



SELECTIVIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ACCESO A CARRERAS DE PEDAGOGÍA: COMPLEJA CONVIVENCIA EN UN CONTEXTO DE FINANCIAMIENTO A LA DEMANDA

SELECTIVITY AND EQUAL OPPORTUNITIES IN ACCESS TO EDUCATION PROGRAMS: A COMPLEX COEXISTENCE IN A CONTEXT OF FINANCING ON DEMAND

Carlos René Rodríguez-Garcés (*)
Denisse Espinosa-Valenzuela
Geraldito Padilla-Fuentes
Claudia Suazo-Ruiz
Universidad del Bío-Bío

Resumen

Con información del Sistema Único de Admisión y el Consejo Nacional de Educación, se explora el impacto que mayores exigencias de ingreso tienen sobre las características de la demanda y la matrícula en carreras de Formación Inicial Docente (FID). Mediante análisis estadísticos comparativos y de tendencia, se observa una sostenida reducción en el número de vacantes y cobertura de matrícula, afectando principalmente a las universidades privadas. Paralelamente, se observa un aumento en la proporción de estudiantes que, no cumpliendo con el estándar de 500 puntos PSU, ingresan por vía especial. Se expone que el éxito de las políticas de selectividad e igualdad de oportunidades en FID está limitado por una lógica de financiamiento a la demanda que presiona por la captación de matrícula. Hipotéticamente es posible argüir que, junto con favorecer la igualdad de oportunidades, las medidas de inclusión serían utilizadas estratégicamente por las instituciones para incrementar su matrícula.

Palabras clave: Pedagogía; formación de docentes; condiciones de admisión; igualdad de oportunidades; financiamiento de la educación.

Abstract

With information from the Unified Admission System and the National Education Council, the impact of higher admission requirements on the characteristics of demand and enrollment in Initial Teacher Education (ITE) programs is explored. Through comparative statistical and trend analyses, a sustained reduction is observed in the number of vacancies and enrollment coverage, mainly affecting Private Universities. At the same time, an increase in the proportion of students who do not meet the standard of 500 PSU points and enroll through special programs is found. It is argued that the success of selectivity and equal opportunity policies in ITE is limited by a logic of financing demand that pushes for enrollment. Hypothetically, it is possible to argue that, along with favoring equal opportunities, inclusion policies would be used strategically by institutions to increase their enrollment.

Keywords: Pedagogy; teacher education; admission requirements; equal opportunity; educational financing.

(*) Autor para correspondencia:
Carlos René Rodríguez-Garcés
Universidad del Bío-Bío
Avda. Collao 1202 Casilla 5-C, Concepción,
Bío Bío
Correo de contacto: carlosro@ubiobio.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 27.09.2020
ACEPTADO: 01.10.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1169

1. Introducción

La gestión contemporánea de la educación no tan solo se preocupa por asegurar que todas las personas accedan y permanezcan en el sistema, sino que también se ocupa de las condiciones en que funciona el servicio. En este sentido, el profesorado, grupo heterogéneo de profesionales preparados y dedicados a la enseñanza, se ha convertido en el centro de políticas y programas dirigidos al mejoramiento de la educación, por cuanto un/a buen/a profesor/a impacta positivamente sobre el desarrollo social y personal de los y las estudiantes, además de ser un aporte al quehacer institucional (Jama-Zambrano & Cornejo-Zambrano, 2016; Luckner & Pianta, 2011).

Usualmente, las medidas que permiten mejorar el perfil de los docentes son aplicadas en los procesos de selección y formación de profesores/as de distintos niveles durante la educación superior, haciendo de la Formación Inicial Docente (FID, en adelante) un proceso marcado por la preparación disciplinar, curricular, profesional y experiencial (Tardif, 2014). Junto con establecer requisitos mínimos de ingreso al programa, sean puntajes en pruebas estandarizadas o niveles de logro en instrumentos específicos, los contenidos teóricos y prácticos son alineados con lo que se espera del desempeño profesional futuro. Prueba de esto han sido las medidas aplicadas en países líderes en educación, como Nueva Zelanda, Finlandia o Singapur, donde junto con elevarse las exigencias para ingresar a carreras de Pedagogía, se ha intervenido activamente en la preparación y formación de un perfil de egreso adecuado a las necesidades del sistema educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2020). La premisa fundamental es que docentes con mejores competencias facilitan el trabajo de aula y la instalación de un adecuado ambiente de aprendizaje; en general, profesores/as de enseñanza básica y secundaria mejor formados pueden potenciar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Dado que la educación es un campo en constante discusión y ajuste, siempre hay avances tecnológicos o innovaciones disciplinares que tensionan las competencias docentes, las cuales serán más o menos efectivas en razón de las herramientas adquiridas y la preparación recibida durante la etapa formativa; de ahí que el momento oportuno para lograr avances descansa en la propia formación docente. Sin embargo, elevar los estándares de admisión supone aceptar que ciertos postulantes no lograrán matricularse, hecho que resulta problemático en sistemas de educación superior donde los mecanismos de selección reciben críticas por su correlación con factores socioeconómicos, se aplican lógicas de *cuasimercado* para llevar adelante la provisión de servicios y las medidas de