriz de Evaluación del Programa

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:						
<i>Evolución de Indicadores</i>						
<i>Enunciado del objetivo</i>	<i>Indicadores</i>					
	<i>Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control)</i> ⁵⁷	<i>Fórmula de cálculo</i>	<i>Cuantificación</i>			
			2011	2012	2013	2014
Fin						
Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar.						
Propósito	Eficacia/Resultado Intermedio	Eficacia/Resultado Intermedio				
Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente	Variación en resultados en evaluación INICIA para distintos niveles: nacional, institución, programas	Variación en porcentaje de respuestas correctas por prueba de Evaluación INICIA (T1-T0), a nivel nacional y de las IES formadoras de docentes. _____ _____ _____ _____	PCD Párvulos: -8% PCD Educ Básica: -6% PCP Educ Básica: 22%	PCD Párvulos: 13% PCD Educ Básica: 14% PCP Educ Básica: -3%	-	No disponible
		<i>Nota: J diferentes tipos de pruebas, i egresados de pedagogía que rinden la prueba</i>				

⁵⁷ Ver capítulo X de documento "Evaluación de Programas. Notas Técnicas", División de Control de Gestión, DIPRES, 2009; en www.dipres.cl, Publicaciones, Sistema de Evaluación y Control de Gestión.

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente
 AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008
 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación
 SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP
 OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:

Evolución de Indicadores						
Enunciado del objetivo	Indicadores		Cuantificación			
	Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control) ⁵⁷	Fórmula de cálculo	2011	2012	2013	2014
	Eficacia/Resultado Intermedio Porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus currículos	<i>(Total de IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en sus currículos/Total de IES formadoras de docentes) X 100</i>				86%
	Porcentaje de IES que retroalimentan su programa según la evaluación del total	<i>(Total de IES formadoras de docentes que retroalimentan su programa en base a los resultados de la evaluación/Total de IES formadoras de docentes) X 100</i>	Sin información disponible	Sin información disponible	Sin información disponible	85% (Resultados estudio complementario, 2015)
Componente 1: Orientaciones curriculares y estándares para la FID	Eficacia/Producto: % de estándares disciplinarios y pedagógicos elaborados respecto a lo programado	<i>(Total de estándares elaborados en el año t / Estándares programados para el año t) X 100</i>	100%	100%		100%
	Eficacia/Producto: % de IES formadoras de docentes que participan en las jornadas de difusión, respecto a las IES formadoras de docentes	<i>(Total de instituciones que participan en jornadas de difusión en el año t/ Total de IES formadoras de docentes que aplican programas de pedagogía que deberían actualizar sus estándares del país en el año t) X100</i>	No disponible	No disponible		No Disponible

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente
 AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008
 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación
 SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP
 OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:

Evolución de Indicadores						
Enunciado del objetivo	Indicadores					
	Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control) ⁵⁷	Fórmula de cálculo	Cuantificación			
			2011	2012	2013	2014
	Calidad/Producto: % de asistentes de las jornadas de difusión que valoran la información entregada como satisfactoria en relación a los asistentes de la jornada de difusión	(Total de asistentes que evalúan al menos como satisfactoria la información entregada en la jornada de difusión en el año t/ Total de asistentes jornada en el año t)	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible
	Eficacia/Producto: % de IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa, respecto a las IES que participan en las jornadas de difusión	Total de IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa/Total de instituciones que participan en jornadas de difusión en el año t) X100	No disponible	No disponible	No disponible	86% (Resultados estudio complementario, 2015)
	Economía/Producto: % de presupuesto ejecutado del componente respecto a lo programado	(Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año t/ Total del presupuesto programado para el componente en el año t) X 100	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible
Componente 2: Evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía	Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de inscritos para la prueba en el año t	(Cantidad de estudiantes por egresar en año t que rinden la prueba de evaluación diagnóstica/ Total de estudiantes por egresar en año t de pedagogía inscritos en la prueba) X100	67%	59%	No se aplicó	51%
	Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía que rinden la evaluación respecto al total de egresados para la prueba en el año t	(Cantidad de estudiantes por egresar en año t que rinden la prueba de evaluación diagnóstica/ Total de estudiantes por egresar en año t de pedagogía) X100	48%	15%	No se aplicó	15%

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente
 AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008
 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación
 SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP
 OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:

Evolución de Indicadores						
Enunciado del objetivo	Indicadores		Cuantificación			
	Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control) ⁵⁷	Fórmula de cálculo	2011	2012	2013	2014
	Eficacia/Producto : % de estudiantes de pedagogía por institución que rinden la evaluación respecto al total de egresados por institución en el año t	$(\text{Cantidad de estudiantes por egresar de la Institución } i \text{ que en año } t \text{ que rinden la prueba de evaluación diagnóstica} / \text{Total de estudiantes por egresar en año } t \text{ de pedagogía de la Institución } i) \times 100$	Información detallada cuadro 2.16			
	Eficacia/Producto: % de instituciones ES que participan, respeto al total que imparte carreras de pedagogía	$(\text{Total de IES formadoras de docentes que participan con sus estudiantes en la evaluación diagnóstica en el año } t / \text{Total de IES formadoras de docentes en el año } t) \times 100$	79%	83%	No se aplicó	84%
	Eficacia/Producto: % de instituciones que se retroalimentan de la evaluación, respeto al total de instituciones que participan. Calidad/producto: Cantidad de decanos de instituciones de educación superior formadoras de docentes que se valoran como positivo el proceso de retroalimentación del CPEIP luego de la prueba de diagnóstico	$(\text{Total de IES formadoras de docentes que se retroalimentan de la evaluación} / \text{Total de instituciones que participan en la evaluación año } t) \times 100$ $(\text{Total de decanos o representantes de IES formadoras de docentes que valoran como satisfactorio el proceso de retroalimentación de los resultados entregados por el CPEIP en el año } t / \text{Total de decanos o representantes de IES formadoras de docentes que participaron con sus estudiantes en la prueba en el año } t) \times 100$	No Disponible	No Disponible	No Disponible	85% (Resultados estudio complementario, 2015)
	Economía/Producto: % de ejecución presupuestaria del componente en el año t	$\text{Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año } t / \text{Total del presupuesto programado para el componente en el año } t) \times 100$	No Disponible	No Disponible	No Disponible	No Disponible

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente
 AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008
 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación
 SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP
 OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:

Evolución de Indicadores						
Enunciado del objetivo	Indicadores					
	Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control) ⁵⁷	Fórmula de cálculo	Cuantificación			
			2011	2012	2013	2014
Componente 3 Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la formación inicial docente impartida por las instituciones de educación superior	Eficacia/ Producto Porcentaje de IES encargadas de FID que postulan a convenios de desempeño PMI en el año t	(Número de IES encargadas de FID que postulan proyectos para convenios de desempeño PMI en el año t/ Total de IES encargadas de FID en el año t) X 100	-	37%	18%	-
	Eficacia/ Producto Porcentaje de IES encargadas de FID que son beneficiarias de convenios en el año t	(Número de IES encargadas de FID que obtienen proyectos para convenios de desempeño PMI en el año t/ Total de IES encargadas de FID que postulan a convenios de desempeño PMI en el año t) X 100	-	10%	5%	-
	Eficacia/Producto: Porcentaje de Instituciones de Educación Superior con convenio vigente que logran 100% de sus meta propuesta en relación a prueba INICIA en el año t	(Número de IES encargadas de FID con convenio vigente que alcanzan el 100% de sus metas comprometidas en relación a la prueba INICIA en el año t/ Total de IES encargadas de FID con convenio vigente en el año t) X100	-	No disponible	No disponible	No disponible
Componente 4 Apoyo de la inserción inicial a docentes principiantes	Eficacia/Producto: % de docentes principiantes que participan en el programa de apoyo a la inserción (mentores) respecto al total de docentes egresados en el año t=0	(N° de docentes que participan en el programa de apoyo a la inserción en el año t=1 / N° de docentes egresados en el año t=0) X 100	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó
	Eficacia/Producto: % de docentes que finalizan la inducción	(N° de docentes principiantes que finalizan la inducción de apoyo a la inserción en el año t / N° docentes que inician la inducción de apoyo a la inserción en el año t) *100	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó

NOMBRE DEL PROGRAMA: Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente
 AÑO DE INICIO DEL PROGRAMA: 2008
 MINISTERIO RESPONSABLE: Ministerio de Educación
 SERVICIO RESPONSABLE: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP
 OBJETIVO ESTRATÉGICO AL QUE SE VINCULA EL PROGRAMA:

Evolución de Indicadores

<i>Enunciado del objetivo</i>	<i>Indicadores</i>					
	<i>Enunciado (Dimensión/Ámbito de Control)⁵⁷</i>	<i>Fórmula de cálculo</i>	<i>Cuantificación</i>			
			<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>
	Calidad/Producto: % de actores relevantes; sostenedores, directores y docentes principiantes que evalúan al menos satisfactoriamente el desempeño de los docentes luego de que han participado en el programa	<i>(Nº de actores relevantes, directores de establecimientos educacionales a cargo de docentes principiantes que han que evalúan al menos como satisfactorio el desempeño de los docentes principiantes una vez han finalizado su participación en la inducción de apoyo a la inserción/ Nº de actores relevantes consultados) X100</i>	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó
	Economía/Producto: % de ejecución presupuestaria del componente en el año t	<i>Total del presupuesto ejecutado para el componente en el año t/ Total del presupuesto programado para el componente en el año t) X 100</i>	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó	No se ejecutó

Anexo 2(c): Análisis de diseño del programa

Se indica que la Matriz de Marco Lógico fue elaborada en reunión de trabajo conjunta con el equipo del programa (CPEIP) junto con el Panel Evaluador y luego comentada y revisada por todos los actores mencionados. La matriz de consenso es aquella que se presenta en el Anexo 2(a), y sus indicadores han sido utilizados para evaluar la eficacia, eficiencia y calidad del programa por componente.

1. Relación interna de causalidad de los objetivos del programa (lógica vertical)

El Fin “Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar” es consistente y alineada a la misión del Ministerio de Educación que implica asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad, que contribuya a la formación integral y permanente de las personas del país. El Programa de Formación Inicial Docente, colabora en el aseguramiento de la calidad profesional de los profesores, lo que a su vez se espera tenga impacto directo en la formación de los alumnos de los niveles pre-escolar y escolar, la importancia del maestro en los logros del sistema educativo es una variable clave y consistente con la información que presentan diversos estudios nacionales como internacionales.

El Propósito; “Instituciones de Educación superior formadoras de docentes mejoran progresivamente sus programas de Formación Inicial Docente”, se vincula coherente y directamente al Fin, dado que existe una alta correlación entre la calidad del desempeño docente y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Profesores más preparados, logran un aprendizaje de mayor calidad en los alumnos. La existencia de Instituciones de Educación Superior con autonomía en el diseño de sus mallas curriculares, implica una gran diversidad en la calidad de los programas de pedagogía. Sumado a esto, la explosión de oferta de Institutos y Universidades Privadas impacta en la alta tasa de matrícula e ingreso de alumnos con bajos resultados en la PSU. El PFID, aborda esta problemática con cuatro componentes:

1. Orientaciones curriculares y estándares para la FID
2. Evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía
3. Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la formación inicial docente impartida por las instituciones de educación superior
4. Apoyo de la inserción inicial a docentes principiantes

Respecto a estos, el panel considera que tanto el componente Orientaciones curriculares y estándares para la FID y como Evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía (prueba INICIA) tienen coherencia vertical con el Propósito. Esto, porque el primero entrega los lineamientos llamados estándares que permiten homologar la formación a nivel nacional de los diferentes programas de pedagogía, y el segundo; componente de evaluación diagnóstica (prueba INICIA), permitirá ver el nivel de adopción de estos en la FID.

Sin embargo, en cuanto al desempeño de estos componentes; producción de los estándares, y la evaluación a través de la prueba INICIA en la etapa final de los estudiantes, no garantiza por sí solo una apropiación por parte de las IES que implique cambio en los programas de las Instituciones formadoras de profesores; se requieren de otras acciones que garanticen el traspaso de la información relevante para que esto se logre, así como mecanismos de supervisión y seguimiento con las IES y sus unidades académicas.

Actualmente el Componente 3 “Apoyo para el fortalecimiento y la renovación de la formación inicial docente impartida por las instituciones de educación superior” debería cumplir parcialmente esta función en el programa, ya que al tratarse de convenios de desempeño tienen asociados incentivos monetarios que implican obligaciones legales por cumplir de las IES beneficiadas. Sin embargo a la fecha el nivel de cobertura de este componente es mínimo con sólo un 15% de instituciones beneficiadas y donde además, tampoco existe obligatoriedad respecto de la existencia de indicadores específicos vinculados a la mejora de los programas según los estándares, como tampoco respecto a la tasa de

participación en la evaluación INICIA. Es más, incluso para los casos donde si existieran, si las IES no cumplieran con estos indicadores, podrían seguir recibiendo los recursos monetarios asociados al convenio⁵⁸. En este sentido el panel considera que estos componentes se encuentran alineados en el diseño, dado que homologar y elevar la calidad de la formación es necesario, pero se requiere que el PFID se ocupe de la adopción de los estándares por parte de las IES, así como que éstas utilicen la prueba INICIA como medio de retroalimentación de su formación.

Por último el Componente 4 “Apoyo de la inserción inicial a docentes principiantes”, se encuentra completamente desvinculado del programa, tanto porque tiene una población potencial como objetivo diferente al Propósito del PFID, en este caso profesores principiantes que ya se encuentran fuera del sistema universitario. Si bien es una necesidad acompañar a los docentes recién egresados para que sean apoyados en su inserción a través de un programa de mentorías, este debiera seguir a juicio del panel, en el programa Red Maestros de Maestros.

Así el análisis de fondo respecto de la articulación vertical del fin, propósito y componentes del programa, expresan una hipótesis basal que requiere de comprobación, toda vez que es la clave de la propuesta. Dicha hipótesis basal considera que la adaptación de los programas de formación de profesores según los estándares formulados efectivamente mejorará la calidad de egreso para estos profesores. Esta hipótesis que subyace en el programa actualmente no cuenta con más información respecto a la calidad de los estándares que la validación ante un grupo de expertos (declarada en los documentos del 2014), pero no se valida a partir de evidencia empírica al respecto. Si bien los estándares están en su primera etapa de difusión, será necesario levantar una línea base que permita en el futuro evaluar el resultado de su implementación.

Por otro lado, las pruebas INICIA como instrumento de seguimiento de la apropiación de estos estándares sólo permiten observar resultados desde la evaluación 2014, debido a que inicialmente la prueba no se encontraba alineada a los Estándares. Los procesos de construcción de estándares y la generación del instrumento evaluación no estuvieron ordenados progresivamente.

2. Sistema de indicadores del programa (lógica horizontal)

Respecto a los indicadores de Propósito; variación de porcentaje de respuestas correctas por prueba, área e institución, este es un indicador que sólo permite medir la eficacia en la medida que los instrumentos sean equivalentes entre los diferentes años, situación que hasta la fecha no ha ocurrido. En cuanto a los otros indicadores de propósito; porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus currículos y porcentaje de IES que retroalimentan su programa según la evaluación total, no se pueden calcular, debido a que el programa no cuenta con información sistematizada para hacerlo. No obstante fueron incorporados en el estudio complementario, a través de preguntas a los entrevistados. Por lo tanto se señala que el programa debe considerar, para el primer indicador, la incorporación en las bases técnicas de concursabilidad para la construcción del instrumento, la equivalencia entre instrumentos. Así, como también generar los sistemas de seguimiento y monitoreo que permitan observar el nivel de apropiación de los estándares y retroalimentan en los diferentes programas de pedagogía impartidos por las IES.

Respecto a los indicadores por componentes, el panel considera que en su construcción son correctos y permiten medir las diferentes dimensiones, eficacia, calidad y economía, para el cumplimiento de los objetivos del programa. Sin embargo estos requieren, al igual que los indicadores de propósito, de instrumentos asociados para realizar su seguimiento, particularmente en todos aquellos que observan la

⁵⁸ Esto es posible que ocurra, según lo informado por DIVESUP, dado el peso relativo que tienen estos dos indicadores respecto del total de indicadores (70 aprox.). Por otro lado, las metas son propuestas por la IES y se negocian con la DIVESUP, por lo que los indicadores pueden no haber sido propuestos.

apropiación de los estándares (eficacia), como también en aquellos asociados a la percepción de las IES (calidad), dado que el PFID, no cuenta con información sistematizada y analizada, que le permita monitorear la ejecución y desempeño del programa.

En este sentido a pesar de que el panel considera adecuado los indicadores, evalúa como negativa la falta de información disponible para el cálculo de sus resultados. En resumen, la evaluación de los indicadores y su medición por objetivo es:

Propósito:

- Sólo se cuenta con información para la estimación de un indicador y de forma parcial, ya que los datos de que se dispone actualmente no son válidos ni comparables entre años por las modificaciones que ha presentado el instrumento.
- Los otros dos indicadores de eficacia no cuentan con información para su medición y son complementados con información levantada en el estudio complementario.

Componente 1:

- Para el primer indicador (eficacia) se cuenta con la información de elaboración de estándares por año.
- Para el segundo indicador (eficacia), IES que participan en jornadas de difusión de los estándares, sólo se cuenta con información para el año 2014.
- Para el tercer indicador (eficacia), adopción por parte de las IES de los estándares no se tiene información.
- Para el cuarto indicador (calidad), satisfacción respecto a las jornadas de difusión, tampoco se cuenta con información.
- Para el quinto indicador (economía), se cuenta con información.

Componente 2:

- Para los cuatro primeros indicadores de eficacia, asociados a la participación en la prueba INICIA se cuenta con información.
- Para el quinto indicador (eficacia), instituciones que se retroalimentan de la información, se tiene información parcial y de forma estimativa, considerando como medio de verificación los formatos tipo de informe y el número de IES que participaron del proceso.
- Para el sexto indicador (calidad), valoración de los decanos del proceso, no se tiene información.
- Para el indicador de economía se cuenta con información.

Componente 3

- Para los indicadores 1, 2 (eficacia), asociados a la participación y tasa de IES beneficiadas se tiene información para los años de ejecución 2011, 2012
- Para el indicador 3 y 4 (eficacia), asociados al cumplimiento de indicadores estándares e INICIA aún no se cuenta con información para su medición.

Componente 4:

- Para los indicadores 1 y 2 de eficacia, de participación en el programa de mentores y tasa de finalización de los docentes de la inducción, no se cuenta con información
- Tampoco se cuenta con información para el indicador 3 (calidad), que permite evaluar el desempeño de los docentes que han participado en la inducción por parte de los directores o docentes de los establecimientos educacionales donde participan
- El indicador 4 de economía, tiene información disponible.

Anexo 3: Procesos de Producción y Organización y Gestión del Programa

El año 2009 con la aprobación del Decreto de Educación N° 96, del Ministerio de Educación se crea el programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, en adelante PFID, ejecutado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

Su objetivo es desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos educacionales subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3166 de 1980 (MINEDUC, 2009), con el fin de transformar los currículos y las prácticas de las instituciones que proveen formación inicial docente, persiguiendo asegurar la calidad profesional de los egresados de pedagogía.

Para el logro de este objetivo el programa produce los siguientes componentes:

Componente 1: Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente

1. Elaboración de licitación pública para el proceso de construcción de estándares.
2. Concurso, evaluación de ofertas y adjudicación de construcción de estándares.
 - ✓ En primer lugar, se publica en el portal Chile Compra la oferta de licitación de la elaboración de los Estándares.
 - ✓ Se reciben las postulaciones y bajo ciertos criterios se establecen quién es el más adecuado para la elaboración y se le adjudica la labor. Este proceso sigue todas las reglas que implica cualquier licitación pública. En general postulan centros de estudios de IES o distintas IES.
 - La propuesta con la que cada equipo participa, debe considerar aspectos como: Diseño Metodológico, Plan de trabajo, Idoneidad técnica del equipo de trabajo, experiencia del equipo de trabajo, experiencia del coordinador general, acreditación de la institución oferente y antecedentes formales de la propuesta.
 - En la elaboración de los Estándares, se contó con la participación de docentes de aula, especialistas en las áreas disciplinarias específicas y de académicos vinculados a los procesos de formación y evaluación de docentes. Dichos profesionales provienen de instituciones de todo el país. Con ellos se buscó la confluencia de diversas experiencias y perspectivas, representativas de la diversidad del quehacer nacional en el campo educativo. A lo mencionado se suma el aporte de consultores internacionales de reconocido prestigio en el ámbito de la formación de profesores.
3. Proceso de construcción de estándares:
 - ✓ Diseño metodológico y plan de trabajo:

Posterior a la adjudicación, los equipos elaboradores deben comenzar a trabajar y entregar el primer informe. **Diseño metodológico y plan de trabajo:** El equipo adjudicado debe presentar un diseño metodológico que considere todos los requerimientos necesarios para la construcción de los objetivos propuestos para la elaboración. Además, un plan de trabajo que presente una completa descripción del proceso cumpliendo cabalmente con todos los aspectos para la elaboración, además de un cronograma con los plazos para lograr los objetivos. Ambas cosas, deben ser entregadas considerando las observaciones que se le entregan que se le hacen a la propuesta original.

- ✓ Revisión de literatura y antecedentes, y elaboración de marco teórico de los estándares. Propuesta preliminar a CPEIP, que se consulta a expertos. Los equipos deben realizar una revisión de **literatura tanto nacional como internacional** para obtener un diagnóstico con respecto a la disciplina. Además, deben hacer una revisión de bases o marco curricular y del marco para la buena enseñanza. Posteriormente deben resumir y sistematizar la información recabada para realizar y presentar en el primer informe un **marco teórico y conceptual** para respaldar la formulación de Estándares para la formación inicial de docentes en las disciplinas correspondientes. Posterior a la aprobación del Informe I, que contiene el diseño metodológico y la revisión bibliográfica, los equipos pueden comenzar con la elaboración de la propuesta de Estándares. Dado que lo contenido en el primer informe, debiera ser utilizado como base para las siguientes etapas. Los equipos deben entregar a la contraparte técnica la **Propuesta preliminar de Estándares** en el segundo informe, además un diseño para la Consulta Técnica, la cual será explicada a continuación.
- ✓ Al tener la propuesta de Estándares completa y haber acordado el diseño de la **Consulta a Expertos**, se procede a su realización. Ésta es una instancia que tiene como finalidad la retroalimentación de la propuesta desde la perspectiva de distintos grupos de expertos. Se definen perfiles de expertos y participan profesores de alto desempeño, expertos en la disciplina, expertos en didáctica de la disciplina, académicos. De la retroalimentación obtenida como producto de la Jornada, el equipo elaborador la analiza y la incorpora en una nueva versión de Estándares, la cual después es revisada por el equipo técnico y con estas últimas observaciones, se realiza una nueva versión.

Consulta nacional a instituciones de educación superior formadoras de profesores. Al tener lista la nueva **propuesta de Estándares**, esta es presentada en la **Consulta Nacional**, la cual es una instancia de socialización con Decanos y jefes de carrera de todas las instituciones del país que impartan las carreras Pedagogía en la disciplina que corresponda.

- ✓ Propuesta final a CPEIP, evaluada por mesa ministerial, a partir de la cual se elabora una versión definitiva de los estándares. Posterior a la Consulta Nacional, los equipos elaboradores realizan las últimas modificaciones según algunas observaciones de la consulta y se entrega una versión final. Esta versión pasa a revisión de la mesa ministerial y al ser visada, se permite la publicación definitiva de los Estándares.

4. Publicación de estándares: impresión y difusión.

Componente 2: Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía

1. Elaboración de licitación pública para el proceso de construcción de instrumentos.

La cantidad de instrumentos ha aumentado progresivamente año a año. Se han agrupado en subconjuntos de instrumentos, por razones presupuestarias y de ordenamiento de ejecución del PFID. Esta construcción se licita.

2. Concurso, evaluación de ofertas y adjudicación de construcción de instrumentos

3. Proceso de construcción de instrumentos:

- ✓ Selección de indicadores evaluables y elaboración de tablas de especificaciones. Se realiza una priorización de indicadores en base a los Estándares orientadores de

Pedagogía tanto pedagógicos como disciplinares. No todos los indicadores pueden ser medidos con un instrumento de las características de aquellos que componen la Evaluación INICIA, por lo cual se seleccionan los que sí pueden ser medidos a través de ítems de selección múltiple. En este contexto es importante hacer hincapié en que los Estándares son mucho más amplios que la prueba INICIA. En base a los indicadores seleccionados se construyen las tablas de especificaciones. Éstas constituyen una herramienta de evaluación destinada a articular la generación de preguntas, considerando las dimensiones de contenido, las habilidades cognitivas y los pesos o ponderaciones que se asignarán a cada una de las variables consideradas en la evaluación.

- ✓ Definición de temarios. Los temarios se construyen en torno a los dominios contenidos en las tablas de especificaciones, definiendo y describiendo cuales son los conocimientos y habilidades involucrados en cada uno de ellos. Su principal propósito es comunicar a las instituciones formadoras de docentes y los futuros docentes acerca de los conocimientos que serán considerados en la Prueba INICIA.
 - ✓ Tanto las tablas de especificaciones como los temarios se someten a Consulta invitando a representantes de cada una de carreras involucradas. Los resultados de la Consulta son procesados y en base a éstos, se modifican las tablas de especificaciones y los temarios, llegando a una versión definitiva.
 - ✓ Elaboración de preguntas, evaluación de preguntas, diseño y anclaje de preguntas, y piloto. Se procede, entonces, a la elaboración de preguntas por parte de los equipos elaboradores, con especialistas de las áreas pedagógicas y disciplinarias. Se elaboran el triple de pregunta de las que se necesitarán para la versión final de la prueba, siguiendo los cánones internacionales de calidad para este tipo de pruebas. Cada una de las preguntas pasan por revisiones por parte de los equipos elaboradores, para luego ser evaluadas por al menos dos evaluadores expertos del Ministerio.
 - ✓ Ensamblaje final de instrumentos a partir de las tablas de especificaciones, validez y características psicométricas obtenida en piloto. Al finalizar la elaboración y revisión, se ensamblan diferentes formas, las que se someten a pilotaje a lo largo del país. Estas pruebas piloto son procesadas con el fin de determinar qué preguntas poseen características psicométricas de calidad y que, por lo tanto, pueden ser incluidas en la prueba definitiva. Cada prueba es ensamblada de manera tal que responda a los pesos por tema y habilidad establecidos en las tablas de especificaciones. Además, estas pruebas basadas en nuevos Estándares contienen dos formas equivalentes. Esto implica ensamblar dos pruebas con similares características y distribución de preguntas, lo que incluye, por un lado, replicar 20% de preguntas idénticas (ancla) en ambas formas y, por otro, completar el resto de la prueba con preguntas con características similares en cuanto a su contenido y comportamiento psicométrico. En el caso de las pruebas ya aplicadas en años anteriores, a lo anterior se suma la inclusión de preguntas ancla ya probadas en años anteriores, con el fin de poder realizar comparaciones de los resultados en el tiempo.
4. Elaboración de licitación pública para el proceso de aplicación de los instrumentos que conforman la Evaluación INICIA.
- ✓ Concurso, evaluación de ofertas y adjudicación de aplicación de instrumentos.
 - ✓ Aplicación de las pruebas. Posteriormente viene la etapa de aplicación de las pruebas en todo Chile.
 - ✓ Análisis de resultados. Los resultados son procesados y analizados en el mismo Ministerio con el fin de asegurar el resguardo de la confidencialidad de los mismos. El propio MINEDUC lleva a cabo, a su vez, el trabajo de definir niveles de desempeño utilizando el método Angoff para establecer puntos de corte. A este ejercicio se invita a expertos en la disciplinas, y de todas las instituciones de educación superior. El fin último del método es poder afirmar que un estudiante obtuvo un nivel aceptable o insuficiente.

El nivel sobresaliente se define identificando al 10% superior, utilizando únicamente el método estadístico.

- ✓ Entrega de resultados. Finalmente se entregan los resultados de manera confidencial a cada estudiante. A las instituciones se les hace llegar un análisis desglosado de los resultados obtenidos por sus estudiantes, aunque nunca detallando los resultados por individuo. Al público en general, solo se le muestran los resultados generales a nivel de instituciones.

A continuación, se muestra un cuadro resumen con las licitaciones por año:

AÑO	LICITACIÓN	DESCRIPCIÓN	ÍTEMS	REQUISITOS OFERENTES	OFERTAS	ADJUDICACIÓN	MONTO ADJUDICACIÓN
2011	20799LS11	Elaborar batería de instrumentos medir habilidades conocimientos de egresados de carreras de pedagogía educación parvularia educación básica y educación media aplicar procesar entregar resultados	ITEM UNO: Elaboración y ajuste de instrumentos para medir las habilidades y conocimientos de egresados de carreras de pedagogía en Educación Parvularia; Educación Básica y Educación Media ITEM DOS: Sistema de impresión, administración, aplicación y procesamiento de Información	Centros de estudios u organismos internacionales	Ítem 1. Pontificia Universidad Católica de Chile Ítem 2. Universidad de Concepción	Ítem 1. no adjudicado Ítem 2. no adjudicado	Ítem 1. no adjudicado Ítem 2. no adjudicado
2012	2079-4-LS12	Servicio Personal Especializado de Elaboración de Pruebas de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media, Prueba INICIA 2012.	ITEM 1. Prueba de Conocimientos Disciplinarios para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica. (Esta prueba incluye conocimientos disciplinarios en Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales) ITEM 2. Prueba de Conocimientos Disciplinarios para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales ITEM 3. Prueba de Conocimientos Disciplinarios para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Media en Matemáticas; Educación Media en Física; Educación Media en Biología y Educación Media en Química ÍTEM 4. Prueba de Conocimientos Pedagógicos para egresados de carreras de Pedagogía de Educación Media; Educación Básica y Educación Parvularia	Instituciones de Educación Superior, Centros de estudios u organismos internacionales	ITEM 1. U. de Chile, PUC ITEM 2. U. de Chile ITEM 3. U. de Chile ÍTEM 4. U. de Chile, PUC	ITEM 1. U. de Chile ITEM 2. U. de Chile ITEM 3. U. de Chile ÍTEM 4. PUC	ITEM 1. 148222200 ITEM 2. 148222200 ITEM 3. 283169400 ITEM 4. 220000000

2012	2079-21-LP12	Servicio de Aplicación de 12 Pruebas INICIA	Aplicación de una Batería de 12 Pruebas Instrumentos para medir las habilidades y conocimientos de egresados (as) de carreras de pedagogía en educación básica, educación media y educación Parvularia evaluación INICIA 2012	Instituciones de Educación Superior, Centros de estudios u organismos internacionales	Universidad Técnica Federico Santa María Universidad de Chile	Universidad de Chile	179920000
2013	2079-12-LS13	Elaboración de pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de egresados de carreras de pedagogías en educación parvularia, básica y media, prueba INICIA 2013	ITEM 1: elaborar cinco pruebas: una de conocimientos disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía en educación parvularia; una de conocimientos disciplinarios para egresados de las carreras de educación básica; Ítem 2: elaborar seis pruebas de conocimientos disciplinarios: una para egresados de carreras de ped. en educ. media en lenguaje y comunicación; una para egresados de carreras de ped. en educ. media en historia, geografía y ccss;	Instituciones de Educación Superior, Centros de estudios u organismos internacionales	ITEM 1: PUC, U. de Chile ITEM 2: U. de Chile	ITEM 1: PUC ITEM 2: U. de Chile	ITEM 1: 400000000 ITEM 2: 479918694
2014	2079-18-LS13	Servicio Personal Especializado de Elaboración de pruebas de conocimientos generales de educación especial y conocimientos disciplinarios de inglés, artes visuales, artes musicales y educación física, para egresados de carreras de educación, evaluación INICIA 2014	Ítem 1: elaborar una prueba de conocimientos generales de educación especial para egresados de carreras de pedagogía en educación especial o diferencial. Ítem 4: elaborar dos pruebas, una prueba de conocimientos disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía en artes visuales, y una prueba de conocimientos disciplinarios para egresados de las carreras de pedagogía en artes musicales Ítem 2: elaborar una prueba de conocimientos disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía en inglés Ítem 3: elaborar una prueba de conocimientos disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía en educación física	Instituciones de Educación Superior, Centros de estudios u organismos internacionales	ITEM 1: sin oferta ITEM 4: INTERNATIONAL CENTER CAPACITACION LIMITADA ITEM 2: PUC, INTERNATIONAL CENTER CAPACITACION LIMITADA ITEM 3: sin oferta	ITEM 1: sin oferta ITEM 4: no adjudicada ITEM 2: PUC ITEM 3: sin oferta	ITEM 1: sin oferta ITEM 4: no adjudicada ITEM 2: 132000000 ITEM 3: sin oferta

2014	2079-13-LP13	Aplicación de una batería de diecisiete (17) instrumentos para medir las habilidades y conocimientos de egresados (as) de carreras de pedagogía en educación básica, educación media y educación parvularia Evaluación INICIA -2013	Aplicación de una Batería de 17 Pruebas Instrumentos para medir las habilidades y conocimientos de egresados (as) de carreras de pedagogía en educación básica, educación media y educación parvularia evaluación INICIA 2013	Instituciones de Educación Superior, Centros de estudios u organismos internacionales	U. de Chile, PUC	U. de Chile	206005000
------	--------------	---	---	---	------------------	-------------	-----------

Componente 3: Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por las Instituciones de Educación Superior

Este componente, si bien contribuye al propósito del programa, no es ejecutado por él. Apoyo al fortalecimiento y renovación de la FID, es ejecutada por la DIVESUP, a través de los convenios de desempeño.

En términos generales, las propuestas presentadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) a concursos para CDs para la Innovación Académica tendrán como núcleo un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). El PMI es una propuesta de acción institucional o corporativa que interviene racionalmente las debilidades y amenazas, y potencia las fortalezas y oportunidades detectadas en el diagnóstico estratégico para lograr mejoramientos académicos y de gestión muy significativa o notable. Dicho PMI deberá estar alineado con el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) y el proyecto educativo de la IES, ambos actualizados

El PMI propuesto por las IES que postulan a los concursos, deberán considerar objetivos, estrategias, programas y acciones para lograr el mejoramiento de la calidad académica y de la capacidad de gestión institucional, y contener el monto de recursos que solicita a MINEDUC y los recursos institucionales de contraparte que la institución puede comprometer con el fin de potenciarlo; así como la forma en que las IES asumirán los gastos que por su naturaleza debieran tener continuidad, con la especificidad que requiera el formulario de presentación y/o los contenidos mínimos requeridos.

Los convenios de desempeño contemplan aportes en efectivo realizados por la propia institución, denominado aportes de contraparte. En las bases de concursos no se establece la obligatoriedad de realizar estos aportes, pero la institución al momento de comprometerlos en el respectivo convenio, se obliga a efectuar los depósitos correspondientes en la cuenta corriente exclusiva de cada convenio.

El CD cuenta con compromisos, pero son de carácter administrativo, como el resguardo de recursos, apertura de cuentas corrientes exclusivas, definición de un equipo directivo y operativo en cada IES, el compromiso de cumplir los procedimientos de contratación y adquisición que establece el Ministerio. También se encuentra la obligación de realizar rendiciones financieras periódicas y elaborar informes de avances que serán evaluados por el Ministerio.

Los recursos ministeriales se entregan en cuotas anuales. Por lo general la primera cuota corresponde al primer tercio de los recursos totales solicitados en las propuestas. El resto de las cuotas se determinan de acuerdo al nivel de avance y a la disponibilidad presupuestaria. Las IES pueden incorporar recursos de contraparte. Estos deben ser en efectivo e incorporados a la cuenta corriente exclusiva del convenio, en 3 cuotas anuales variables, en el PMI se establece los recursos a depositar por año.

Por otro lado, y en particular, para los Convenios de Desempeño de **Formación Inicial de Profesores** el objetivo general es lograr que las Instituciones de Educación Superior formen los profesores del siglo XXI que Chile necesita, con competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje en las aulas escolares, y en la comunidad educacional chilena, particularmente en los entornos más vulnerables.

Las IES interesadas en postular a CDs para la Mejora de la Formación de Profesores deben además de los requisitos generales, considerar de manera adicional:

1. Demostrar la existencia de un Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) de la Facultad de Educación, debidamente actualizado y consonante con los lineamientos del PDE de la IES y vinculado directamente a las instancias de gestión institucional y a otras unidades académicas con las cuales se relaciona.

2. Demostrar la existencia de un proyecto educativo que explicita, entre otros aspectos, el modelo que la IES y/o la Facultad de Educación han adoptado para el diseño y gestión de sus currículos de pedagogía y el sello que la institución confiere a sus egresados.

3. Disponer de la acreditación vigente para las carreras de Pedagogía ofrecidas por la institución/Facultad, otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), de acuerdo a la ley 20.129.

4. Demostrar la disposición y compromiso de la Facultad de Educación a hacer los cambios necesarios en su modelo y proyecto formativo, que resulten de la experiencia y evidencia educacional nacional e internacional.

5. Contar con equipos directivos y académicos, en el nivel de la Facultad de Educación, que estén comprometidos con la gestión del cambio (Plan de desarrollo de personal).

6. Demostrar la existencia de vínculos institucionales específicos con el sistema educativo.

7. Disponer de información confiable sobre aspectos académicos y financieros de los estudiantes de pedagogía, con énfasis en tasas de retención, de egreso y de empleabilidad.

En cuanto a los requisitos descritos para que las IES formadoras de profesores sean elegibles, no existe explícitamente la condición de comprometerse por un lado; a apropiarse, como la institución lo decida, de los estándares de desempeño, y por otro, de exigir un incremento porcentual, también decidido por la institución, de alumnos que rindan la prueba INICIA.

El Convenio de Desempeño (CD) es el contrato entre la IES y el Ministerio de Educación que formaliza los compromisos de logros académicos establecidos en el PMI. Es un acto administrativo. En él, además, se establecen los compromisos y obligaciones de las partes durante la ejecución del mismo, como los procesos para el seguimiento del PMI en ejecución.

Para llegar a la formulación de la versión final del PMI el proceso es el siguiente:

- La institución postula el PMI, de acuerdo a las Bases de Concursos.
- El Ministerio, mediante 2 instancias, evalúa los PMIs y preselecciona las propuestas. Existe un comité evaluador y un comité de preselección, ambos independientes y que actúan en diferentes momentos.
- El comité de preselección, con el insumo del comité de evaluación, elabora un ranking que se presenta al Subsecretario o Ministro, el cual determina las instituciones que se invitan a negociar la propuesta definitiva.
- En este ranking se reúnen propuestas de diferentes temas o ámbitos, entre los cuales se encuentra la FID, si las propuestas de FID obtienen bajo puntaje podrían quedar fuera de las propuestas preseleccionadas. No existen montos, ni recursos definidos previamente por tema o ámbitos.
- El Ministerio recurre a expertos en los temas señalados en las Bases de Concursos para liderar el proceso de negociación, que se denominan “negociadores”. Los negociadores, con apoyo de personal del Ministerio, negocian con las Instituciones la versión final del PMI. En esta instancia se negocian hitos, indicadores y presupuesto final, así como también la estructura en la planificación del PMI. Todos estos elementos los redacta la institución de acuerdo a las observaciones y comentarios del equipo negociador. El equipo negociador aprueba la versión final del PMI.

En este proceso, cuya duración varía de acuerdo a las necesidades del Ministerio, se podría llegar a acuerdo o no con la institución. Si no se llega a acuerdo, no se continúa con el proceso de tramitación del Convenio. Si se llega a acuerdo, se inicia el proceso de elaboración del Convenio de Desempeño.

El formato del Convenio (CD) para ser llenado, es elaborado por la División Jurídica del Ministerio de Educación. El llenado del Convenio lo realiza el Departamento de Financiamiento Institucional (DFI), (ex Mecesus). Cada formato, que comprende; objetivo general y específicos, indicadores, hitos y presupuesto final, es llenado con la información específica de cada Plan de Mejoramiento Institucional, negociado previamente, y firmado por las autoridades del Ministerio y el Rector de cada institución. Se requiere tramitación de la Contraloría General de la República para su aprobación final. Una vez tramitado, comienza la vigencia del Convenio y la ejecución del mismo. Se realiza un acto formal de inicio de cada convenio denominado “lanzamiento”. Este acto se realiza en la institución, y cuenta con la presencia de las autoridades de la propia institución y del equipo que hará seguimiento al convenio.

El proceso de implementación de estos convenios a cargo de la DIVESUP se describe a continuación:

1. Fases y organización de los Procesos de Implementación y Cierre del Convenio de Desempeño (CD)

1.1. Proceso de Implementación

1.1.1. Instalación del CD y 1ª Reunión de Trabajo. Corresponden a las actividades iniciales del proceso de implementación del CD.

- Instalación formal del CD (ceremonia pública/actos académicos internos) con las comunidades institucionales y autoridades externas/agencias /instituciones concernidas.
- 1ª Reunión de Trabajo. En ésta el equipo de la DIVESUP verifica, in situ, el estado de desarrollo inicial del CD, revisa y ajusta con la institución objetivos e indicadores (con valores

de base), acuerda el Plan de Trabajo anual, verifica la existencia de un modelo de gestión y de control interno del CD y compromete la voluntad institucional en la socialización y ejecución integral del Plan de Mejoramiento Institucional, PMI, considerados sus aspectos técnicos y presupuestarios.

Producto: Plan de trabajo anual, Cartas Gantt, modelos de gestión de CD, programa de contrataciones, Lista de Bienes y Servicios, modelo de socialización del CD, etc.

1.1.2. Implementación del CD (en régimen durante tres años, o cuatro, en el caso que exista extensión autorizada). Esta fase termina con la presentación del Informe Final del CD tras el término del período de ejecución.

- A lo largo de este período la institución desarrolla los compromisos contraídos en el PMI definitivo y concordados en el CD firmado con el Ministerio de Educación.
- Esta fase conlleva una relación de seguimiento del CD, desde el MINEDUC hacia las IES, asociada a los siguientes hitos:
 - Presentación al Ministerio de Educación, por parte de las IES adjudicatarias, de informes de avance semestral de logro de resultados y de desempeño⁵⁹, así como informes mensuales o trimestrales (según corresponda a instituciones estatales y no estatales) de gestión financiera, junto a informes públicos estadísticos.
 - Visitas del equipo de seguimiento. Las visitas a las instituciones adjudicatarias están dirigidas a la verificación en terreno de los logros consignados en los informes semestrales preparados por las IES, así como a la detección de dificultades existentes y su resolución a través de propuestas de modificación y/o reprogramación. Estas visitas son conducidas por el Equipo de Seguimiento y el Analista quienes están facultados para solicitar toda la información que permita la apreciación del estado de avance del CD.
 - Visita de Medio Término (fines del cuarto semestre). La cuarta visita a las instituciones coincide con la Evaluación de Medio Término en la que, como complemento a la acción del Encargado de Seguimiento, una misión de expertos nacionales y/o extranjeros emite un juicio crítico sobre la factibilidad del buen término del CD en los plazos previstos y sobre la sustentabilidad de los gastos recurrentes que se generarán al término de su ejecución en la institución. Del Informe de Medio Término se derivan conclusiones y recomendaciones para ser evaluadas por el Programa de Convenios de Desempeño y propuestas a la División de Educación Superior para su decisión final.

Productos: Informe de Avance Semestral, Informe de experto nacional o internacional con apreciación del estado de avance del CD, Informe del Encargado de seguimiento, rendiciones de cuentas, otros.

1.2. Proceso de término, cierre y post-cierre del CD.

Se inicia con el término legal del Convenio de Desempeño (al final del tercer o cuarto año de ejecución (si media autorización de extensión) –y con la emisión formal de un Informe Final de CD. Termina con la finalización del período de vigencia del CD (máximo tres años en la fase de post-cierre).

- Informe Final (al final del tercer o cuarto año de desarrollo del CD), acumulado: verifica el logro final de los objetivos y desempeños destacados o notables comprometidos en los PM o PMI e incluye un consolidado de los informes de avance, de medio término, y de los informes de rendición de cuentas, junto a los informes públicos estadísticos y de indicadores de desempeño.
- Informe de Resultados. Además del Informe Final, las IES deberán producir, al cierre, un Informe de Resultados. En este informe el énfasis deberá estar puesto en los desempeños

⁵⁹ Son preparados por los responsables institucionales de PM o PMI y evaluados por el Equipo de Seguimiento a través de medios de verificación y visitas de seguimiento in situ. Son evaluados por el Encargado de Seguimiento y/o analista de convenio, y por el Encargado de Ámbito; y su compendio es enviado por el Programa Mecesup, como "Informe Semestral de evaluación de avances", a las instituciones ejecutoras de PM o PMI.

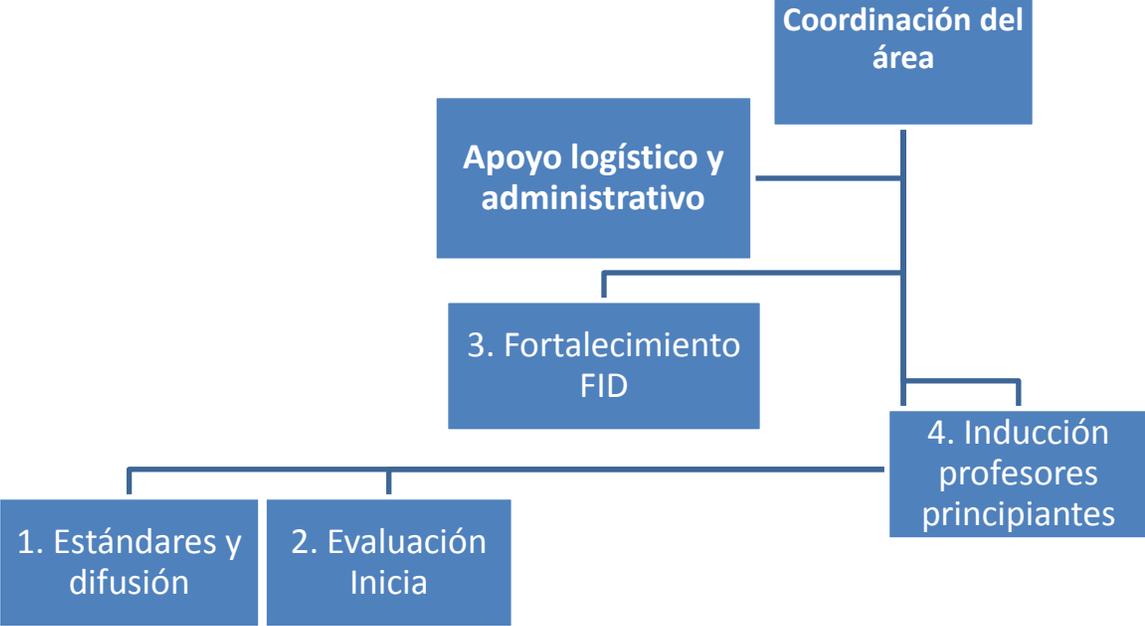
PLAN DE TRABAJO DE ELABORACIÓN DE EVALUACIÓN INICIA 2013-2014: ARTES VISUALES, MÚSICA, EDUCACIÓN FÍSICA, EDUCACIÓN ESPECIAL	Abril			Mayo			Junio			Julio			Agosto			Sept.			Octubre			Noviembre												
	14-18	21-25	28-02	05-09	12-16	19-23	26-30	02-06	09-13	16-20	23-27	30-04	07-11	14-18	21-25	28-01	04-08	11-15	18-22	25-29	01-05	08-12	15-19	22-26	29-03	06-10	13-17	20-24	27-31	03-07	10-14	17-21		
Temarios y tablas																																		
Revisión estándares																																		
Elaboración temarios																																		
Revisión v.1 temarios por CPEIP																																		
Comentarios CPEIP a temarios																																		
Ajustes temarios post revisión																																		
Preparación socialización																																		
Ejecución de socialización (10 días)																																		
Análisis resultados socialización																																		
Propuesta de ajustes a temarios																																		
Versión definitiva de temarios																																		
Elaboración tablas de especificaciones																																		
Revisión v.1 tablas por CPEIP																																		
Comentarios CPEIP a tablas																																		
Ajustes a tablas																																		
Versión definitiva de tablas																																		
Elaboración de ítems																																		
Selección																																		

CRONOGRAMA

ELABORACIÓN ESTÁNDARES INGLÉS, ARTES VISUALES Y ARTES MUSICALES (RESPONSABLES)

TAREA / ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Firma de la Institución	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Elaboración del Decreto	CPEIP
Realización del Servicio U. Alberto Hurtado y P.U. Católica	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Reunión 1: Plan de Trabajo y Organización	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Conformación Equipos y Definición Plan de Trabajo	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Definición del Diseño Metodológico	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Revisión Bibliográfica Marco Teórico	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Elaboración Marco Teórico y Conceptual	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Entrega 1er Informe Preliminar	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Entrega 1er Informe	EQUIPOS ELABORADORES (CPEIP revisión en 5 días hábiles)
Reunión 2: Presentación de Avances y Retroalimentación	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Diseño de Estructura de Estándares	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Diseño Consulta Técnica	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Consulta Técnica con Actores Relevantes	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Reunión 3: Estado Consulta Actores	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Redacción Preliminar de Estándares	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Entrega 2er Informe	EQUIPOS ELABORADORES (CPEIP revisión en 5 días hábiles)
Consulta a expertos e Instancia Internacionales	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Reunión 4: Resultados Consulta a expertos y actores	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Ajustes y Resultados tras Consulta con expertos	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Jornada Nacional de Consulta con instituciones en CPEIP	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Ajustes y Resultados tras Jornada Nacional	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Reunión 5: Resultados Consulta Nacional	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Redacción Final de Estándares	EQUIPOS ELABORADORES (UAH - PUC)
Entrega 3er Informe	EQUIPOS ELABORADORES (CPEIP revisión en 5 días hábiles)
Reunión 6: Comentarios Finales a propuesta de STD	CPEIP Y EQUIPOS ELABORADORES
Revisión Producto Final y Diseño para Publicación	CPEIP
Publicación Estándares	CPEIP
Lanzamiento Estándares Inglés, Artes Visuales y Artes	CPEIP

En cuanto a la estructura organizacional, se presenta un organigrama que identifica las áreas y equipo de profesionales con los que cuenta el programa, para operar los componentes: **Orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente y Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía.**



*Dejan de trabajar en el área en el transcurso del año.

Para la ejecución de estos componentes, según organigrama, el programa cuenta con:

- **Coordinador:** a cargo de elaborar las definiciones estratégicas; vincular al programa con otras áreas del ministerio y externas relacionadas a la FID; velar por que el quehacer del programa sea consistente con el marco de las políticas públicas de la FID; dirigir, supervisar y controlar el desarrollo de las actividades de los componentes; procurar una gestión eficiente de los recursos asignados para el logro de los objetivos.
- **Apoyo Logístico y administrativo:** se encarga de entregar apoyo en la gestión de procedimientos administrativos y de velar por la correcta ejecución de los procesos de los componentes, en términos administrativos.
- **Apoyo al fortalecimiento de la FID:** Se encarga de hacer seguimiento del impacto de los primeros dos componentes señalados (estándares orientadores y evaluación diagnóstica) y de establecer una relación directa con la División de Educación Superior, en términos de apoyo en la definición de lineamientos para ejecutar convenios de mejoramiento u otras asignaciones de recursos destinados al fortalecimiento de los programas FID en las instituciones.
Esta línea de seguimiento se diseñó para el funcionamiento del año 2015. No existía en el periodo de la evaluación del programa.

Además, cuenta con profesionales encargados de administrar y gestionar los componentes:

- **Estándares orientadores para las carreras de pedagogía y**
- **Evaluación Diagnóstica para egresados.**

En el siguiente cuadro se puede observar los profesionales y las funciones asignadas para implementar el PFID:

Profesión	Función	Estamento	Modalidad contractual
Profesor de Historia, Doctor C en Ciencias de la Educación	Coordinación del área de Formación Inicial Docente del CPEIP	Profesional	Contrata
Profesora de Química, Magíster en Diseño Instruccional		Profesional	Planta
Profesora de Español, Magíster en Arte mención Literatura Hispánica		Profesional	Contrata
Socióloga	Apoyo en los procesos y productos del Área de Formación Inicial Docente.	Profesional	Honorario
Licenciado en Historia, Magíster en Política Educativa	Apoyar el sistema de inducción a profesores principiantes del área de formación inicial de docentes	Profesional	Honorario
Secretaria Bilingüe		Administrativo (deja de trabajar en el área en febrero 2015)	Honorario
Socióloga	Apoyar el Área de Formación Inicial Docente en la implementación y aplicación de los procesos de elaboración de la evaluación INICIA. Realización de procesos de análisis y reportes de resultados de la evaluación INICIA e implementación de los procesos de elaboración y difusión de estándares para la Formación Inicial de Docentes.	Profesional (deja de trabajar en el área en julio)	Honorario
Psicóloga, Licenciada en Letras	Apoyar el área de Formación Inicial Docente en la implementación, elaboración y aplicación de los procesos de diseminación de estándares, de Evaluación INICIA y los demás procesos referidos al trabajo de este componente.	Profesional	Honorario
Secretaria		Administrativo	Contrata
Administrador Público	Apoyo Profesional en el levantamiento y seguimiento de la ejecución de los procesos del Área de Formación Inicial de Docentes	Profesional	Honorario
Profesor de Historia, Magíster en Historia	Apoyo en los procesos de gestión y ejecución del componente de FID del CPEIP	Profesional	Honorario
Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster C en Sociología	Apoyo en los procesos de gestión y ejecución del componente de FID del CPEIP	Profesional	Honorario
Licenciada en Historia	Apoyar el Área de Formación Inicial Docente en la implementación y aplicación de los procesos de elaboración de la evaluación INICIA. Realización de procesos de análisis y reportes de resultados de la evaluación INICIA e implementación de los procesos de elaboración y difusión de estándares para la Formación Inicial de Docentes.	Profesional (con postnatal y deja de trabajar en el área en septiembre)	Honorarios

No se describen los niveles de dependencia del programa con otras instancias dentro del CPEIP, como tampoco internamente dentro del programa.

El programa se estructura; con un Coordinador, un equipo de trece profesionales que colaboran en tres áreas; Estándares y Difusión, Evaluación INICIA, Fortalecimiento FID, y un equipo de dos profesionales para el área de inducción profesores principiantes.

No se puede identificar; los objetivos de cada área, ni como se complementan y coordinan entre ellas, dado a que el PFID no ha informado como se organizan para operar.

En particular se valora positivamente que se haya implementado un área de seguimiento para el año en curso.

Las funciones se describen fundamentalmente como “apoyo”. No se puede diferenciar los límites de ellas según profesional, como tampoco las responsabilidades de cada profesional.

El PFID no ha informado de los mecanismos de coordinación al interior del programa, como tampoco las coordinaciones que establece con otras divisiones dentro del Ministerio.

Finalmente, el PFID informa que no cuenta con una línea base de inicio del programa, que le permita monitorear el avance hacia el cumplimiento del objetivo.

Anexo 4: Análisis de Género de programas Evaluados

CUADRO ANÁLISIS DE GÉNERO								
INFORMACIÓN DEL PROGRAMA			EVALUACIÓN DEL PROGRAMA				RECOMENDACIONES ⁶⁰	
Nombre Programa	Producto Estratégico Asociado ¿Aplica Enfoque de Género? (PMG)	Objetivo del Programa	¿Corresponde incorporación Enfoque de Género en el Programa según evaluación? ¿Por qué?	¿Se debió incorporar en definición de población objetivo? Si/No	¿Se debió incorporar en definición de propósito o componente? Si/No	¿Se debió incorporar en provisión del servicio? Si/No	¿Se debió incorporar en la formulación de indicadores? Si/No	
				¿Se incorpora? Si/No	¿Se incorpora? Si/No	¿Se incorpora? Si/No	¿Se incorpora? Si/No	
				Satisfactoriamente / Insatisfactoriamente	Satisfactoriamente / Insatisfactoriamente	Satisfactoriamente / Insatisfactoriamente	Satisfactoriamente / Insatisfactoriamente	
PROGRAMA FOMENTO A LA CALIDAD DE LA FORMACION INICIAL DOCENTE	NO	Contribuir a una educación de calidad en los niveles pre-escolar y escolar	No corresponde por la naturaleza del programa y su población objetivo y beneficiarios	No	No	No	No	
				No	No	No	No	
				No	No	No	No	

⁶⁰ Sobre la base del análisis de género realizado, el Panel deberá proponer, en caso que corresponda, recomendaciones para mejorar la incorporación del enfoque de género en el Programa. Luego se debe incorporar dichas recomendaciones en el Capítulo de Recomendaciones del Informe Final.

Anexo 5: Ficha de Presentación de Antecedentes Presupuestarios y de Gastos.

I. Información de la institución responsable del programa, período 2011-2015

II. Información específica del Programa, período 2011-2015

(en miles de pesos año 2015)

1.1. Presupuesto y gasto devengado (1)

Se debe señalar el total de presupuesto y gasto (2) correspondiente a la institución responsable de la ejecución del programa en evaluación (Subsecretaría, Servicio, Dirección, según corresponda), en los ítemes de: (i) personal, ii) bienes y servicios de consumo, iii) inversión, iv) transferencias y v) otros.

Corresponde al presupuesto inicial aprobado en la Ley de Presupuestos del año respectivo.

Notas:

(1) Gasto devengado corresponde a todos los recursos y obligaciones en el momento que se generen, independientemente de que éstas hayan sido o no percibidas o pagadas. (Fuente: Normativa del Sistema de Contabilidad General de la Nación - Oficio C.G.R. N° 60.820, de 2005).

(2) Ver capítulos XI, XIV y XV de documento "Notas Técnicas", División de Control de Gestión, DIPRES 2009; en http://www.dipres.gob.cl/572/articles-22557_doc_pdf.pdf

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

Cuadro N°1

Presupuesto Inicial y Gasto Devengado de la Institución Responsable del Programa (en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo cada categoría de presupuesto y gasto, pues los totales y porcentajes se calcularán automáticamente.

AÑO 2011	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado	
		Monto	%
Personal	\$ 0	\$ 5.374	#¡DIV/0!
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 2.704.707	\$ 2.145.640	79%
Inversión	\$ 0	\$ 584	#¡DIV/0!
Transferencias	\$ 32.486.669	\$ 21.775.258	67%
Otros (Identificar)	\$ 0	\$ 2.926	#¡DIV/0!
TOTAL	\$ 35.191.376	\$ 23.929.782	68%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2012	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado	
		Monto	%
Personal	\$ 10.900	\$ 5.124	47%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 2.071.000	\$ 2.020.156	98%
Inversión	\$ 21.800	\$ 16.218	74%
Transferencias	\$ 35.395.852	\$ 24.049.265	68%
Otros (Identificar)	\$ 2.834	\$ 2.420	85%
TOTAL	\$ 37.502.386	\$ 26.093.183	70%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2013	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado	
		Monto	%
Personal	\$ 10.700	\$ 1.207	11%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 2.033.000	\$ 1.846.249	91%
Inversión	\$ 21.400	\$ 7.798	36%
Transferencias	\$ 40.526.216	\$ 25.271.535	62%
Otros (Identificar)	\$ 2.140	\$ 2.156	101%
TOTAL	\$ 42.593.456	\$ 27.128.945	64%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2014	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado	
		Monto	%
Personal	\$ 10.300	\$ 9.149	89%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 2.008.500	\$ 2.312.651	115%
Inversión	\$ 20.600	\$ 30.463	148%
Transferencias	\$ 41.019.902	\$ 28.719.692	70%
Otros (Identificar)	\$ 2.060	\$ 2.354	114%
TOTAL	\$ 43.061.362	\$ 31.074.309	72%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2015	Presupuesto Inicial
Personal	\$ 10.000
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 2.000.000
Inversión	\$ 20.000
Transferencias	\$ 41.273.960
Otros (Identificar)	\$ 2.000
TOTAL	\$ 43.305.960

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y

II. Información específica del Programa, período 2011-2015 (en miles de pesos año 2015)

2.1. Fuentes de financiamiento del Programa

Corresponde incluir las fuentes de financiamiento del programa, sus montos (presupuesto) y porcentajes respectivos.

Si no se cuenta con información de presupuesto para alguno de los ítems, incluir información de gastos, explicitando esto en una nota al pie del cuadro.

Las fuentes a considerar son las que se describen a continuación:

1) Fuentes presupuestarias:

Corresponden al presupuesto asignado en la Ley de Presupuestos de los respectivos años.

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

(b) Asignación institución responsable: son los recursos financieros aportados al Programa por la institución responsable del mismo y que están consignados en la Ley de Presupuestos en el ítem 21 "Gastos en Personal", ítem 22 "Bienes y Servicios de Consumo", ítem 29 "Adquisición de Activos No Financieros" u otros, del presupuesto de dicha institución responsable. Ver clasificadores presupuestarios en documento "Instrucciones para Ejecución del Presupuesto del Sector Público" en www.dipres.gob.cl/572/propertyvalue-2129.html

(c) Aportes en Presupuesto de otras instituciones públicas: son los recursos financieros incorporados en el presupuesto de otros organismos públicos (Ministerios, Servicios y otros), diferentes de la institución responsable del programa. Corresponderá incluir el detalle de dichos montos identificando los organismos públicos que aportan.

2) Fuentes Extrapresupuestarias:

Son los recursos financieros que **no provienen** del Presupuesto del Sector Público, tales como: aportes de Municipios, organizaciones comunitarias, los propios beneficiarios de un programa, sector privado o de la cooperación internacional. Corresponderá elaborar las categorías necesarias e incluir el detalle de los montos provenientes de otras fuentes de financiamiento, identificando cada una de ellas.

Cuadro Nº2
Fuentes de financiamiento del Programa (en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo cada categoría, pues los totales, porcentajes y variaciones se calcularán automáticamente

Fuentes de Financiamiento	2011		2012		2013		2014		2015		Variación 2011-2015
	Monto	%	%								
1. Presupuestarias	\$ 2.796.577	100%	\$ 3.438.173	100%	\$ 3.445.674	100%	\$ 5.179.127	100%	\$ 4.120.000	100%	47%
1.1. Asignación específica al Programa	\$ 2.796.577	100%	\$ 3.438.173	100%	\$ 3.445.674	100%	\$ 5.179.127	100%	\$ 4.120.000	100%	47%
1.2. Asignación institución responsable (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	#¡DIV/0!
1.3. Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	#¡DIV/0!
2. Extrapresupuestarias	\$ 0	0%	#¡DIV/0!								
2.1 Otras fuentes, sector privado, aportes de beneficiarios, organismos internacionales, etc.	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	\$ 0	0%	#¡DIV/0!
Total	\$ 2.796.577		\$ 3.438.173		\$ 3.445.674		\$ 5.179.127		\$ 4.120.000		47%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y

II. Información específica del Programa, período 2011-2015

(en miles de pesos año 2015)

A. Información del Programa asociada a recursos provenientes de asignación específica.

2.2 Información presupuestaria del Programa respecto del Presupuesto de la Institución Responsable

En la primera columna, se incluye los montos del presupuesto inicial de la Institución Responsable, considerando la totalidad de los recursos institucionales. Las cifras de este cuadro coinciden con los totales anuales del Cuadro N°1 "Presupuesto inicial y gasto devengado de la Institución Responsable del Programa".

En la segunda columna, se incluye los montos del presupuesto inicial del Programa, sólo provenientes de la asignación específica al programa y de la asignación de la institución responsable. Las cifras coinciden con la suma de los puntos 1.1. y 1.2. del Cuadro N°2 "Fuentes de Financiamiento del Programa".

Cuadro N°3

Presupuesto del Programa respecto del Presupuesto de la Institución Responsable

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

Observación: este cuadro se completa automáticamente ya que se alimenta de la información proveniente de los cuadros 1 y 2 anteriores.

Año	Presupuesto inicial de la Institución responsable	Presupuesto Inicial del Programa	% Respecto del presupuesto inicial de la institución responsable
2011	\$ 35.191.376	\$ 2.796.577	8%
2012	\$ 37.502.386	\$ 3.438.173	9%
2013	\$ 42.593.456	\$ 3.445.674	8%
2014	\$ 43.061.362	\$ 5.179.127	12%
2015	\$ 43.305.960	\$ 4.120.000	10%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

II. Información específica del Programa, período 2011-2015
(en miles de pesos año 2015)

2.3. Presupuesto inicial y gasto devengado del Programa

Se debe señalar el total de presupuesto y gasto del programa en evaluación, desagregado en los ítems de: (i) personal, (ii) bienes y servicios de consumo, (iii) inversión, y (v) otros, los que se pide identificar. En la medida que esto no sea posible, por estar algunos o la totalidad de estos ítems en clasificaciones presupuestarias más amplias, se debe realizar la estimación correspondiente, asumiendo el programa respectivo como un Centro de Costos (adjuntar anexo de cálculo y supuestos de dicha estimación).

En la segunda columna, corresponde incluir los montos del presupuesto inicial del Programa, sólo provenientes de la asignación específica al programa y de la asignación de la institución responsable (Las cifras deben coincidir con la suma de los puntos 1.1. y 1.2. del Cuadro N°2).

El gasto devengado corresponde a todos los recursos y obligaciones en el momento que se generen, independientemente de que éstas hayan sido o no percibidas o pagadas (1). La información contenida en este punto debe ser consistente con la del Cuadro N°5 "Gasto Total del Programa", en lo que se refiere a la columna de gasto devengado del presupuesto inicial.

Nota: (1) Fuente: Normativa del Sistema de Contabilidad General de la Nación - Oficio C.G.R. N° 60.820, de 2005.

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

Cuadro N°4
Presupuesto Inicial y Gasto Devengado del Programa
(en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo cada categoría de presupuesto y gasto, pues los totales y porcentajes se calcularán automáticamente.

AÑO 2011	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado del Presupuesto	
		Monto	%
Personal	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Inversión	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Otros (Identificar)	\$ 2.796.577	\$ 1.387.231	50%
Total	\$ 2.796.577	\$ 1.387.231	50%

Fuente:

AÑO 2012	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado del Presupuesto	
		Monto	%
Personal	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Inversión	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Otros (Identificar)	\$ 3.438.173	\$ 1.422.363	41%
Total	\$ 3.438.173	\$ 1.422.363	41%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2013	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado del Presupuesto	
		Monto	%
Personal	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Inversión	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Otros (Identificar)	\$ 3.445.674	\$ 546.041	16%
Total	\$ 3.445.674	\$ 546.041	16%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2014	Presupuesto Inicial	Gasto Devengado del Presupuesto	
		Monto	%
Personal	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Inversión	\$ 0	\$ 0	#DIV/0!
Otros (Identificar)	\$ 5.179.127	\$ 1.893.865	37%
Total	\$ 5.179.127	\$ 1.893.865	37%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2015	Presupuesto Inicial
Personal	\$ 0
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0
Inversión	\$ 0
Otros (Identificar)	\$ 4.120.000
Total	\$ 4.120.000

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y

II. Información específica del Programa, período 2011-2015
(en miles de pesos año 2015)

B. Información específica del Programa asociada a todos los recursos con que cuenta

2.4 Gasto Total del Programa

En este cuadro se debe incluir el total de gasto por año del Programa, incluidos aquellos con cargo a los recursos aportados por otras instituciones públicas o provenientes de "Fuentes Extrapresupuestarias" (2.1. otras fuentes), señaladas en el cuadro N° 2.

En la primera columna, corresponde incluir el **gasto devengado del presupuesto asignado** en la Ley de Presupuestos. En otras palabras, este gasto es el financiado con los recursos consignados en los puntos 1.1. y 1.2. del Cuadro N°2 "Fuentes de Financiamiento del Programa" y presentado en la primera columna del Cuadro 4.

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

En la tercera columna, el monto **total de gasto del programa** para cada año deberá ser igual al monto total del Cuadro N°8 "Gastos de Administración del Programa y de Producción de los Componentes del Programa" del respectivo año.

Cuadro N°5
Gasto Total del Programa
(en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo las celdas de la segunda columna "Otros gastos". La columna "Gasto Devengado del Presupuesto" se completa automáticamente con la información del cuadro N° 4. El total se calculará automáticamente.

AÑO	Gasto Devengado del Presupuesto	Otros Gastos	Total Gasto del Programa
2011	\$ 1.387.231	\$ 0	1387230,94
2012	\$ 1.422.363	\$ 0	1422362,8
2013	\$ 546.041	\$ 0	546041,33
2014	\$ 1.893.865	\$ 0	1893865,12

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

II. Información específica del Programa, período 2011-2015

(en miles de pesos año 2015)

En este cuadro se debe incluir el total de gasto por año del Programa, incluidos aquellos con cargo a los recursos aportados por otras instituciones públicas o provenientes de las otras fuentes señaladas en el cuadro Nº 2 (ingresos obtenidos, aportes privados, etc.) y presentado en la tercera columna del Cuadro 5. Se requiere desagregar en los subtítulos presupuestarios de: (i) personal, (ii) bienes y servicios de consumo, (iii) inversión, y (v) otros, los que se piden identificar. En la medida que esto no sea posible, por estar algunos o la totalidad de estos ítems en clasificaciones presupuestarias más amplias, se debe realizar la estimación correspondiente, asumiendo el programa respectivo como un Centro de Costos (adjuntar anexo de cálculo y supuestos de dicha estimación).

2.5 Gasto Total del Programa, desagregado por Subtítulo

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo cada categoría de gasto, pues los totales y porcentajes se calcularán automáticamente.

Cuadro N°6
Gasto Total del Programa, desagregado por Subtítulo
(en miles de pesos año 2015)

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

AÑO 2011	Gasto Total del Programa	%
Personal	\$ 0	0%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	0%
Inversión	\$ 0	0%
Otros (Identificar)	\$ 1.387.231	100%
Total	\$ 1.387.231	100%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2012	Gasto Total del Programa	%
Personal	\$ 0	0%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	0%
Inversión	\$ 0	0%
Otros (Identificar)	\$ 1.422.363	100%
Total	\$ 1.422.363	100%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2013	Gasto Total del Programa	%
Personal	\$ 0	0%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	0%
Inversión	\$ 0	0%
Otros (Identificar)	\$ 546.041	100%
Total	\$ 546.041	100%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2014	Gasto Total del Programa	%
Personal	\$ 0	0%
Bienes y Servicios de Consumo	\$ 0	0%
Inversión	\$ 0	0%
Otros (Identificar)	\$ 1.893.865	100%
Total	\$ 1.893.865	100%

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

Cuadro N°7
Gasto de producción de los Componentes del Programa
(en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo las celdas con los montos de gastos de cada componente por región, pues los totales se calcularán automáticamente.

AÑO 2011	Arica y Parinacota	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	O'Higgins	Maule	Bío Bío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos	Aysén	Magallanes	Región Metropolitana	Total
Componente 1															\$ 518.223	\$ 518.223
Componente 2															\$ 869.008	\$ 869.008
Componente ...																\$ 0
Componente N																\$ 0
Total	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 1.387.231	\$ 1.387.231

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2012	Arica y Parinacota	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	O'Higgins	Maule	Bío Bío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos	Aysén	Magallanes	Región Metropolitana	Total
Componente 1															\$ 40.826	\$ 40.826
Componente 2															\$ 1.381.537	\$ 1.381.537
Componente ...																\$ 0
Componente N																\$ 0
Total	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 1.422.363	\$ 1.422.363

0

AÑO 2013	Arica y Parinacota	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	O'Higgins	Maule	Bío Bío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos	Aysén	Magallanes	Región Metropolitana	Total
Componente 1															\$ 310.102	\$ 310.102
Componente 2															\$ 235.939	\$ 235.939
Componente ...																\$ 0
Componente N																\$ 0
Total	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 546.041	\$ 546.041

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

AÑO 2014	Arica y Parinacota	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	O'Higgins	Maule	Bío Bío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos	Aysén	Magallanes	Región Metropolitana	Total
Componente 1															\$ 28.694	\$ 28.694
Componente 2															\$ 1.865.171	\$ 1.865.171
Componente ...																\$ 0
Componente N																\$ 0
Total	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 0	\$ 1.893.865	\$ 1.893.865

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

II. Información específica del Programa, período 2011-2015
(en miles de pesos año 2015)

2.7 Gastos de administración del Programa y gastos de producción de los Componentes del Programa

Corresponde señalar el desglose del gasto total del programa (incluidas todas las fuentes de financiamiento) en: (i) gastos de administración y (ii) gastos de producción de los componentes del programa.

Los **gastos de administración** se definen como todos aquellos desembolsos financieros que están relacionados con la generación de los servicios de apoyo a la producción de los componentes, tales como contabilidad, finanzas, secretaría, papelería, servicios de luz, agua, etc. (1).

Como se señaló anteriormente, los **gastos de producción** corresponden a aquellos directamente asociados a la producción de los bienes y/o servicios (componentes) del programa, tales como pago de subsidios, becas, prestaciones de salud, etc. (1).

A efectos de comparar presupuestos y gastos, éstos deben ser expresados en moneda de igual valor. Para actualizar los valores en pesos nominales a valores en pesos reales del año 2015, deberá multiplicar los primeros por los correspondientes factores señalados en la siguiente tabla:

Nota:

(1) Para aclarar la definición de "Gastos de Administración" y "Gastos de Producción" se sugiere revisar el capítulo XV de documento "Notas Técnicas", División de Control de Gestión, DIPRES, 2009; en http://www.dipres.gob.cl/572/articles-22557_doc_pdf.pdf

Cuadro N°8

Gastos de administración y gastos de producción de los Componentes del Programa
(en miles de pesos año 2015)

Observación para completar el Cuadro: Complete sólo las celdas con los montos de gastos de cada año, pues el total se calculará automáticamente.

AÑO	Gastos de administración	Gastos de producción de los Componentes	Total Gasto del Programa
2011	\$ 0	\$ 1.387.231	\$ 1.387.231
2012	\$ 0	\$ 1.422.363	\$ 1.422.363
2013	\$ 0	\$ 546.041	\$ 546.041
2014	\$ 0	\$ 1.893.865	\$ 1.893.865

Fuente: Información proporcionada por Unidad de Planificación y Presupuestos CPEIP

Anexo 6: Estudio Complementario

I. TDR ESTUDIO COMPLEMENTARIO FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1. Objetivo del estudio complementario

El objetivo general del presente estudio es conocer el grado de uso/inserción de los Estándares Orientadores de Formación Inicial y de la Evaluación INICIA en los programas de pedagogía a lo largo del país (Ministerio de Educación, 2010); debido a que el programa bajo evaluación trabaja a nivel institucional se mantendrá esta unidad para la recolección y análisis de datos y los cuestionarios se aplicarán a Jefes de Carrera. En la actualidad, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, ejecutores del programa) no cuenta con información sobre acceso, uso y valor que se otorga dentro de las instituciones a los Estándares Orientadores para Egresados y a la Evaluación INICIA. En consecuencia, se desconoce el tipo de acciones realizadas por los programas de pedagogía asociadas o atribuibles a los estándares y a los resultados de INICIA, así como el grado de uso por parte de ellas y percepción de apoyo sobre su existencia. Dado que el propósito común de estos programas es el mejoramiento de la Formación Inicial, para su evaluación es necesario conocer si dentro de las instituciones se han impulsado cambios relacionados con alguna de ellas (ej.: cambios en perfil de egresado, en el programa de formación, en la malla curricular, en los procesos de admisión, en la discusión entre académicos, entre otros).

Para evaluar los componentes del programa es necesario recabar información que permita construir los indicadores que los evalúan. En particular,

- a) Explorar percepción de Jefes de Carrera sobre acceso y difusión de los estándares por parte del CPEIP
- b) Explorar el grado de aceptación o satisfacción de los Estándares Orientadores
- c) Explorar formas y grado de uso de los Estándares al interior de los programas
- d) En relación al componente referido a la evaluación INICIA, se requiere explorar el grado de aceptación/satisfacción de la prueba INICIA declarada por Jefes de Carrera
- e) Explorar formas y grado de uso que dan los Jefes de Carrera a los resultados nacionales y/o institucionales de la prueba INICIA

2. Población objetivo

El marco poblacional de este estudio corresponde a la totalidad de las instituciones que imparten programas de pedagogía básica a lo largo del país. La muestra debe ser representativa de esta población, considerando características institucionales relevantes (regiones, acreditación, u otras que se definan). En el 2014, según datos del SIES, existían 57 instituciones que impartían la carrera de Pedagogía Básica.

3. Tareas a realizar

El estudio complementario contempla las siguientes etapas:

- a) **Etapa 1:** Desarrollo cuestionario. Este debe contener las dimensiones necesarias para cumplir con los objetivos del estudio. Esta tarea se desarrollará en conjunto con el Panel; DIPRES y CPEIP.
- b) **Etapa 2:** Selección de la muestra de Jefes de Carrera. La muestra debe ser representativa de la realidad nacional de programas de pedagogía básica a lo largo del país, considerando entre los criterios región o años de acreditación; los les serán acordados en conjunto con el Panel. La tasa de respuesta corresponde a al menos un 60% de las instituciones que el año 2012 impartían programas de pedagogía básica (57 en el año 2014 según los datos de matrícula de SIES).

- c) **Etapa 3:** Instalación de cuestionario on-line. Subir el cuestionario aprobado conjuntamente a una plataforma web que permita registro y seguimiento de respuestas.
- d) **Etapa 4:** Invitación a Jefes de Carrera. Conformación de base de datos con datos de mail de los Jefes de Carrera de todas las instituciones del país y envío de invitación para Jefes de Carrera; es de esperar que esta invitación cuente con el apoyo de DIPRES de manera que los invitados tengan mayor disposición a participar y comprendan la importancia y uso que se dará a sus respuestas.
- e) **Etapa 5:** Seguimiento de las respuestas. Seguimiento de las respuestas de los Jefes de Carrera vía telefónica y vía mail.
- f) **Etapa 6:** Informe de análisis de resultados. Generación de informe de resultados que incluya todas las dimensiones de los objetivos del estudio. Este informe debe incluir una descripción de la realidad nacional respecto a las percepciones sobre el programa y, a su vez, información a nivel de instituciones o grupos de ellas.

4. Perfil del profesional

Ayudante de investigación con experiencia en levantamiento de datos en instituciones de educación y que conozca requerimientos técnicos (desarrollo encuesta vía web) y de índole ético (confidencialidad de los datos). Es deseable que haya trabajado en temas relacionados a Formación Inicial o bien conozca los Estándares Orientadores y características de la prueba INICIA; a su vez que presente habilidades y experiencia en análisis de datos. Profesionales de área de ciencias sociales (sociólogos, psicólogos, economistas).

5. Productos a entregar

Los productos se derivan de las etapas del estudio:

- a) Etapa 1: Cuestionario a aplicar a Jefes de Carrera.
- b) Etapa 2: Lista de instituciones elegibles
- c) Etapa 3: Cuestionario on-line y compromiso de confidencialidad
- d) Etapa 4: Lista de mails de Jefes de Carrera de instituciones seleccionadas e invitación a participar
- e) Etapa 5: Estado de seguimiento de las respuestas de los Jefes de Carrera vía telefónica y vía mail.
- f) Etapa 6: Informe de análisis de resultados

6. Plazos y costo

El estudio debe realizarse en un máximo de 8 semanas, el siguiente cronograma muestra los plazos determinados para cada etapa del proyecto. El costo asociado es de 1.200.000 bruto; en este monto se

incluyen los costos asociados a pagar un servidor en que pueda estar la encuesta web por el periodo que sea necesario⁶¹.

Tabla 1. Cronograma

	abril					mayo			
	s1	s2	s3	s4	s5	s1	s2	s3	s4
Etapa 1			X	X					
Etapa 2			X	X					
Etapa 3					X				
Etapa 4					X	X	X	X	
Etapa 5						X	X	X	
Etapa 6								X	

Se cree posible desarrollar el instrumento y aplicar en un periodo de 8–10 semanas, logrando tener incluidos sus resultados en el primer informe preliminar del día 13 de abril. Se estima un valor aproximado de 1.200.000 que significaría contratar un ayudante de investigación que su labor sea la aplicación e implementación del instrumento, buscando una tasa de respuesta confiable para realizar los análisis⁶². El desarrollo del instrumento se propone desarrollar en conjunto entre el panel evaluador, DIPRES y CPEIP, de forma a aprovechar la experiencia de todos los equipos ya sea en su calidad de externos, expertos en evaluación y ejecutores del programa respectivamente.

⁶¹ Por ejemplo, en el servidor Survey Monkey el costo por mantener una encuesta de más de 10 preguntas durante 1 mes (que pueda ser enviada entre 100 a 1000 personas) es de alrededor de 14.000. De extenderse por más de este periodo, este monto debe ser pagado de nuevo.

⁶² Para lograr una tasa de respuesta confiable para los análisis se realizara seguimiento telefónico a los encuestados para que completen su información.

II. RESULTADOS ESTUDIO COMPLEMENTARIO PROGRAMA FOMENTO A LA CALIDAD DE LA FORMACION INICIAL DOCENTE

El estudio complementario consistió en una encuesta on-line enviada a Jefes de Carrera de todas las instituciones en que se imparten programas de Pedagogía Básica a lo largo del país⁶³. El número total de IES que impartía la carrera es de 57 (según los datos de matrícula del 2014 del SIES). El periodo para responder se extendió desde el martes 5 de mayo al 3 de junio; la tasa de respuesta del cuestionario aplicado para este estudio corresponde a un 77% (44 instituciones, representadas, al menos, por un Jefe de Carrera cada una). Cabe destacar que en el año 2014, existían 186 carreras de pedagogía a lo largo del país, la definición de carreras proviene de la distinción de datos del SIES en que se considera que una misma institución imparte distintas carreras si es estas difieren en la sede en que se imparten, horario u ofrece una mención distinta. Esto no significa, necesariamente, que cada carrera tenga un Jefe de Carrera distinto (ej.: una misma persona puede ser Jefe de Carrera de la modalidad diurna y de la vespertina en una sede de una institución). En consideración de esta realidad, la base de datos de Jefes de Carrera a quienes se envió el cuestionario on-line se construyó con los mails de todos los Jefes de Carrera para los cuales existían información oficial en las páginas webs de las 57 instituciones o bien el CEPIP tenía un dato actualizado de ellos. Debido a esto se enviaron mails a 72 personas; la tasa de respuesta considerando a todos los Jefes de Carrera que contestaron, corresponde a 66% (48 respuestas). Si se considera el número total de carreras, estas respuestas representan el 26% del total. En 5 instituciones contestó más de un Jefe de Carrera. Para efectos de este informe en 3 de estos casos se reportan las respuestas de Jefes de Carrera de Santiago, en otro la obtenida de un Jefe de Carrera de La Serena, y en la última la del Jefe de Carrera de Concepción. Respecto al procedimiento de aplicación la encuesta se subió al servidor SurveyMonkey y la invitación para responder se envió directamente desde DIPRES una vez cada semana, durante el periodo en que se mantuvo abierta la encuesta, en este mismo periodo, el equipo a cargo realizó seguimiento a los Jefes de Carrera por medio de llamados.

Debido a que en los Términos de Referencia se estableció que la unidad de análisis corresponde a las instituciones, los resultados del estudio complementario se presentan, para cada componente o indicador de la evaluación de los programas, en base a las respuestas de un Jefe de Carrera por institución. Aun así, es posible que al interior de las instituciones haya diferencias entre opiniones o percepciones de los Jefes de Carrera, es por esto que, cuando es pertinente, se menciona la existencia de diferencias entre las respuestas entregadas por Jefes de Carrera de una misma institución⁶⁴.

En términos de las características de las instituciones en la que al menos un Jefe de carrera respondió, en un 90% de los casos se imparte la carrera en modalidad diurna, y en 25% en modalidad vespertina (las categorías no son excluyentes, por lo tanto hay casos en que se imparte en ambas modalidades). Luego un 61%, 59%, 32% y 36% ofrecen a sus estudiantes menciones en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Historia Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente. Un 14% de los Jefes de Carrera declara que se ofrece a los alumnos la alternativa de mención en inglés u otro idioma extranjero y, un 30% de los encuestados responden que su carrera no ofrece ninguna mención. En términos de tamaño según matrícula, en un 45% de los casos se trata de carreras con menos de 100 alumnos considerando todos los años de la carrera, un 23% de carreras que tienen entre 101 y 200 alumnos, y 16% entre 201 y 300. En menor proporción, se encuentran casos en que los encuestados eligen la opción de 301 a 400 alumnos (7%), o más de 400 (7%). Otra característica relevante se refiere a si en el programa por el cual responde el Jefe de Carrera hay estudiantes beneficiarios de la Beca Vocación de Profesor, esta información es importante ya que las instituciones que adscriben a esta política presentan algunas características por ejemplo, puntaje mínimo de ingreso o acreditación obligatoria. Dentro de la muestra un 59% de los casos sí atiende a alumnos beneficiarios (en contraste con el 41% en que no asisten alumnos beneficiarios de esta política). Al comparar estas características entre instituciones para las que hay más de una respuesta, se observa que además de existir diferencia en el tamaño de la matrícula, hay variaciones en la variable de alumnos que adscriben a la Beca Vocación de Profesor (en una misma institución hay una

⁶³ En el ANEXO 1 se presenta el cuestionario aplicado

⁶⁴ En el ANEXO 2 se presentan los descriptivos de las preguntas que no se incluyeron en el análisis para componentes e indicadores.

sede en que hay alumnos beneficiarios y otra en la que no). Por último se incluye otra pregunta acerca de las características de la formación y que se encuentra en directa relación a la implementación de los estándares al interior de las carreras. Esta es, si los ramos disciplinarios se imparten en las facultades de educación (86%) o bien en facultades especializadas en las disciplinas (matemáticas, literatura); un 11% de los jefes de carrera adhiere a esta alternativa, uno de los casos declara que su situación es distinta a alguna de estas alternativas. Esto sugiere que en la mayoría de las carreras de pedagogía básica del país los cursos de contenidos disciplinarios, cuyos logros son parte relevante de los estándares, se imparten dentro de la misma facultad de educación y no en facultades especializadas.

1. Porcentaje de IES que adoptan los estándares en sus currículos

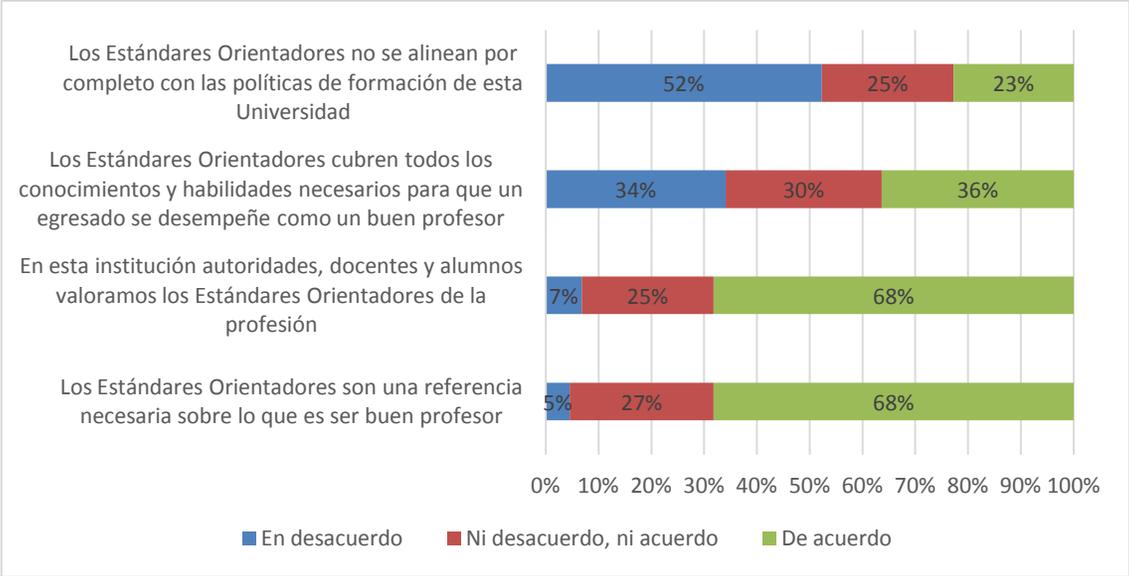
No existe información sobre cómo se abordan los Estándares Orientadores al interior de las instituciones, por lo tanto, no se sabe si es que se han generado cambios en la malla curricular de la formación que puedan atribuirse a los Estándares. Para abordar la temática de si las instituciones adoptan los Estándares en sus currículos o mallas se incluyeron tres tipos de preguntas en el estudio complementario. Primero, se exploraron niveles de acuerdo respecto de ciertas afirmaciones que, en conjunto, apuntan a conocer cuán útiles consideran los Jefes de Carrera los Estándares Orientadores para la gestión del programa. Un segundo grupo de preguntas se orienta a conocer específicamente qué cambios hechos en las mallas de las instituciones, en los últimos 5 años, han sido motivados por los Estándares. Complementariamente se preguntó en formato de pregunta abierta cuáles eran los cambios más relevantes introducidos en los programas por los Estándares, de manera de distinguir si los cambios en las mallas eran los únicos relacionados con los Estándares o bien hay cambios en otros ámbitos que competen a la gestión y que los Jefes consideran aportan al mejoramiento de la formación. Por último, un tercer tipo de pregunta se dirigía a explorar cuán importantes consideran los Jefes de Carrera cada ámbito de los Estándares (Pedagógicos, disciplinarios en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) como instrumentos de mejora para su carrera; esta pregunta se replicó en un sentido general, para saber cuán importante consideran los Jefes de Carrera que un egresado de sus programas maneje los Estándares. Se espera que estas tres formas de abordar la introducción de Estándares en carreras de Pedagogía Básica informen, inicialmente, sobre las percepciones, valoración y tipos de cambios que los Jefes de Carrera, a cargo de la gestión de la carrera atribuyen a este programa. Si bien, es imposible saber si los cambios declarados son efectivos – y, más aun si fueron causados por los Estándares- a partir de las opiniones de los Jefes de Carrera encuestados es posible desprender el tipo de cambios que los Jefes de Carrera consideran correctos de hacer a partir de la información que brindan los Estándares. A continuación se presentan gráficos y análisis de dichas preguntas.

En el gráfico 1, se observa que solo dos preguntas presentan menos de un 50% de nivel de acuerdo entre los Jefes de Carrera participantes, siendo la pregunta sobre valoración institucional de los Estándares la que alcanza una alta proporción de respuestas positivas (68%), al igual que la declaración sobre que los Estándares son una referencia necesaria para ser un buen profesor (68% de acuerdo). Menor acuerdo concitan otras dos afirmaciones, primero sobre si la cobertura de los Estándares alcanza a todos los aspectos necesarios para ser buen profesor y segundo si es que éstos se alinean con el programa de formación de la institución; estas reúnen un 36% y 23% de acuerdo respectivamente. Es posible notar cierta inconsistencia en el ordenamiento de estas respuestas, esto podría deberse a que los Jefes de Carrera consideran que los Estándares son una referencia necesaria, pero no suficiente para el ejercicio de la profesión docente.

En el gráfico 2 se presentan las respuestas a preguntas de valoración de la información disponible sobre los Estándares, que se consideran un aspecto necesario para que las instituciones puedan hacer mejoras a partir de estos. Los resultados arrojan que las preguntas que concentran mayor nivel de acuerdo son, primero, que la información disponible sobre los Estándares es clara (68%) y segundo, un 64% de los jefes de carrera declara que existe escasa información sobre cómo integrar los Estándares a los

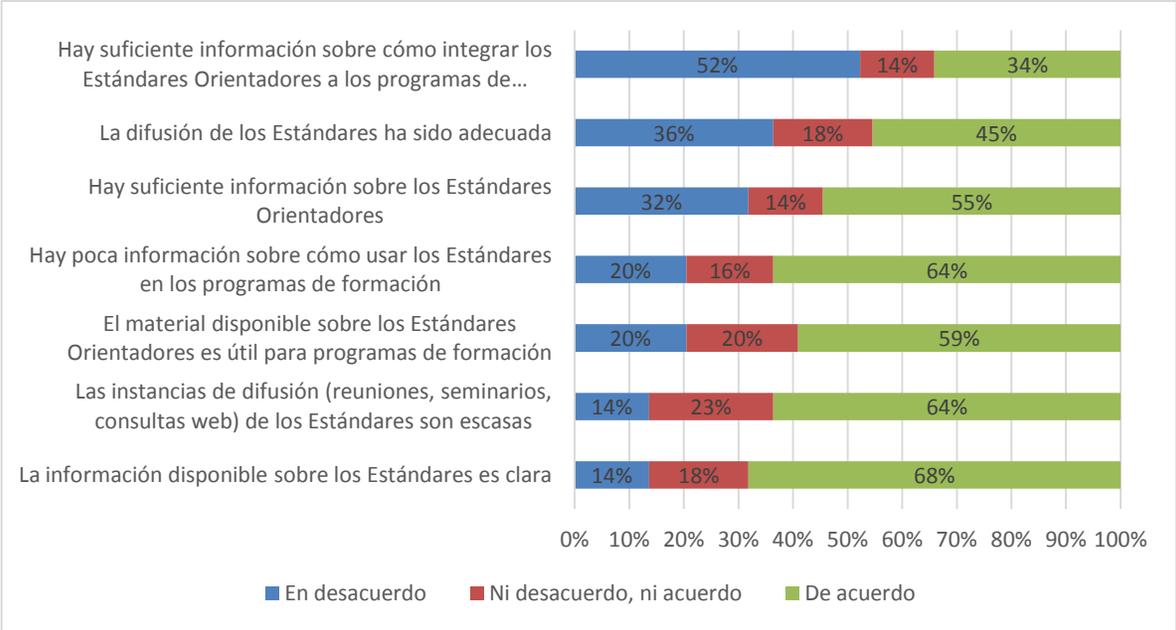
programas de formación y que las instancias de difusión son escasas. Estos resultados generales, contrastan con el resto de las respuestas de Jefes de Carrera, ya que declaran – en menor proporción a los casos anteriores, pero aun así superior a un 50%- acuerdo sobre dos aspectos, utilidad y suficiencia del material disponible sobre Estándares (59% y 55% de acuerdo ante estas afirmación, respectivamente). La última pregunta en términos de acuerdo, se refiere a la existencia de información que permite a los programas integrarlos en su carrera, para esta se observa un mayor nivel de desacuerdo que acuerdo (52% desacuerdo y 34% de acuerdo). A partir de estas respuestas no es clara la percepción sobre la disponibilidad de información de los Estándares, sin embargo, se observa mayor consistencia sobre la escasez de información que oriente su integración a los programas de Pedagogía Básica.

Gráfico 1. Porcentaje de acuerdo sobre valoración general de los Estándares en la institución



N respuestas: 44
 Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 2. Porcentaje de acuerdo sobre disponibilidad de información de Estándares para la gestión de la carrera



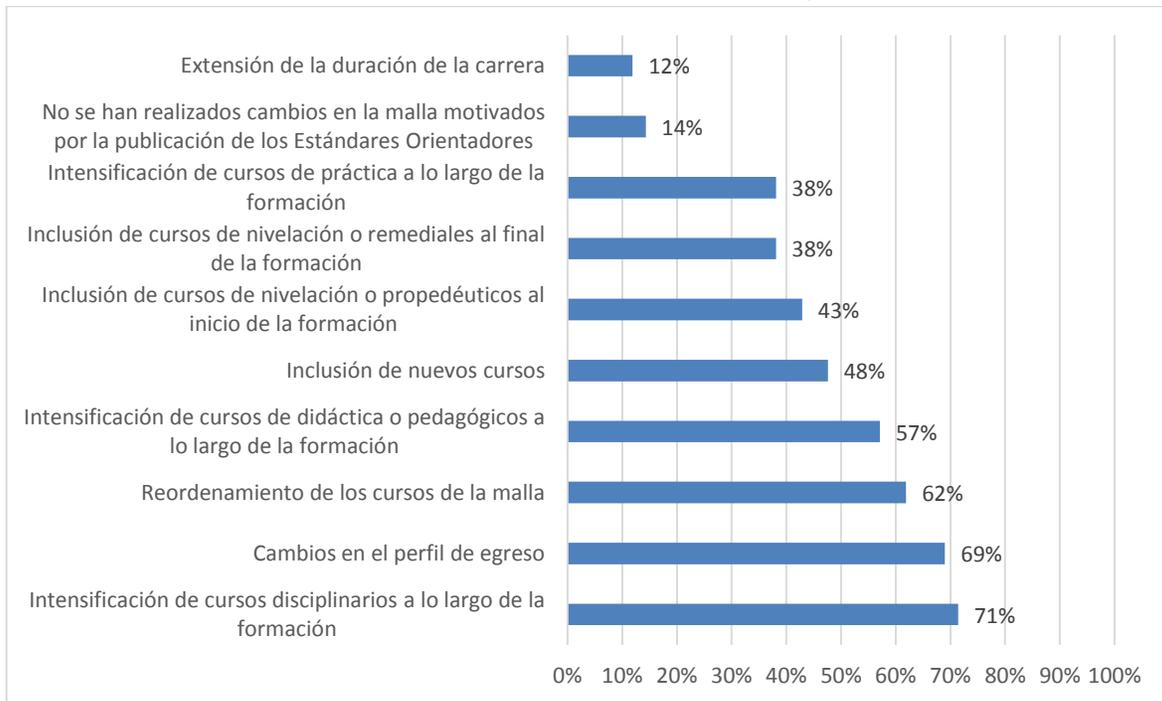
N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Los gráficos 3 y 4 muestran los resultados para el segundo tipo de preguntas, referidas a los cambios hechos en los programas de formación que se atribuyen a los Estándares, estas preguntas se relacionan directamente con el indicador de “Porcentaje de IES que adoptan los Estándares en sus currículos”. En términos de cambios en la malla curricular, destacan: intensificación en los cursos disciplinarios, cambios en el perfil de egreso, reordenamiento de las mallas de estudio e intensificación de los ramos de didáctica; estas declaraciones superan el 60% de respuestas. En cuarto lugar, y con 57% de menciones, los Jefes de carrera seleccionan la alternativa “intensificación de los cursos de didáctica”. En menor medida se declaran cambios relativos a cursos, ya sea, la inclusión de nuevos cursos (48% de menciones), de cursos de nivelación al inicio de la carrera (43%) o al término de la carrera (38%), e intensificación de cursos de práctica (38%). La acción menos mencionada corresponde a extensión de duración de la carrera (12%). Por su parte, un 14% responde que no se han realizado cambios en las mallas curriculares atribuibles a los Estándares Orientadores. En este caso, se observa variedad de acciones emprendidas al comparar las respuestas de Jefes de Carrera de una misma institución, así, mientras hay sedes en que se incluyen cursos de nivelación esto no ocurre en otras; lo mismo ocurre con la inclusión de cursos remediales o intensificación de cursos disciplinarios o didácticos. A su vez, se encuentra un caso en que en una de las sedes se realizan cursos de nivelación al comienzo y al final de la carrera y otra en que solo se realizan al final. Esto sugiere que es importante considerar la realidad de cada sede dentro de la institución para abordar el modo en que ellos retroalimentan sus decisiones a partir de los estándares; ya que la diversidad de medidas puede responder a las características de los alumnos que asisten a cada sede.

En la encuesta se registraron también otro tipo de cambios; un 17% de los encuestados declara realizar cambios que no se encuentran en la lista de respuestas posibles, entre los que se mencionan: evaluaciones a mitad de carrera para hacer propedéuticos, formación de mentores, fortalecimiento de redes con las que trabaja la institución, actualización de los planes de estudio, inclusión de cursos de síntesis al finalizar la formación. Respecto de la pregunta abierta sobre cambios que se atribuyen a los Estándares, se observa que entre las respuestas, de 44 Jefes de Carrera, la mayoría se refiere a cambios en las mallas de la carrera. Algunos ejemplos: ajustes curriculares, revisión de los cursos que se impartían a la luz de lo planteado en los Estándares, rediseño de menciones, talleres propedéuticos a la realización de las prácticas en aula, generación de mecanismos de seguimiento de su cobertura a lo largo de la malla (en planificaciones de los cursos, incluyendo prácticas), en cursos disciplinarios reforzamiento de la distinción entre la enseñanza de la disciplina y cómo se enseña, incremento de horas de los cursos, redistribución de las horas dedicadas a cada curso según su presencia en los Estándares. Luego en un segundo grupo de respuestas a la pregunta abierta se encuentran menciones no relacionadas a las mallas. Destacan dos Jefes de Carrera que exponen que no han realizado cambios por los Estándares, uno de ellos menciona que estos se usan como una de las referencias de mejoramiento; en otro caso, se menciona la contratación de profesores expertos en didáctica de las disciplinas como una de las medidas adoptadas para incorporar los Estándares a la formación. Por último, destaca una declaración sobre el uso de los Estándares como criterio de evaluación de las prácticas que cursan los alumnos. Estos resultados preliminares, permiten sostener que al interior de los programas de Pedagogía Básica han sucedido cambios impulsados por los Estándares y relacionados a las mallas curriculares; aun así no es posible conocer la profundidad de estos cambios. Sin duda, el cambio en la malla menos recurrente – aunque se encuentra presente en los Estándares – es el reforzamiento de actividades prácticas.

Gráfico 3. Cambios realizados en las mallas curriculares de la carrera por los Estándares*



N respuestas: 42

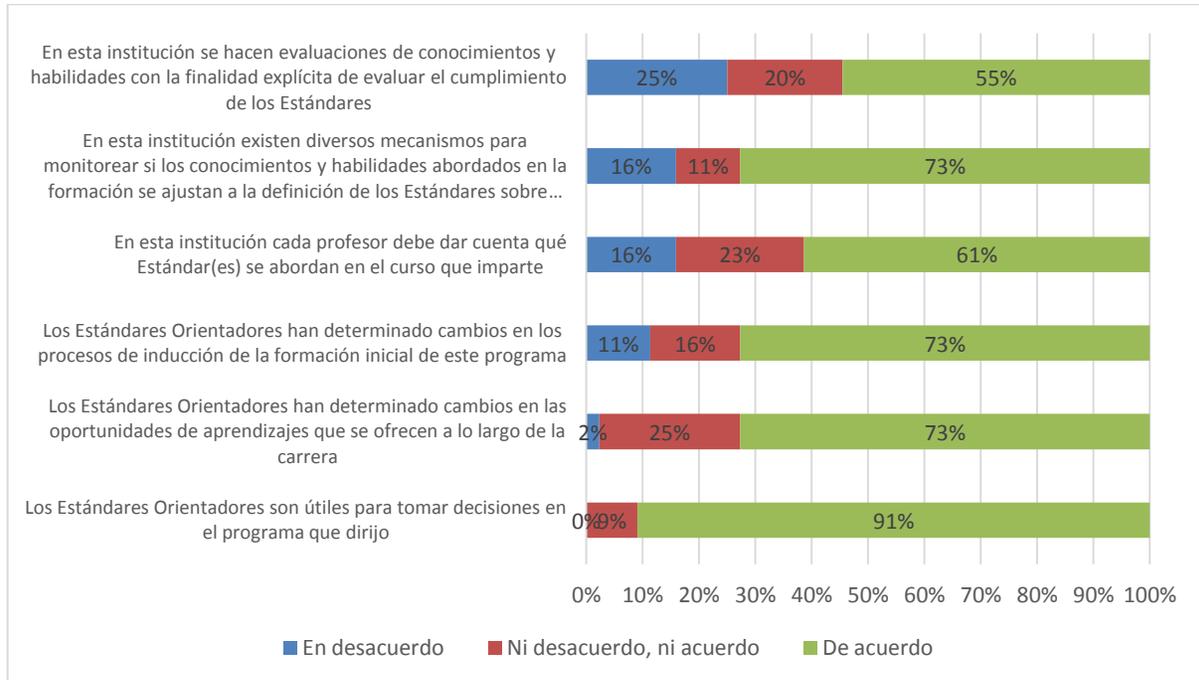
Nota (*): 2 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

En el gráfico 4 se exponen respuestas sobre percepciones de relevancia que ocupan los estándares como instrumentos de cambio o como apoyo para orientar las decisiones de la carrera. Respecto de ello, se observa que un 91% de los Jefes de Carrera considera que los Estándares son útiles para tomar decisiones al interior de sus programas; en seguida, un 73% declara que se han cambiado las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en la carrera por la existencia de los Estándares y, esta misma proporción, responde que se han realizado cambios en los procesos de inducción por los Estándares. Luego también existe amplio acuerdo ante la afirmación que sostiene que al interior de la institución se promueven medidas de monitoreo de los estándares (73%) y que los profesores de cada curso deben dar cuenta de qué estándares se cubren en su programa (61%). En general, estas respuestas contrastan con los resultados presentados en el gráfico anterior y con lo relatado de las respuestas a preguntas abiertas, en que no se observaron cambios relativos a la inducción o a las oportunidades de aprendizaje, tampoco se mencionaron la incorporación de sistemas de monitoreo interno como consecuencia de los estándares. De manera consistente, la pregunta sobre el impacto de los Estándares en los procesos de evaluación alcanza un menor grado de acuerdo (55%).

Adicionalmente, en el gráfico 5, se observa que todos los grupos de Estándares alcanzan un alto nivel de valoración cuando se trata de evaluar si estos han sido significativos para hacer cambios en la carrera, solo los Estándares de Ciencias Naturales y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales alcanzan menos de un 65% de importancia como movilizadores de cambios; los estándares disciplinarios de matemáticas y lenguaje son los que registran mayor proporción de respuestas “muy importante” por parte de los jefes de carrera. Esto es consistente con que un 80% de los Jefes de Carrera menciona que es “muy importante” que un egresado de la formación que dirige adquiera conocimientos y habilidades descritos en los Estándares.

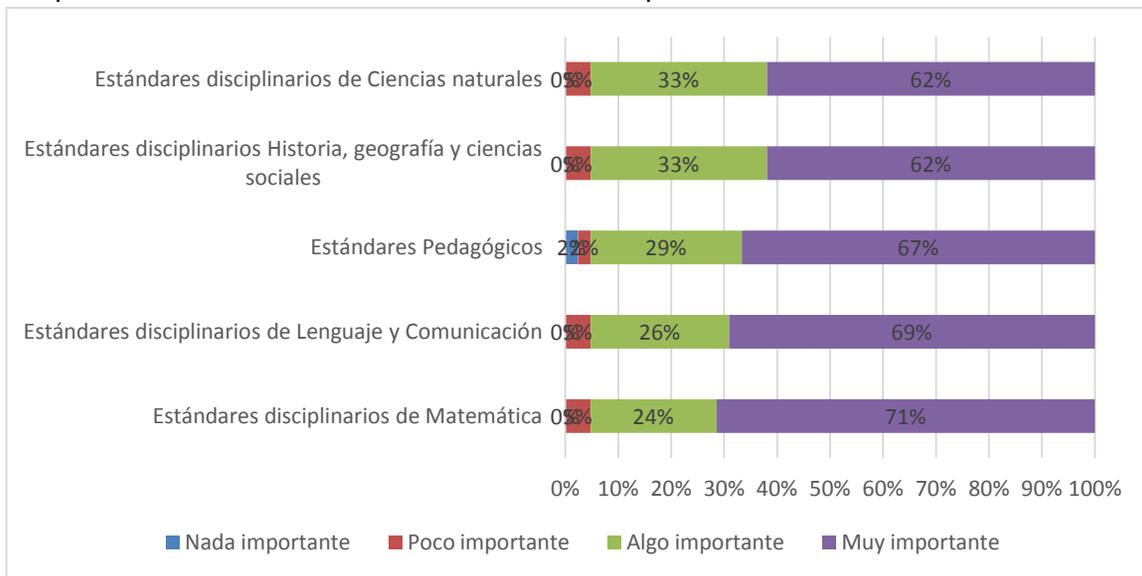
Gráfico 4. Importancia de Estándares Orientadores para decisiones de la carrera



N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 5. Importancia de Estándares de distintos ámbitos para cambios en la carrera*



N respuestas: 42

Nota (*): 2 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

2. Porcentaje de IES que retroalimentan su programa según la evaluación INICIA

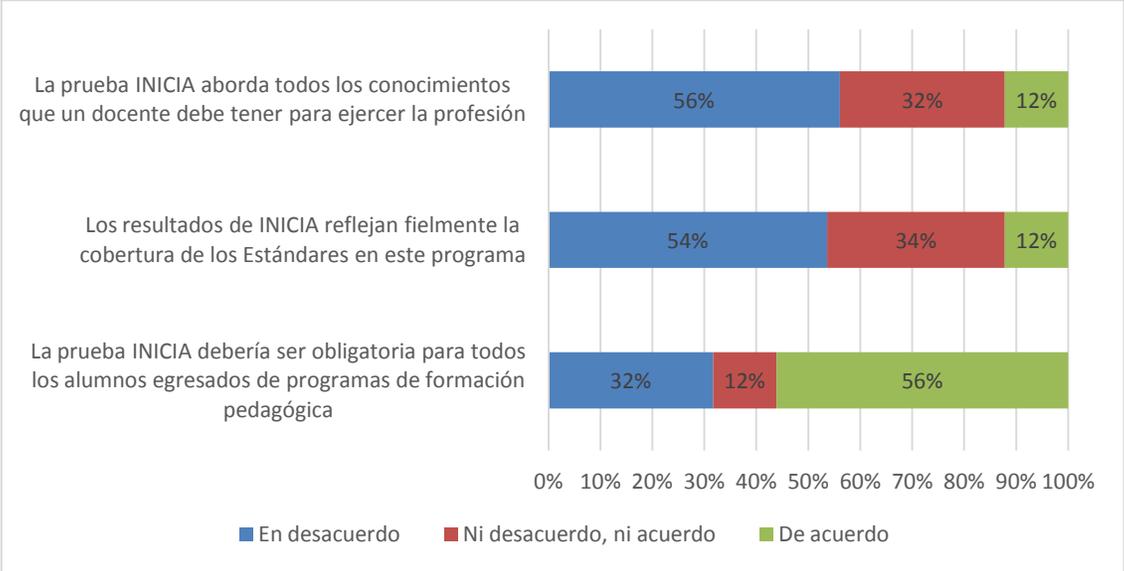
Dado que uno de los propósitos del programa es que las carreras retroalimenten sus decisiones de mejora con la evaluación INICIA y, no hay información sobre el logro de este objetivo, se incluyeron preguntas exploratorias sobre esta temática al estudio complementario. Ya que se trata de un programa de carácter nacional y, por lo tanto, que debería generar cambios en todas las instituciones, se incluyen las

respuestas obtenidas de todos los Jefes de Carrera que contestaron la encuesta, hayan o no participado y/o recibido puntajes de la prueba INICIA. Dentro de la muestra de instituciones del estudio complementario un 88% declara que ha recibido resultados de la prueba INICIA en alguna de las aplicaciones. Entre ellos la mayoría de los Jefes de Carrera señala que invito a sus alumnos vía mail (95%); la entrega de información vía material auto-gestionado reúne un 49% de las respuestas. En menor medida se mencionan otras formas de convocatoria para que los estudiantes rindan la prueba, por ejemplo, publicación de afiches en la institución, reunión informativa y entrega de material, alcanzan alrededor de un 37% de respuestas.

Para abordar el tema de la retroalimentación a partir de INICIA se diseñaron cuatro tipos de preguntas para los Jefes de Carrera, un primer grupo se refiere a la percepción general de la evaluación y el grado de importancia que se le asigna. Un segundo grupo de preguntas refleja el grado de acuerdo sobre la disponibilidad de información, ya sea de resultados nacionales o institucionales; también se presenta la opinión de los Jefes de Carrera acerca de acceso a características más específicas de la prueba INICIA, formulación, interpretación u otros, que facilite su uso para las decisiones que se toman al interior de las instituciones. Luego en el tercer grupo de preguntas se consultó sobre el uso que dan las instituciones a los resultados de INICIA y, en una pregunta abierta se rescataron mejoras implementadas por las instituciones que se atribuyen a los resultados INICIA. Por último, en una cuarta pregunta, se planteó a los Jefes de Carrera que ordenaran de más a menos importante, los ámbitos en que consideran se deben hacer cambios o revisiones al programa INICIA. A continuación se presentan gráficos que muestran los resultados de estas preguntas acompañados del análisis que se desprenden de estos.

Respecto de la importancia que los Jefes de Carrera asignan a la prueba INICIA, destaca que, a diferencia de los Estándares donde la mayoría de los Jefes de Carrera de las instituciones declararon asignar alta importancia a ese programa, un 46% y un 49% de ellos considera que la prueba INICIA es “muy importante” o algo “importante”, respectivamente. Dos de los encuestados declaran que esta no es “nada importante” para su labor de gestión al interior de la carrera. En el gráfico 1 se presentan resultados de la valoración general del programa INICIA, en estas se observa un 56% de acuerdo sobre que la prueba debería ser obligatoria, siendo esta la única pregunta en que el porcentaje de acuerdo supera al de desacuerdo. En las dos siguientes, sobre la cobertura de la prueba INICIA en relación a los contenidos que un docente debe tener para ejercer la profesión y sobre si los resultados de la prueba reflejan los conocimientos y habilidades presentes en los Estándares, la mayoría de los encuestados se identifica con la opción “en desacuerdo” (más de un 50%).

Gráfico 1. Porcentaje de acuerdo sobre valoración general de la prueba INICIA en la institución*



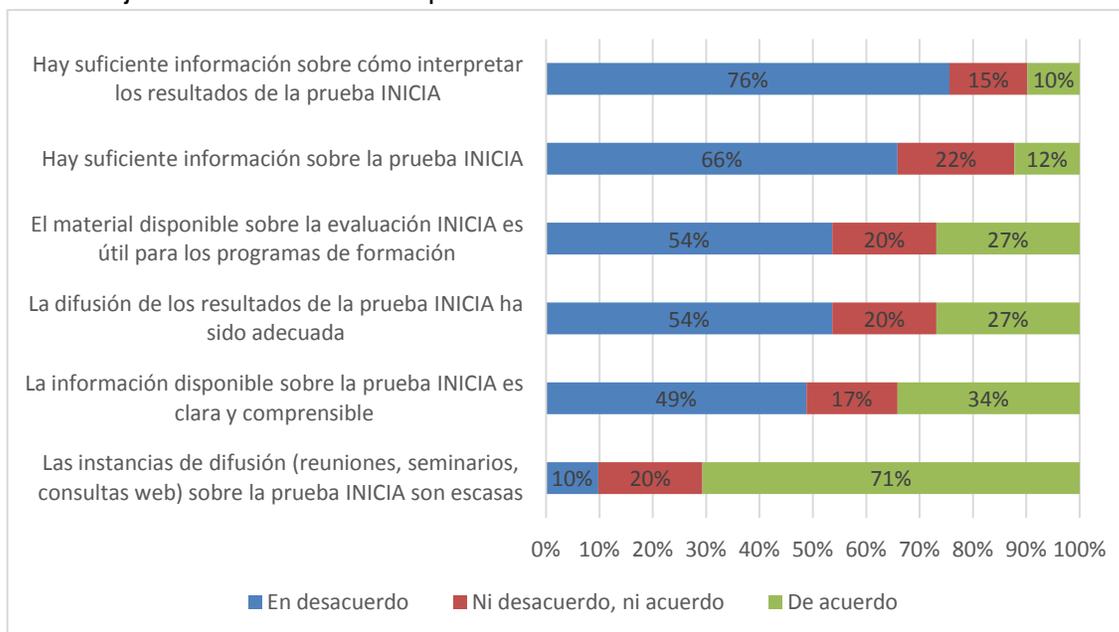
N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Los gráficos 2, 3 y 4 sintetizan la información referida a la información disponible sobre la evaluación, destaca una percepción mayoritaria sobre escasez de instancias de difusión de los resultados de la prueba INICIA, siendo esta la afirmación para la que se observa la mayor proporción de acuerdo entre los Jefes de Carrera (71%). El resto de las preguntas sobre disponibilidad de información (claridad, comprensibilidad, utilidad de esta) muestran una percepción negativa (o de desacuerdo) sobre estos aspectos. Destaca que el 54% de los encuestados presenta desacuerdo ante la afirmación de que el material disponible de los resultados de la evaluación es útil para los programas de formación. Esto es consistente con los altos grados de desacuerdo sobre la suficiencia de información de la prueba (66%) y también con que la mayor parte de los participantes se encuentre en desacuerdo al preguntar por la información disponible sobre cómo interpretar los resultados de la prueba INICIA (76%). Estas respuestas muestran consenso respecto de algunos aspectos desarrollados débilmente, desde el punto de vista de los Jefes de Carrera, para que el programa cumpla con ayudar a la toma de decisiones al interior de los programas. El gráfico 3 complementa esta información ya que la mayoría de los encuestados declara haber recibido los informes nacionales o institucionales de resultados (más de un 76%). De lo anterior se desprende que se percibe que estos materiales no incluyen información sobre cómo interpretar los resultados de la prueba; ya que solo un 22% de los encuestados declara que ha recibido material que ayude a la interpretación de los resultados. Complementariamente un 49% manifiesta desacuerdo ante la afirmación “la información disponible sobre la prueba INICIA es clara y comprensible”, y un 66% que “hay suficiente información sobre la prueba INICIA. Otros aspectos de difusión, como la recepción de los temarios, o la invitación a instancias oficiales de difusión de resultados, alcanzan un 42% y 46% de elecciones, respectivamente. El gráfico 4 muestra que los Jefes de Carrera declaran mayoritariamente que no han participado de las actividades de difusión, ya que ninguna de éstas alcanza el 50% de respuestas. La más alta corresponde a la participación en Jornadas del Ministerio de Educación (42% de menciones). Luego el 39% declara no haber participado en ninguna de las instancias de difusión.

Gráfico 2. Porcentaje de acuerdo sobre disponibilidad de información de la Evaluación INICIA*

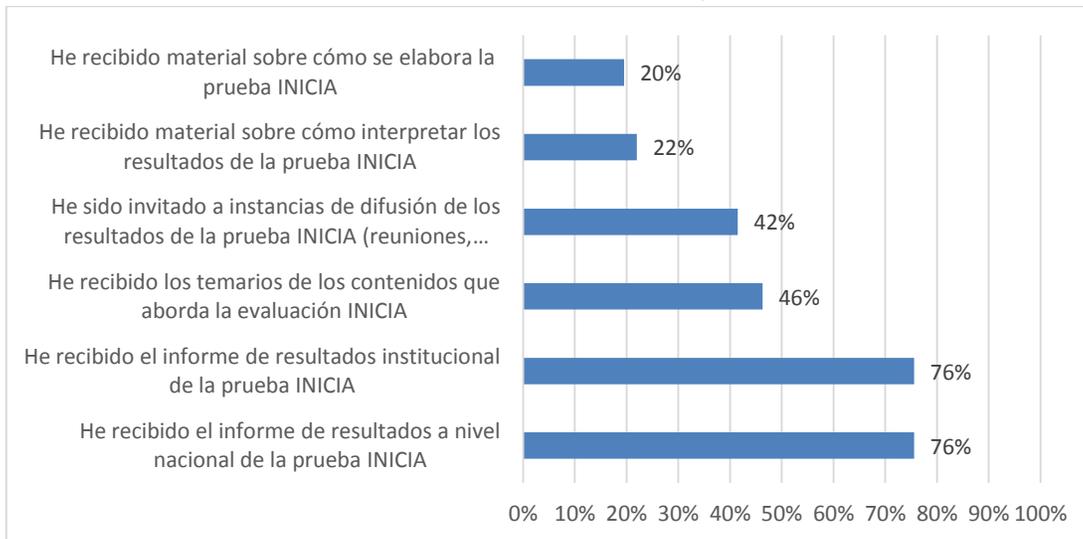


N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 3. Acceso a instancias de difusión o material oficial de la prueba INICIA*

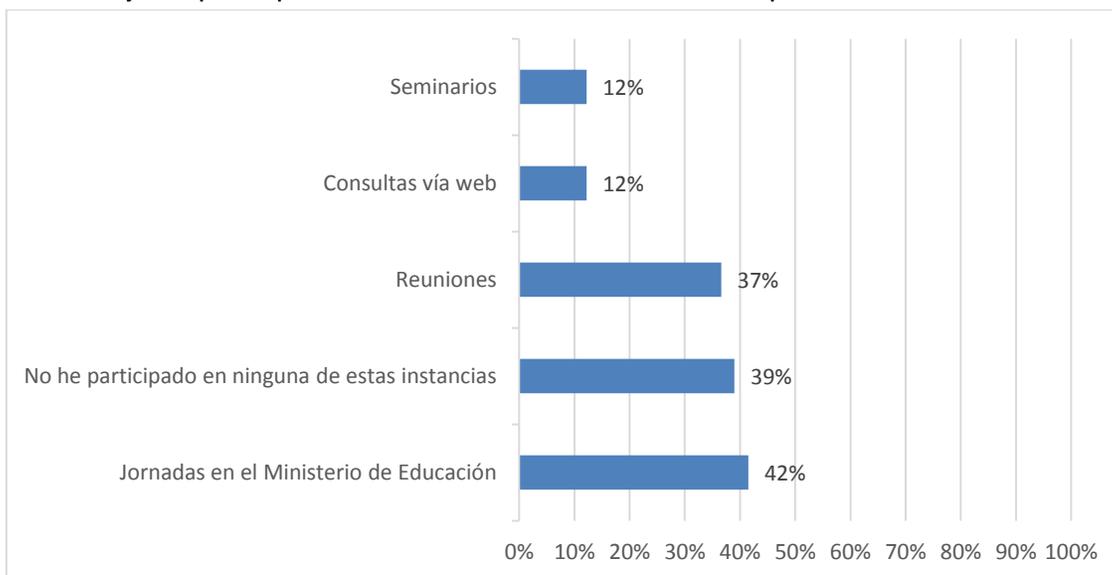


N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 4. Porcentaje de participación en instancias de difusión de la prueba INICIA*



N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

En el tercer grupo de preguntas se ahondó en los cambios o mejoras que los Jefes de Carrera asocian a los resultados en la prueba INICIA. Sobre las acciones emprendidas tras la obtención de los resultados en INICIA, el gráfico 5 señala el grado de acuerdo de los Jefes de Carrera frente a distintas afirmaciones relativas a la utilidad de la información que entrega la evaluación, mientras el gráfico 6 muestra que las actividades, o retroalimentación, que ocurre al interior de sus instituciones a propósito de la prueba INICIA. Entre las medidas relacionadas con la relevancia percibida de INICIA, la mayoría de los encuestados señala que en su carrera se motiva a los estudiantes a participar en la prueba (80%) a esto le sigue la opción sobre discusión de los resultados al interior de la institución (73%). Otro tipo de preguntas buscó indagar en si existía mayor valoración por alguna de las secciones de la prueba INICIA (pedagógica o

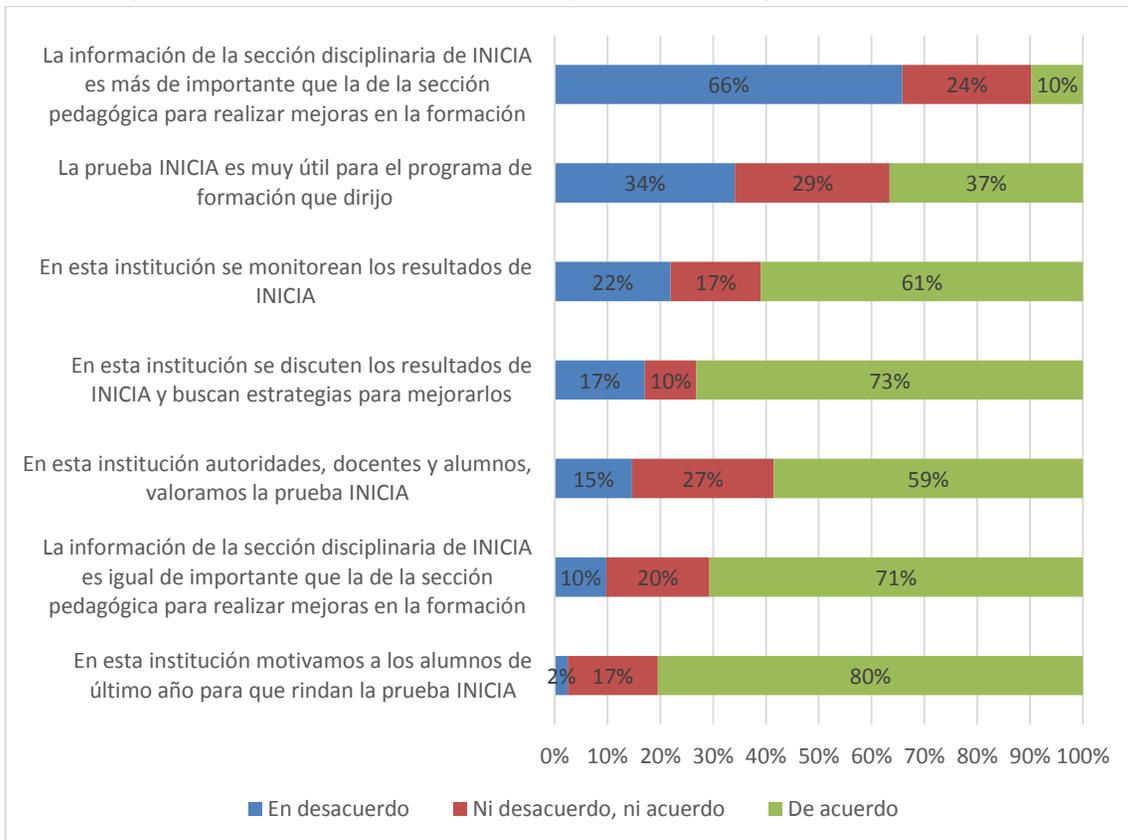
disciplinaria) los resultados muestran que la mayoría de las respuestas se inclinan por considerar igual de importante ambas partes. Un 61% de los Jefes de Carrera declara que en su carrera se monitorean los resultados obtenidos en la evaluación y un 59% que los miembros de la institución la valoran. Luego sobre la utilidad de la prueba, los Jefes de Carrera se dividen entre las tres alternativas, siendo la opción de acuerdo la que reúne mayor proporción de respuestas (37%), seguida por la opción en desacuerdo (34%).

El gráfico 6 muestra que las actividades relacionadas a los resultados de INICIA, que concentran mayor cantidad de respuestas, son análisis hechos a partir de los resultados (76% se inclina por esta opción). Más específicamente, otros tipos de análisis corresponden a la identificación de fortalezas y debilidades (68%) y la comparación con otras instituciones similares, que ocupa el cuarto lugar entre las acciones declaradas alcanzando un 42% de respuestas. Los talleres de preparación se sitúan en el tercer lugar de actividades más frecuentemente realizadas, que se atribuyen a los resultados de la prueba INICIA (44% de los casos optó por esta alternativa). El resto de las acciones propuestas se sitúan alrededor de un cuarto de preferencia de los Jefes de Carrera.

En general, resulta llamativo que pese a que los Jefes de Carrera mencionen que existe poca información sobre cómo trabajar, analizar e interpretar los resultados, la mayoría de ellos declare que se realizan análisis de los resultados, siendo algunos de estos de carácter comparativo o de identificación de fortalezas y debilidades de la formación. Es probable que estas “inconsistencias” se deban a problemas de deseabilidad social en las respuestas (en este caso, es “deseable” o “correcto” que los se analicen los resultados obtenidos en la evaluación de egreso). Las preguntas abiertas siguientes, sobre acciones emprendidas a partir de los resultados, permiten despejar, en parte, estas dudas. Como se observa en los siguientes resultados, en algunos casos, dichos análisis se traducen en algunas acciones y/o decisiones al interior de los programas.

Al preguntar por mejoras introducidas a propósito de la evaluación INICIA un grupo de Jefes de Carrera señala alternativas no disponibles en la encuesta, entre ellas se menciona que como una dificultad tomar decisiones a partir de los resultados, debido a la inexistencia de información individual de los estudiantes; en otro caso se menciona que la acción que se ha emprendido es la realización de grupos de trabajo con docentes que prestan servicios de ramos disciplinares a la carrera denominados “círculos disciplinares”; en ellos Jefe de Carrera, docentes de didáctica de las disciplina y docentes de otras facultades de la disciplina discuten sobre los resultados. Esta respuesta resulta de interés ya que desde la primera publicación de los resultados de INICIA (2008), se ha destacado el bajo logro de los egresados en conocimientos disciplinares. Uno de los Jefes de Carrera señala que en su institución se ha adoptado la medida de análisis de los resultados en conjunto con estudiantes de la carrera. Estas respuestas se distinguen por ser las únicas acciones “orgánicas” o colaborativas mencionada en respuesta a los resultados; siendo poco claro en otros casos cómo se materializan los análisis hechos a partir de los resultados en acciones concretas vinculadas al mejoramiento de la formación. Luego en la pregunta abierta se aparecen otro tipo de respuestas atribuidas a INICIA, entre ellas, la realización de talleres de reforzamiento para los alumnos o evaluaciones intermedias (en tercer año) que permiten explorar el grado de competencias de los alumnos (esto se menciona en un 10% de los casos), cambios en las mallas (mencionado en un 40% de las respuestas), y la declaración de un grupo que dice no haber realizado mejoras por la prueba (17% de los casos). Otros casos mencionan cambios en la contratación de los docentes, en el perfil de egreso, aumento de exigencias en cursos disciplinarios y en las prácticas profesionales que cursan los alumnos.

Gráfico 5. Porcentaje de acuerdo sobre utilidad de la prueba INICIA para tomar decisiones*

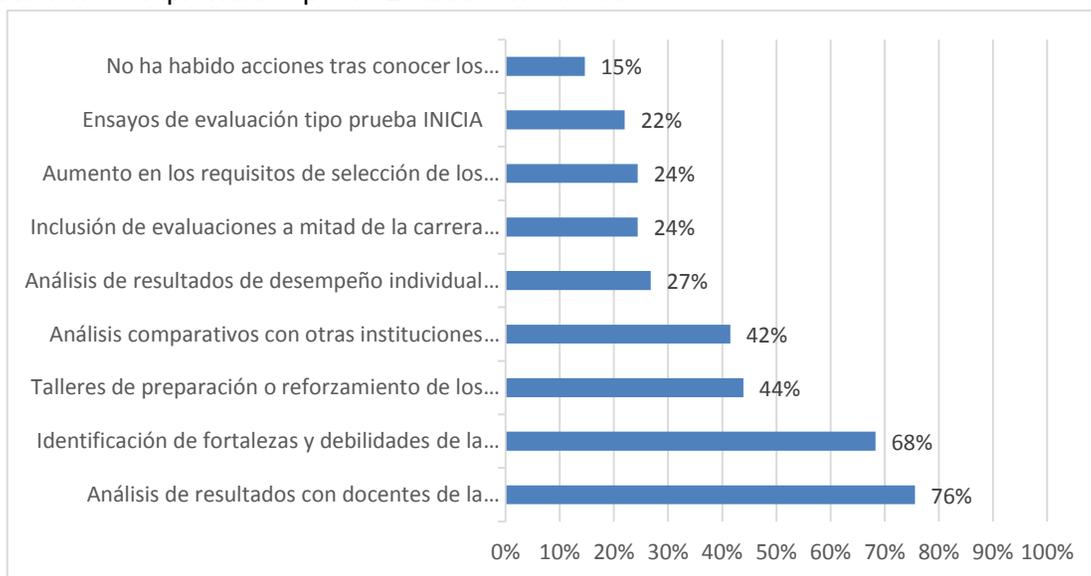


N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 6. Acciones emprendidas por la Evaluación INICIA*



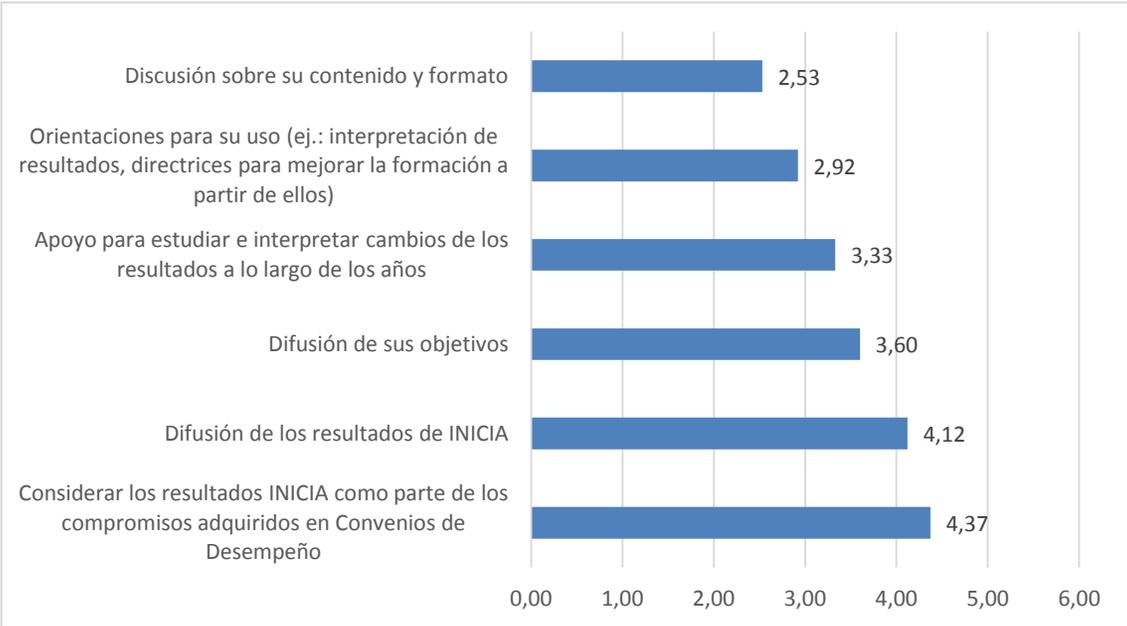
N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

En el gráfico 7 se presentan resultados de la pregunta sobre cuáles son los ámbitos que los Jefes de Carrera priorizan para hacer cambios al programa INICIA; se exponen los promedios alcanzados para cada uno, en una escala de 1 a 6 en que, necesariamente, se debía ubicar cada aspecto en una posición (las primeras posiciones señalan mayor importancia). Las alternativas más relevantes son: discusión sobre su contenido y formato, orientaciones para su uso y, apoyo para interpretar cambios de los resultados a lo largo del tiempo. La menos relevante dentro del ranking es convertir a INICIA como un compromiso adquirido dentro de los Convenios de Desempeño y mejorar la difusión de sus resultados. Este ordenamiento de prioridades, bajo la perspectiva de los Jefes de Carrera, es consistente con las respuestas a preguntas antes descritas; siendo un ámbito de alta importancia para los representantes de estas 41 instituciones la entrega de orientaciones para el uso e interpretación de los resultados de INICIA.

Gráfico 7. Ranking de prioridades para mejorar política de Evaluación INICIA*



N respuestas: 41

Nota (*): 3 de los jefes de carrera no contestaron esta pregunta, se desconoce el motivo

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

3. Orientaciones Curriculares y Estándares para la FID Asistencia en Jornadas de Difusión

Este indicador no pudo ser analizado para los años 2011 al 2013 ya que el equipo de PFID no cuenta con información. Para el caso del 2014, “El Programa FID tuvo como Indicador de gestión comprometido para el año 2014 la realización de Jornadas Regionales de difusión de nuevos estándares a nivel nacional. El programa definió que uno de sus objetivos era apoyar la difusión entre la comunidad pertinente de los Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Media en las disciplinas de Inglés, Artes Musicales, Artes Visuales, Educación Especial y Educación Física, mediante la ejecución de Jornadas Regionales, planificando una jornada por región. La convocatoria a la Jornada, según declara el PFID incluyó tanto a académicos, como a estudiantes de las carreras de pedagogía con nuevos estándares.

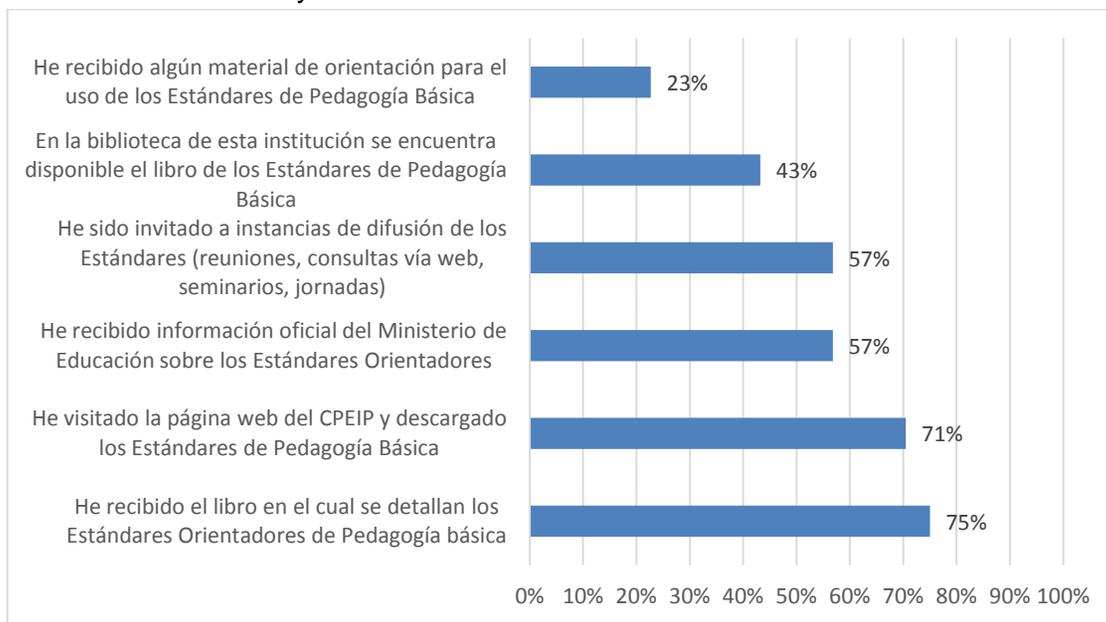
Respecto de la convocatoria a instancias de difusión, el estudio complementario incluyó una pregunta directas acerca de invitación y asistencia a las siguientes actividades convocadas por el Ministerio de Educación: Jornadas regionales sobre Estándares, Consulta indicadores evaluables vía web, Consulta temarios prueba INICIA, Seminarios. El gráfico 1 muestra las respuestas de los Jefes de Carrera sobre el

acceso a distintas instancias o materiales de difusión de los Estándares, un 57% de ellos declara que ha sido invitado a instancias de difusión como seminarios, jornadas, reuniones o consultas vía web. Esta respuesta contrasta con la observada a partir de la información oficial del programa, ya que según esta, todas las instituciones participantes fueron invitadas a instancias de difusión. Luego acceder a la página web del Ministerio y recibir el libro oficial en que se detallan los Estándares corresponden a las alternativas mayormente elegidas por los Jefes de Carrera (ambas superan el 70%). A partir de estos resultados, es posible comentar cierta inconsistencia entre las respuestas, específicamente, al comparar la alta proporción de casos que mencionan haber recibido libros oficiales del Ministerio versus la menor proporción de quienes declaran haber recibido información oficial del Ministerio. Esto puede deberse a que dado que ya existía la alternativa de haber recibido el libro oficial comprendieron que la tercera opción se refería a otro tipo de documentos.

El gráfico 2 muestra resultados de participación efectiva a estas instancias. Al respecto destaca que un 39% de los Jefes de Carrera responde que no ha participado en ninguna de estas instancias de difusión de los Estándares. Luego la actividad que de mayor participación corresponde a consultas sobre temarios de la prueba INICIA, 41% de los encuestados declara su participación en estas consultas; por su parte, la asistencia a Jornadas Regionales de difusión y seminarios es confirmada por un cuarto de la muestra; luego solo un 7% de los encuestados declara haber participado en consultas vía web. Se observan diferencias al interior de una misma institución, al comparar las respuestas de Jefes de Carrera de distintas sedes, en particular, en una de las instituciones, dos de los Jefes de Carrera señalan que no han recibido información oficial del Ministerio mientras el tercero dice que sí; del mismo modo en dos instituciones se presentan diferencias en la declaración de si han recibido invitaciones del Ministerio a participar en instancias oficiales de difusión. Finalmente, también hay diferencias al interior de las instituciones en lo referido a la recepción del libro oficial de los estándares⁶⁵. En línea con estas diferencias, dentro de una misma institución existen personas que declaran haber asistido a las instancias de difusión y otras que no.

⁶⁵ Recordar que para 5 instituciones se cuenta con más de una respuesta de Jefe de Carrera por institución.

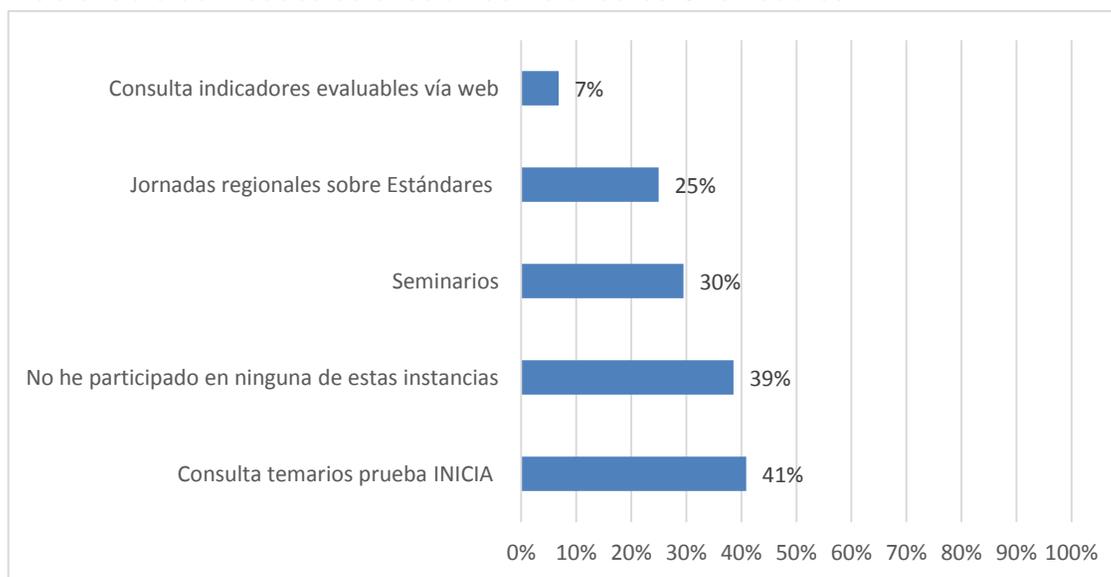
Gráfico 1. Instancias de difusión y acceso a los Estándares Orientadores



N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 2. Asistencia a actividades de difusión de Estándares Orientadores



N respuestas: 44

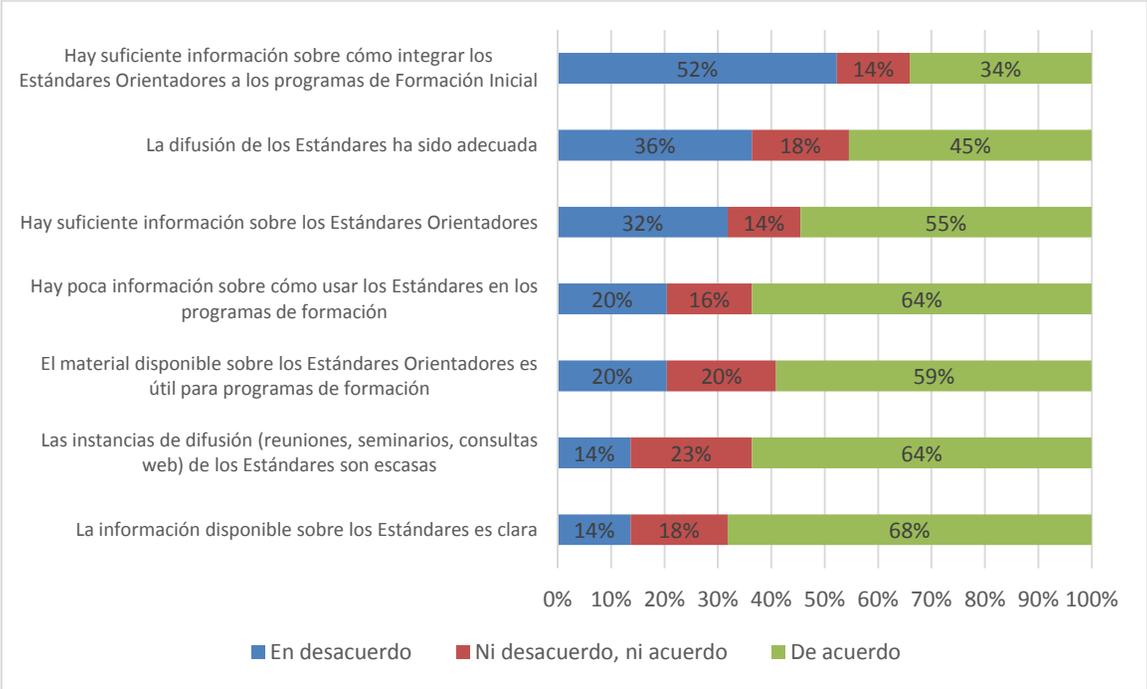
Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Una tercera pregunta abordó la percepción de los Jefes de Carrera sobre acceso y difusión de los Estándares. Específicamente se preguntó su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas a este tema. El gráfico 3 muestra las respuestas obtenidas, de los resultados se deduce una percepción mayoritariamente positiva sobre la claridad de la información disponible de los estándares (68% de acuerdo sobre este aspecto). Sin embargo, y consistentemente con las respuestas anteriores, la segunda afirmación que concita mayor acuerdo entre los Jefes de Carrera corresponde a la afirmación sobre “poca información disponible sobre cómo usar los Estándares en los programas de formación” (64% de acuerdo), a esta le sigue un alto grado de acuerdo sobre la escasas de instancias de difusión de los Estándares (55%). Asimismo, las afirmaciones con mayor grado de desacuerdo corresponden a las

opiniones de si la información disponible sobre cómo integrar los estándares a las carreras es suficiente (52% de desacuerdo), aunque en menor grado, la información sobre la pertinencia de la difusión de los estándares ocupa el segundo lugar entre las frases con menor grado de acuerdo (36%). Se observa que para una misma institución es posible encontrar visiones divergentes de la percepción de estos aspectos, por ejemplo, en una institución para la que hay 3 respuestas, en esta sección del cuestionario dos de ellos coinciden en sus respuestas, mientras el tercero señala desacuerdo en los casos en que ellos optaron por las alternativas de acuerdo y viceversa. Lo mismo ocurre en una segunda institución para la que hay 3 respuestas. Esto sugiere que las respuestas y experiencias relativas a los estándares de los Jefes de Carrera dependen en parte de la particularidad de la sede en que ejercen su rol.

En una cuarta pregunta asociada a las instancias de difusión y acceso a los Estándares se exploró en los ámbitos prioritarios para mejorar este programa, de esta forma es posible conocer desde otra perspectiva en qué lugar los Jefes de Carrera sitúan las instancias de difusión como una prioridad para mejorar la recepción de esta política en las facultades de educación. Se observa en el gráfico 4 que la difusión de los objetivos de los Estándares se ubica en el cuarto lugar de prioridades, considerando el promedio de respuestas; esta se encuentra en una posición similar a los ámbitos de apoyo en el monitoreo de su cobertura y discusión sobre su contenido, que ocupan el tercer y segundo lugar, respectivamente. Específicamente, el tema del acceso a información de los estándares aparece como un aspecto menos relevante a mejorar, de hecho la mayoría de los Jefes de Carrera la posicionan entre las últimas prioridades para mejorar la política de los Estándares al comparar con los anteriores. En suma, estos resultados confirman que si bien la información de los estándares es accesible y clara, específicamente la contenida en el libro que expresan sus conocimientos y habilidades, desde la perspectiva de los Jefes de Carrera existe necesidad de información sobre su uso (monitoreo, modo de implementarlos) al interior de los programas.

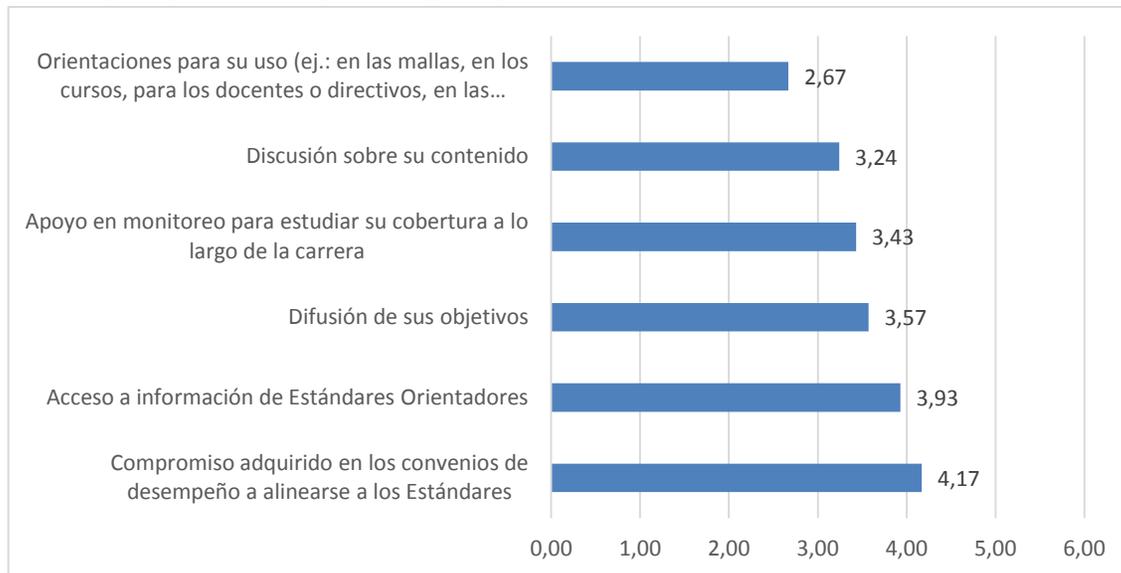
Gráfico 3. Percepción sobre difusión y acceso de los Estándares Orientadores



N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 4. Ranking de prioridades para mejorar política de Estándares de Orientadores



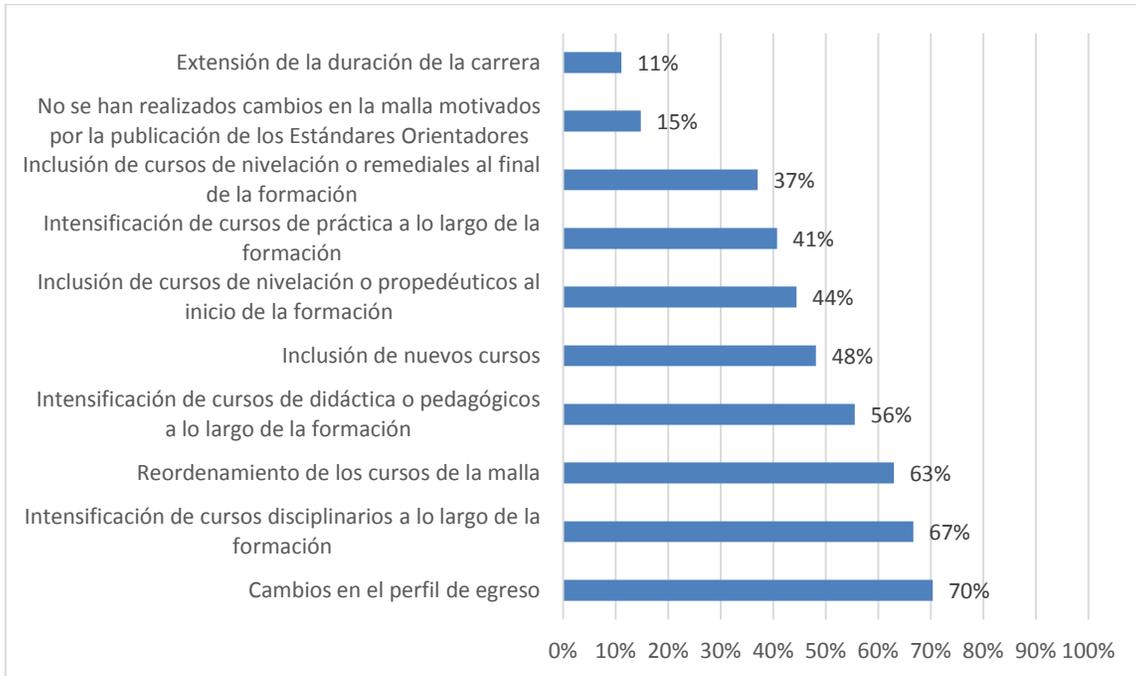
N respuestas: 44

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

4. IES formadoras de docentes que adoptan los estándares en su programa, respecto a las IES que participan en las jornadas de difusión

Para el caso del tercer indicador el programa no cuenta con información ni mecanismos de monitoreo; esta es una debilidad ya que no permite la visualizar la vinculación de los componentes. Para ahondar en la posible influencia de la asistencia a jornadas de difusión u otras instancias oficiales relacionadas con los Estándares, a partir de los datos del estudio complementario se comparan las respuestas sobre cambios en la carrera, principalmente en la malla del programa, entre Jefes de carrera que declaran haber asistido a alguna de las instancias mencionadas y quienes no. Los gráficos siguientes muestran dichas comparaciones. Si bien los grupos son muy pequeños para considerar que las diferencias se deben, exclusivamente a la asistencia a las instancias de difusión, es posible sostener que el orden de acciones emprendidas en las mallas difiere entre ambos grupos. Así, mientras entre quienes asistieron a las jornadas o instancias el cambio en la malla más elegido son cambios en el perfil de egreso (70% de los Jefes de Carrera la menciona como uno de los cambios producto de los Estándares), entre quienes no asistieron esta decisión ocupa el sexto lugar, en términos de cambios más elegidos (47% de elección de esta alternativa). La intensificación de cursos disciplinarios es relevante en ambos grupos, siendo mencionada por un 67% entre quienes asistieron y por un 71% de quienes no asistieron. Del mismo modo el reordenamiento de la malla es una opción que representa una de las acciones más comunes para incorporar los estándares a la malla, así un 63% y un 65% de quienes han asistido a alguna instancia de difusión y de quienes no la eligen. Lamentablemente, no es posible saber en qué sentido se reordenaron las mallas (ej.: adelantar las prácticas, concentrar al comienzo de la carrera los cursos disciplinarios). Por último la proporción de Jefes de Carrera que señalan que no han realizado cambios a la malla por los estándares es mayor entre quienes no asistieron a ninguna instancia de difusión al comparar con el grupo en que sí asistieron (18% versus 15%). Como ya se ha dicho estos resultados no pueden extenderse a la realidad de todas las instituciones que imparten la carrera Pedagogía Básica.

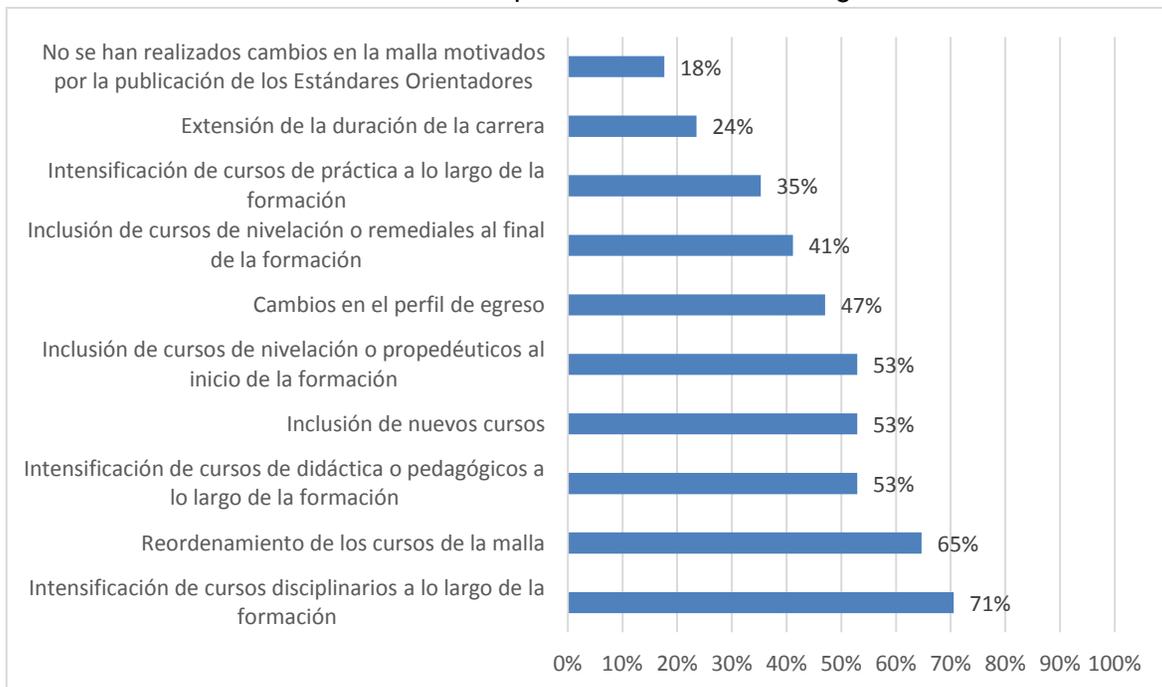
Grafico 1. Cambios a la malla entre quienes asistieron a alguna de las instancias de difusión



N respuestas: 27

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Grafico 2. Cambios realizados a la malla entre quienes no asistieron a alguna de las instancias de difusión



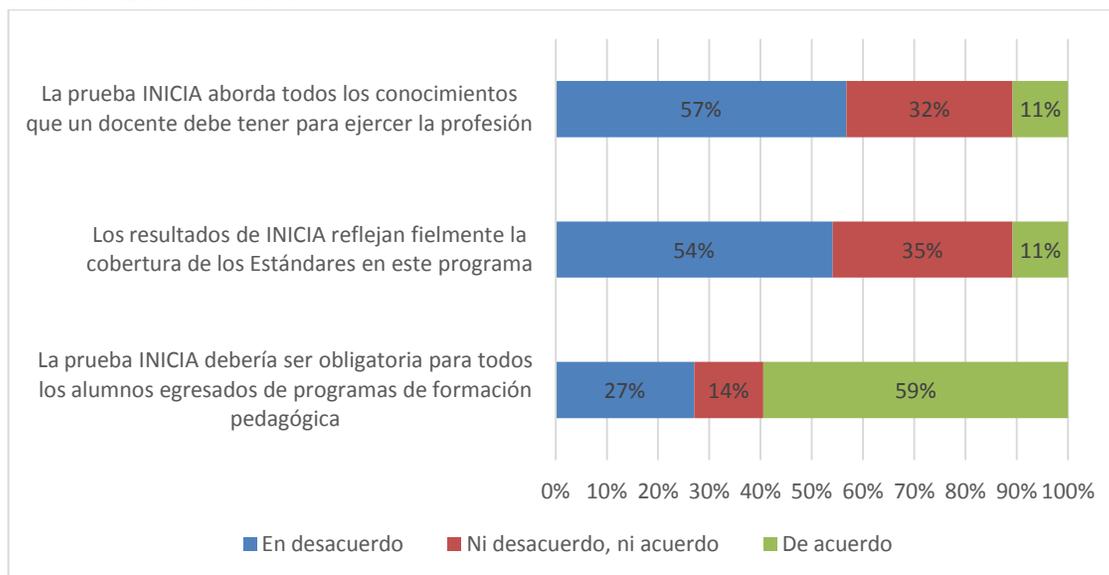
N respuestas: 17

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

5. Instituciones que se retroalimentan de la evaluación, respecto al total de instituciones que participan

No hay información para este indicador, por lo tanto a partir del estudio complementario se analizan las respuestas de Jefes de Carrera de instituciones que han recibido resultados de INICIA en algún año en que se ha aplicado y para el que existen resultados publicados (2008 a 2014). Específicamente, se observan las respuestas en lo referido a la importancia que le atribuyen a la prueba INICIA y a cambios o mejoras que declaran haber hecho en su institución por la entrega de la prueba INICIA. Se debe considerar que dentro de los Jefes de Carrera participantes solo 4 marcaron la opción que no han recibido información de INICIA en el periodo para el cual hay resultados disponibles. Primero, en el grupo de quienes han recibido resultados de la evaluación prima la opinión sobre que los resultados de la prueba son “muy importantes” (50%) o “algo importantes” (47%); resultados similares a los observados para todo el grupo de todos los Jefes de Carrera que contestaron la encuesta. Del mismo modo en el gráfico 2 se muestra que el orden de acuerdo sobre la utilidad de los resultados de INICIA mantiene el mismo orden que el observado en los resultados declarados por toda la muestra. Los resultados del gráfico 3, son similares, siendo las decisiones más frecuentes el análisis de resultado y la identificación de fortalezas y debilidades del programa. Un 49% de los Jefes de Carrera que ha recibido resultados de INICIA indica que en su carrera se han realizado talleres de preparación para la prueba o reforzamientos especiales para su rendición.

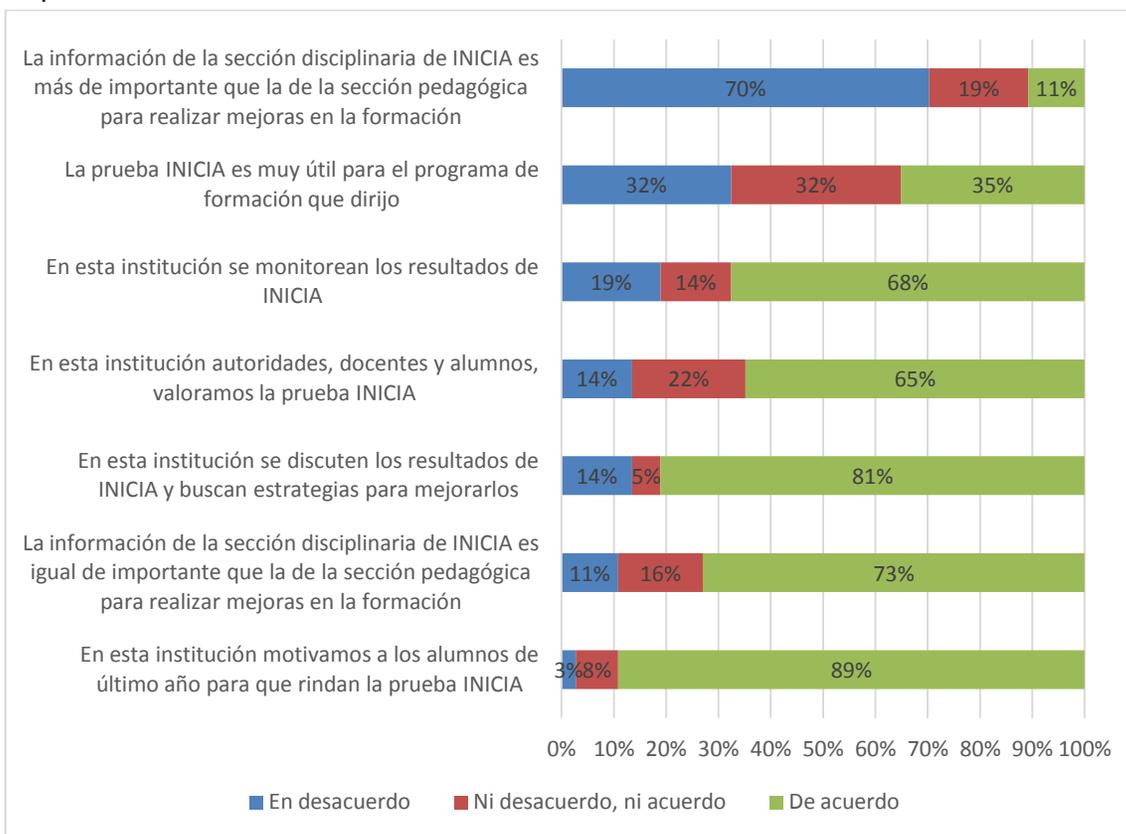
Gráfico 1. Porcentaje de acuerdo sobre valoración general de Evaluación INICIA, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

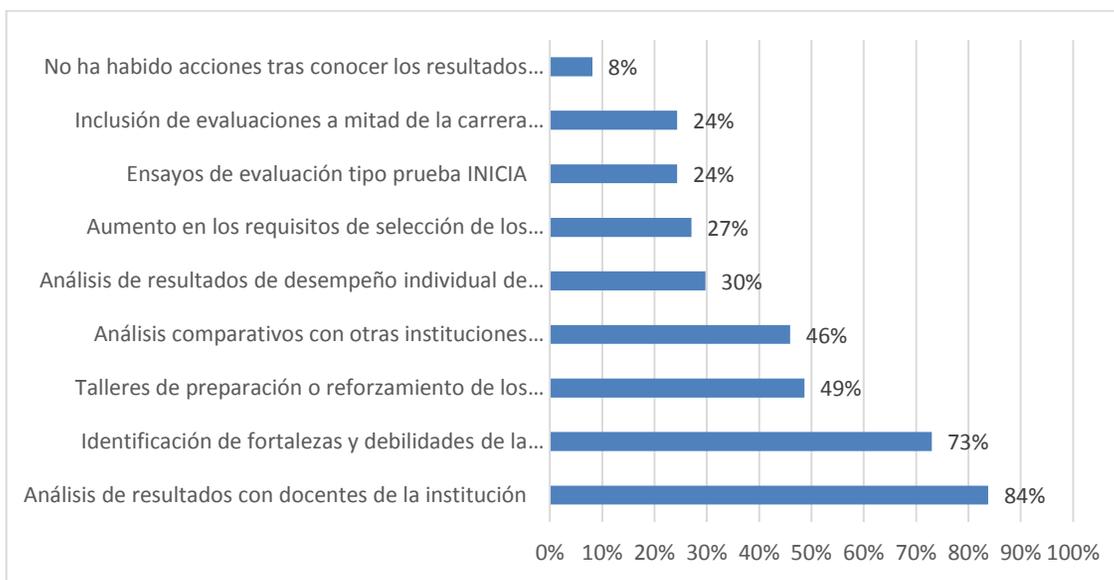
Gráfico 2. Porcentaje de acuerdo sobre utilidad de la prueba INICIA para tomar decisiones, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 3. Acciones emprendidas por la Evaluación INICIA, grupo de Jefes de Carrera que ha recibido resultados



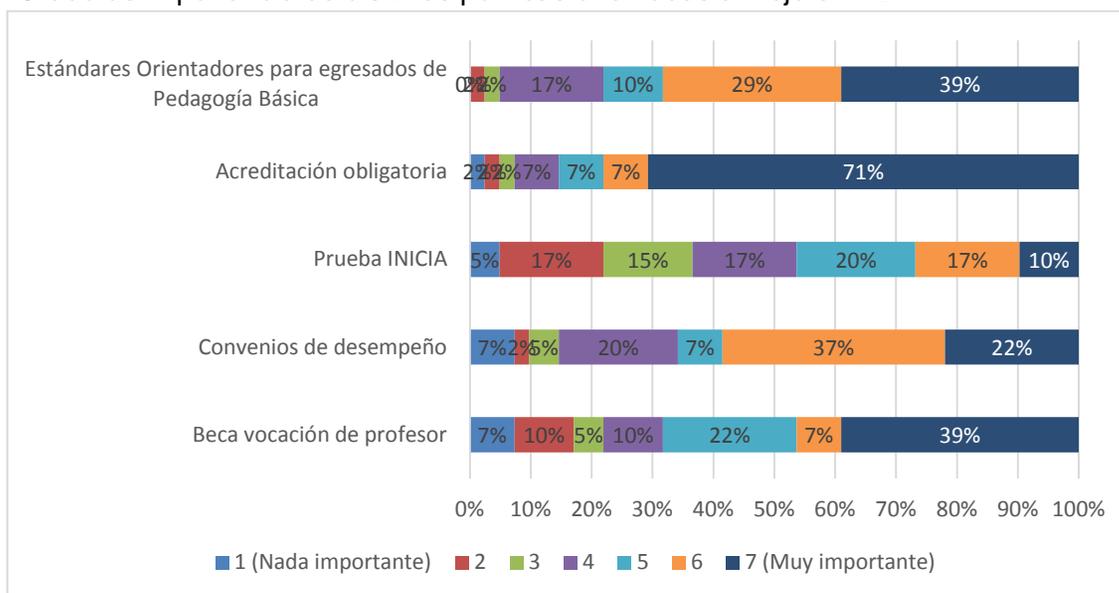
N respuestas: 37

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

6. Calidad (satisfacción de los beneficiarios efectivos, oportunidad, comparación respecto a un estándar)

No existe información sistematizada que permita evaluar el grado de satisfacción de los Convenios de Desempeño; una de las preguntas del cuestionario aplicado a Jefes de Carrera en el estudio complementario permite explorar la percepción, y comparación, que ellos establecen al preguntar por la pertinencia de distintas políticas orientadas a mejorar la Formación Inicial Docente. Estos resultados se comparan con los disponibles para las instituciones que han sido beneficiarias de los Convenios de Desempeño en algún periodo (2012 y 2013) y cuyos Jefes de Carrera contestaron la encuesta. Si bien los datos no son comparables, debido a las diferencias de número entre un grupo y otro, es posible distinguir que entre los Jefes de Carrera que han sido parte de la política de Convenios de Desempeño la percepción sobre la relevancia de esta es mayor, alcanzando esta una nota “alta” en términos de su pertinencia, y situándola como la política más relevante para el mejoramiento de la formación inicial, superando a los Estándares y la Acreditación. En contraste, en el gráfico 1, que muestra las respuestas de todos los encuestados, la evaluación de pertinencia del Convenio de Desempeño lo sitúa bajo los Estándares Orientadores y la Acreditación. A su vez, la valoración de la prueba INICIA como instrumento para el mejoramiento de la formación inicial, cambia entre ambos grupos, ya que es más valorada entre quienes han participado de los Convenios de Desempeño al comparar con todo el grupo de quienes respondieron.

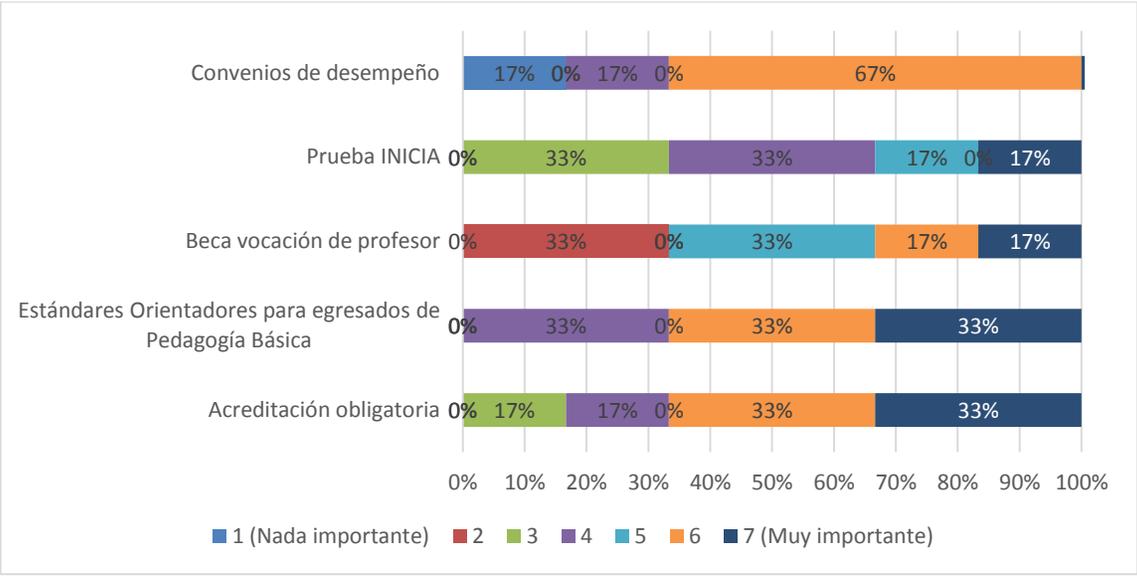
Gráfico 1. Grado de importancia de distintas políticas orientadas a mejorar FID



N respuestas: 41

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Gráfico 2. Grado de importancia de distintas políticas orientadas a mejorar FID, Jefes de Carrera de instituciones beneficiarias de Convenios de Desempeño*



N respuestas: 8

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Nota (*): se incluyen las respuestas de dos Jefes de Carrera de una misma institución que ha sido beneficiaria del Convenio de Desempeño

III. CUESTIONARIO ESTUDIO COMPLEMENTARIO

Introducción: El siguiente cuestionario está dirigido a Jefes de Carrera de programas de Pedagogía General Básica. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales y solo se usarán con la finalidad de estudiar las percepciones de autoridades de programas de formación inicial sobre dos políticas educacionales dirigidas a fortalecer la Formación Inicial. Estas son: Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica y evaluación INICIA para egresados de programas de Pedagogía Básica. Los resultados formarán parte de una evaluación de las políticas nacionales de fortalecimiento de la formación docente; por lo tanto, su participación y opinión como Jefe de Carrera de un programa de pedagogía básica es muy importante. El cuestionario se contesta en alrededor de 30 minutos.

I. INFORMACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL EN PEDAGOGÍA BÁSICA

1. ¿Cuál es su institución? (**seleccionar en una lista**)
 2. ¿Cuál es la sede? (**seleccionar en una lista**)
 3. ¿Por cuánto tiempo ejerce su rol de Jefe de Carrera en esta institución? (*Si lleva menos de un año elija opción 1*) (**numérico de 1 a 100**)
 4. En relación al programa de pedagogía básica de su sede ¿En qué modalidad(es) se imparte? (*Seleccione todas las que correspondan*):
 - **diurna,**
 - **vespertina,**
 - **a distancia**
 5. ¿Cuáles de las siguientes menciones se imparten en el programa que dirige? (*Marque todas las que correspondan*)
 - **Mención en matemáticas**
 - **Mención en Lenguaje y Comunicación**
 - **Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales**
 - **Mención en Ciencias Naturales**
 - **Mención en Artes Visuales y/o Musicales**
 - **Mención en Idioma extranjero (inglés u otro)**
 - **Mención en Tecnología**
 - **Otra mención ¿Cuál?**
 - **No hay mención**
 6. En este programa ¿hay alumnos beneficiarios de la Beca Vocación de Profesor? (**SI/NO**)
 7. En este programa ¿cuántos estudiantes hay en total? (*Considere a los alumnos de todos los años de la carrera*) (**menos de 100, entre 101 y 200, entre 201 y 300, entre 301 y 400, 401 a 500, más de 500**)
 8. En este programa, ¿dónde se imparten los ramos de formación disciplinaria?
 - **Los ramos disciplinarios dependen de la facultad de educación**
 - **Los ramos disciplinarios dependen de otras facultades**
- A. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA EGRESADOS DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.**
- B. Difusión, acceso y calidad de la información disponible sobre Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica.
9. Respecto a las instancias de información, materiales y orientaciones para el uso de los Estándares ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representan su experiencia como Jefe de Carrera? (*Marque todas aquellas afirmaciones que la(o) representan*)

- He recibido información oficial del Ministerio de Educación sobre los Estándares Orientadores
- **He sido invitado** a instancias de difusión de los Estándares (reuniones, consultas vía web, seminarios, jornadas)
- Ha participado en alguna(s) de la(s) siguiente(s) instancia(s) de difusión de los Estándares organizada por el Ministerio de Educación (*Elija todas las que correspondan*):
 - reuniones
 - consultas vía web
 - seminarios
 - jornadas en el Ministerio de Educación
- He recibido el libro en el cual se detallan los Estándares Orientadores de Pedagogía básica
- He recibido algún material de orientación para el uso de los Estándares de Pedagogía Básica

10. Respecto de acceso y difusión de los Estándares Orientadores ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? (**muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni desacuerdo ni acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo**):

La <u>difusión</u> de los Estándares ha sido adecuada
Hay suficiente <u>información</u> sobre los Estándares Orientadores
La <u>información</u> disponible sobre los Estándares es clara
Hay suficiente <u>información sobre cómo integrar</u> los Estándares Orientadores a los programas de Formación Inicial
El <u>material</u> disponible sobre los Estándares Orientadores es útil para programas de formación
Las instancias de <u>difusión</u> (reuniones, seminarios, consultas web) de los Estándares son escasas
Hay poca <u>información sobre cómo usar los Estándares</u> en los programas de formación

11.Cuál cree ud. que es el objetivo principal de los Estándares Orientadores? (**abierta. max 3 líneas**)

C. Percepción de los estándares

12. Respecto de la utilidad los Estándares Orientadores para su carrera ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? (**muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni desacuerdo ni acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo**):

- Los Estándares Orientadores son muy útiles para el programa de formación que dirijo
- Los Estándares Orientadores cubren todos los conocimientos y habilidades necesarias para que un egresado desempeñe la profesión
- En los Estándares Orientadores se omiten aspectos clave para el desempeño de la profesión docente
- En esta institución cada profesor debe dar cuenta de qué Estándar (es) se abordan en el curso que imparte
- En esta institución se discute el cumplimiento del contenido de los Estándares
- En esta institución y monitorea periódicamente el cumplimiento del contenido de los Estándares
- En esta institución autoridades, docentes y alumnos valoran los Estándares Orientadores de la profesión
- Los Estándares Orientadores no se alinean por completo con las políticas de formación de la Universidad

13. ¿Cuán importante es para ud. que un egresado de un programa de formación adquiriera todos los conocimientos y habilidades que abordan los Estándares Orientadores de la profesión? (**Nada importante, Poco importante, Algo importante, Muy importante**)

D. Acciones relacionadas con los Estándares Orientadores

14. Pensando en los últimos tres años ¿Cuáles de los siguientes cambios en la malla curricular se han realizado en este programa con el objetivo de cumplir con los Estándares Orientadores? (*Marque todas las que correspondan*)

- **Inclusión de nuevos cursos**
- **Inclusión de cursos de nivelación o propedéuticos al inicio de la formación**
- **Inclusión de cursos de nivelación o remediales al final de la formación**
- **Intensificación de cursos de práctica a lo largo de la formación**
- **Intensificación de cursos disciplinarios a lo largo de la formación**
- **Intensificación de cursos de didáctica o pedagógicos a lo largo de la formación**
- **Reordenamiento de los cursos de la malla**
- **Extensión de la duración de la carrera**
- **Otros cambios ¿cuáles?** _____
- **No se han incluido cambios en la malla motivados por la publicación de los Estándares Orientadores**

15. ¿Cuáles han sido las mejoras más relevantes en su programa motivadas por la publicación de los Estándares Orientadores? (*Mencione aquellos aspectos que se han mejorado por los Estándares, ya sea en el ámbito de dotación docente, gestión, malla, énfasis en algunos cursos u otros*) (**abierta Max. 3 líneas**)

16. ¿Cuán importante han sido los siguientes grupos de Estándares para realizar mejoras al interior de su programa? (**Nada importante, Poco importante, Algo importante, Muy importante**)

- Estándares Pedagógicos (10 Estándares)
- Estándares disciplinarios de Lenguaje y Comunicación (12 Estándares)
- Estándares disciplinarios de Matemática (17 Estándares)
- Estándares disciplinarios Historia, geografía y ciencias sociales (10 Estándares)
- Estándares disciplinarios de Ciencias naturales (10 Estándares)

a. Mejoras para los Estándares

17. Ordene de más a menos importante los ámbitos de la política nacional de Estándares Orientadores que usted crea que se deben fortalecer (*Utilice el 1 para el aspecto más importante y 6 para el menos importante*):

- **Difusión de sus objetivos**
- **Acceso a información de Estándares Orientadores**
- **Orientaciones para su uso (ej.: en las mallas, en los cursos, para los docentes o directivos, en las prácticas profesionales, entre otros)**
- **Apoyo en monitoreo para estudiar su cobertura en los cursos**
- **Discusión sobre su contenido**
- **Otra ¿cuál?** _____

II. **Evaluación INICIA**

A. Participación INICIA

¿Respecto de la participación en la evaluación INICIA desde el año 2008 hasta 2014?

- ¿Los alumnos de este programa han participado en alguna de las evaluaciones?
 - **Sí**
 - **No**
- En los años en que han participado ¿Cómo ha sido el mecanismo de invitación a los alumnos? (Marque todas las alternativas que correspondan)
 - **Información e invitación a asistir vía mail**
 - **Información e invitación a asistir vía afiches de difusión**
 - **Reunión de información con material entregado por CPEIP**
 - **Reunión de información con material auto gestionado**
 - **Otros ¿Cuál?**
- ¿En su programa se controla la cantidad de alumnos que participan en la Evaluación INICIA?
 - **Sí**
 - **No**
- ¿Es relevante para ud que el programa participe con sus alumnos en esta evaluación?
 - **Sí**
 - **No**

B. Difusión, acceso y calidad de la información sobre Estándares

18. Respecto a las instancias de información, materiales y orientaciones para el uso de los resultados de INICIA ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representan su experiencia como Jefe de Carrera? (*Marque todas aquellas afirmaciones que la(o) representan*)

- **He recibido el informe de resultados a nivel nacional de la prueba INICIA**
- **He recibido el informe de resultados institucional de la prueba INICIA**
- **He recibido material sobre la prueba INICIA (contenido, metodología de elaboración, interpretación de resultados)**
- **He recibido los temarios de los contenidos que aborda la evaluación INICIA**
- **He sido invitado a instancias de difusión de los resultados de la prueba INICIA (reuniones, seminarios, u otros) organizadas por el Ministerio de Educación**
- **Ha participado en alguna(s) de la(s) siguiente(s) instancia(s) de difusión sobre la evaluación INICIA organizada por el Ministerio de Educación (*Elija todas las que correspondan*):**
 - **reuniones**
 - **consultas vía web**
 - **seminarios**
 - **jornadas en el Ministerio de Educación**

19. ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? (**muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni desacuerdo ni acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo**):

- La información disponible sobre la prueba INICIA es clara y comprensible
- La difusión de los resultados de la prueba INICIA ha sido adecuada
- Las instancias de difusión (reuniones, seminarios, consultas web) sobre la prueba INICIA son escasas
- Hay suficiente información sobre la prueba INICIA
- Hay suficiente información sobre cómo interpretar los resultados de la prueba INICIA
- El material disponible sobre la evaluación INICIA es útil para los programas de formación

20. ¿Cuál cree ud. que es el objetivo principal de la evaluación INICIA? (**abierta. max 3 líneas**)

C. Percepción de la prueba

21. Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones (**muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni desacuerdo ni acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo**):

- La prueba INICIA es muy útil para el programa de formación que dirijo
- La prueba INICIA aborda todos los conocimientos necesarios para que un docente pueda desempeñar la profesión
- Los resultados de INICIA reflejan fielmente la cobertura que se da a los Estándares en este programa
- La prueba INICIA debería ser obligatoria para todos los alumnos egresados de programas de formación pedagógica
- En esta institución se discuten los resultados de INICIA
- En esta institución se monitorean los resultados de INICIA
- En esta institución autoridades, docentes y alumnos, valoran la prueba INICIA
- En esta institución motivamos a los alumnos de último año para que rindan la prueba INICIA

22. ¿Cuán importante es para ud. la información de los resultados de la prueba INICIA? (**Nada importante, Poco importante, Algo importante, Muy importante**)

D. Acciones relacionadas con los resultados de la prueba INICIA

23. Pensando en los últimos cinco años ¿Cuáles de las siguientes acciones se han emprendido en respuesta a los resultados de su institución en la prueba INICIA? (*Elija todas las que correspondan*)

- Análisis de resultados con docentes de la institución
- Análisis comparativos con otras instituciones similares
- Análisis de resultados de desempeño individual de los alumnos que la rinden
- Identificación de fortalezas y debilidades de la formación según resultados
- Talleres de preparación o reforzamiento de los estudiantes para la prueba INICIA
- Ensayos de evaluación tipo prueba INICIA
- Inclusión de evaluaciones a mitad de la carrera para los estudiantes
- Aumento en los requisitos de selección de los estudiantes (se elevó puntaje PSU mínimo)
- Otro ¿cuál? _____
- No ha habido acciones tras conocer los resultados de la prueba INICIA

24. ¿Cuáles han sido las mejoras más relevantes en su programa motivadas por los resultados obtenidos en INICIA? (*Mencione aquellos aspectos que se han mejorado por los Estándares, ya sea en el ámbito de dotación docente, gestión, malla, énfasis en algunos cursos u otros. Si no ha habido mejoras atribuibles a los estándares marque la opción* (**abierta Max. 3 líneas**))

E. Mejoras para INICIA

25. Ordene de más importante a menos importante los ámbitos de la política evaluación INICIA que se deben fortalecer (*Utilice el 1 para el aspecto más importante y 6 para el menos importante*):

- **Difusión de sus objetivos**
- **Difusión de los resultados de INICIA**

- **Orientaciones para su uso (ej.: interpretación de resultados, directrices para mejorar la formación a partir de ellos)**
- **Apoyo en monitoreo para estudiar e interpretar cambios de los resultados a lo largo de los años**
- **Discusión sobre su contenido y formato**
- **Otra ¿cuál? _____**

26. Considerando que todas las políticas que se mencionan a continuación tienen como objetivo central fortalecer la Formación Inicial de los programas de Pedagogía Básica; en una escala de 1 a 7, donde 1 es “nada pertinente” y 7 “muy pertinente” ¿cuán pertinente cree que ha sido cada una de estas políticas?

	1 Nada pertinente	2	3	4	5	6	7 Muy pertinente
a) Acreditación obligatoria							
b) Beca vocación de profesor							
c) Estándares Orientadores para egresados de Pedagogía Básica							
d) Prueba INICIA							
e) Convenios de desempeño.							

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 7 : DESCRIPTIVOS DE PREGUNTAS NO INCLUIDAS EN EL ANALISIS

En esta sección del Anexo se presentan los resultados descriptivos de preguntas no incluidas en los análisis.

Tabla 1. Instituciones participantes

Institución participante	%	N
IP ALEMAN WILHELM VON HUMBOLDT	2.1%	1
IP DE CHILE	2.1%	1
IP HOGAR CATEQUISTICO	0.0%	0
IP INSTITUTO PROFESIONAL IPG	0.0%	0
IP LIBERTADOR DE LOS ANDES	2.1%	1
IP PROVIDENCIA	2.1%	1
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	2.1%	2
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	2.1%	1
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	0.0%	0
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	2.1%	1
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	2.1%	1
UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	6.4%	3
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	2.1%	1
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	2.1%	1
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE	2.1%	1
UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS	2.1%	1
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA	0.0%	0
UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	2.1%	1
UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO	2.1%	1
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	2.1%	1
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL NORTE	2.1%	1
UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	2.1%	1
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	2.1%	1
UNIVERSIDAD CHILENO BRITANICA DE CULTURA	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	0.0%	0
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	0.0%	0
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE CHILE	0.0%	0
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	4.3%	2
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	0.0%	0
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	0.0%	0

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE TARAPACA	2.1%	1
UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR	2.1%	1
UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO	2.1%	1
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO	2.1%	1
UNIVERSIDAD DEL MAR	0.0%	0
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO	0.0%	0
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	2.1%	1
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	2.1%	1
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	0.0%	0
UNIVERSIDAD LA REPUBLICA	2.1%	1
UNIVERSIDAD LOS LEONES	0.0%	0
UNIVERSIDAD MAYOR	0.0%	0
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	2.1%	1
UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	0.0%	0
UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	4.3%	2
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	6.4%	3
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	2.1%	1
UNIVERSIDAD SEK	2.1%	1
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA METROPOLITANA	0.0%	0
UNIVERSIDAD UCINF	2.1%	1
Otra Institución (especifique)	0.0%	0

N respuestas: 48

Fuente: Elaboración propia, datos estudio complementario

Titulados Educación Básica IES	Titulados por año			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Disciplinares			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Pedagógicos		
	TIT_2010	TIT_2011	TIT_2012	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica
Institutos Profesionales									
IP ADVENTISTA			1						
IP ALEMAN WILHELM VON HUMBOLDT	7	11	8	8	11	7	8	11	7
IP DE CHILE	149	202	232	187	243	5	185	243	5
IP HOGAR CATEQUISTICO	121	115	64						
IP INSTITUTO PROFESIONAL IPG			14		18			18	
IP LIBERTADOR DE LOS ANDES	35	29	22	26	16		26	16	
IP PROVIDENCIA	140	173	74	41	115	25	41	115	25
Universidades Estatales CRUCH									
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1633	1269	323	132	248	2	132	248	2
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	39	32	47	28	41	27	27	41	27
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	36	18	30	22	26	6	22	26	6
UNIVERSIDAD DE CHILE	24	15	16	12	15		12	15	
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	60	34	88	50	40	22	50	40	23
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	307	91	61	26		2	26		2
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	57	6	89	15	19	2	15	19	2
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	139	42	101	50	70	25	50	70	24
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE			43	43	38	8	42	38	8
UNIVERSIDAD DE TARAPACA	76	59	38		53	17		53	17
UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO	90	125	86	70	76	47	68	76	47
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	130	54	90	66	32	50	66	32	50
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA METROPOLITANA	208	117	76						
Universidades Privadas									
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	127	102	79	12	25	1	12	25	1
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	51	93	32		16	5		16	5
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	4	26	25	26	54	7	24	54	8

Titulados Educación Básica IES	Titulados por año			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Disciplinares			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Pedagógicos		
	TIT_2010	TIT_2011	TIT_2012	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica
UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	342	292	292	77	81	21	77	81	21
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE	115	143	143	75	130	15	68	130	15
UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS	30	34	20		27	30		27	30
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA	120	48	102	30	29	2	31	29	3
UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	123	98	140	57	91	25	56	91	25
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	113	85	124	88	57	1	80	57	1
UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	103	39	44	34	18	1	31	18	1
UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	92	47	49						
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	152	163	180	42	160	36	42	160	36
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	26	45	5	34	39	12	34	39	13
UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR	109	41	21	23	33	13	23	33	5
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO		17	27	15	25	5	15	25	8
UNIVERSIDAD DEL MAR	186	204	86	118	132		118	132	18
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO	60	62	62	46	39	8	46	39	3
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	24	43	36	36	25	18	36	25	
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	9	7	11	9	7	3	9	7	
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	53	48	30						
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE CIENCIAS Y TECNOLOGIA, UNICYT		4	1						
UNIVERSIDAD LA REPUBLICA	102	50	32						
UNIVERSIDAD MAYOR	236	244	227						
UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	9	6	17			4			4
UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	10		14	1	26		1	26	
UNIVERSIDAD REGIONAL SAN MARCOS									
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	130	282	147		195	15		195	15
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	92	150	117	127	339	11	123	339	11
UNIVERSIDAD SEK			17						
UNIVERSIDAD UCINF	160	73	67		75	13		75	13
Universidades Privadas CRUCH									

Titulados Educación Básica IES	Titulados por año			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Disciplinares			N° rindió prueba INICIA Conocimientos Pedagógicos		
	TIT_2010	TIT_2011	TIT_2012	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica	2010 INICIA Básica	2011 INICIA Básica	2012 INICIA básica
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	154	182	132	120	159	18	118	159	18
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	52	7	48	17	35	9	17	35	9
UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	85	53	53	44	43	13	44	43	13
UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO	88	81	109	75	92	12	75	92	13
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	91	104	109	100	105	48	97	105	48
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL NORTE	38	63	40						
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	62	68	86	73	101	70	72	101	70
Total general	6399	5396	4227	2055	3219	661	2019	3219	652

Titulados Párvulos	Titulados por año			N° rindió prueba de conocimientos INICIA Párvulos		
	TIT 2010	TIT 2011	TIT 2012	2010 INICIA Párvulos	2011 INICIA Párvulos	2012 INICIA Párvulos
Institutos Profesionales						
IP ADVENTISTA						
IP ALEMAN WILHELM VON HUMBOLDT			2		120	2
IP DE CHILE	52	75	113	70		10
IP DE LOS ANGELES	1	1	6			
IP DEL VALLE CENTRAL	12	50	41		54	15
IP DIEGO PORTALES	123	108	120			
IP LIBERTADOR DE LOS ANDES	14		12		10	
IP LOS LEONES	113	218	212	34		
IP PROVIDENCIA	51	81	74	28	92	25
Universidades Estatales CRUCH						
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	504	241	24	21		
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	37	37	54	7	31	29
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	16	13	14	11	17	8

UNIVERSIDAD DE CHILE	24	15	16			
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	24	39	39	22		
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	41	33	35	27	14	
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	8	11	8	11	12	
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	52	20	35	18	32	16
UNIVERSIDAD DE TARAPACA	43	57	26	32		12
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	50	46	57	35	44	14
UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO	40	66	43	24	55	13
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	70	71	77	45	27	19
Universidades Privadas						
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	14	5	4			
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	2	15	10		7	2
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	1	10	14	10	13	1
UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	73	76	97	57	83	11
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE	74	67	83	53	77	5
UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS	4	10				7
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA	7	2	15	4	20	
UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	22	33	31	20	17	
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	35	20	29	14	33	3
UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	17	24	12	3		
UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	40	54	9			
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	69	54	114	28	59	22
UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR	17	13	21	11	114	10
UNIVERSIDAD DEL MAR	156	133	64	107	17	1
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO	20	14	23	11	15	3
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	23	21	22	19	14	17

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	9	9	5	10	11	4
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	30	25	23			
UNIVERSIDAD LA REPUBLICA		5				
UNIVERSIDAD MARITIMA DE CHILE						
UNIVERSIDAD MAYOR	23	46	29	31	29	
UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	5	5				
UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA		9	16	6	17	I.1.1.1.1.1.1
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	27	54	8		31	2
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	14	32	8	100	97	12
UNIVERSIDAD SEK			9			
UNIVERSIDAD UCINF	41	61	32		87	4
Universidades Privadas CRUCH						
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	83	102	53	49	67	13
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	33	25	44	15	35	17
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	71	47	50	47	49	15
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	60	65	58	43	73	32
Total general	2245	2218	1891	1023	1473	344

Anexo 8 : MINUTA MINEDUC SOBRE DIFERENCIAS PRESUPUESTARIAS Y DE GASTO

Diferencias en relación al Cuadro 1 del anexo 5

El Presupuesto Inicial de la institución responsable del Programa (CPEIP) informado desde DIPLAP cada año se presenta en la columna CPEIP del siguiente cuadro, Debido a que para el año 2015 el presupuesto inicial es de sobre 43 mil millones, y con el fin de hacer comparable la información para todo el período evaluado (desde el 2011 al 2014), se ha incorporado, como parte del presupuesto del centro, recursos del Programa 20 (Subvenciones a los Establecimientos Educativos) que son gestionados desde CPEIP y que corresponden a Asignaciones por: Excelencia Pedagógica (AEP), por Desempeño Colectivo (ADECO) y Variable por Desempeño Individual (AVDI).

PRESUPUESTO LEY (Miles de \$ 2015)			
	CPEIP	Programa 20	TOTAL
2011	21.950.561	13.240.816	35.191.376
2012	19.483.325	18.019.061	37.502.386
2013	22.203.193	20.390.262	42.593.456
2014	23.529.561	19.531.801	43.061.362

La columna "Total" refleja el presupuesto presente en la Ley, cifras que fueron finalmente utilizadas en esta evaluación.

En relación al Gasto Devengado para los años de evaluación, la situación es la misma que la descrita en el párrafo anterior, utilizándose las cifras oficiales para estos efectos.

En relación a los gastos de Personal

Respecto al Presupuesto Inicial de la institución responsable del Programa (CPEIP), informado desde DIPLAP cada año, en lo que concierne a Personal (Subtítulo 21) sólo contempla lo relativo a gastos por Comisiones de Servicio del personal de Planta, Contrata y Honorarios (Viáticos). Mismo caso aplica al Gasto Devengado.

No se ha incluido presupuesto, ni gasto devengado en pago de remuneraciones dado que el Ministerio de Educación maneja un presupuesto global para todas las divisiones a su cargo y el pago es centralizado a través de la Unidad Nacional de Remuneraciones (UNR).

Sin perjuicio de esto, la información que contamos al respecto y que hemos podido recopilar desde la División de Administración General del Ministerio (DAG) se resume en el siguiente cuadro:

Gasto Devengado en PERSONAL (Subtitulo 21)						
Año	Miles de \$			N° Personas		
	CPEIP	PROGRAMA	Part.	CPEIP	PROGRAMA	Part.
2011	2.356.475.630	160.742.500	6,8%	314	10	3,2%
2012	2.185.571.593	164.226.234	7,5%	236	11	4,7%
2013	2.288.689.382	186.481.154	8,1%	353	12	3,4%
2014	2.344.199.325	229.859.150	9,8%	227	18	7,9%
2015	1.413.670.666	195.127.011	13,8%	146	15	10,3%

Fuentes de información: División Administración General (DAG)☒

Sobre el Gasto Devengado del programa

Respecto al Gasto Devengado del Programa, originalmente se consideró sólo lo que CPEIP opera directamente para la asignación 604 (Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente), incluyendo Regiones. Sin embargo, también existen otras divisiones del MINEDUC que reciben presupuesto y ejecutan gastos en esta línea.

En la siguiente tabla se detallan las ejecuciones de la asignación 604, de CPEIP y otras divisiones en valores reales 2015 (como la División de Administración General del Ministerio –DAG- y la unidad de Comunicaciones de la Subsecretaría de Educación)

	PRESUPUESTO LEY Programa - Asig. 604 (M\$ 2015)	GASTO DEVENGADO (M\$ 2015)			TOTAL	EJECUCIÓN SIGFE	Var
		CPEIP	DAG	Comunic.			
2011	2.796.577	1.387.231	31.148	-	1.418.379	1.418.379	-
2012	3.438.173	1.422.363	111.001	-	1.533.364	1.533.364	-
2013	3.445.674	546.041	210.260	267.500	1.023.801	1.023.801	-
2014	5.179.127	1.893.865	153.964	35.323	2.083.152	2.083.152	-
2015	4.120.000						-

El cuadro anterior muestra que la cifra de Ejecución SIGFE, para la asignación 604, equivale a la sumatoria entre el gasto devengado del programa (informado originalmente) más lo ejecutado por DAG y Comunicaciones.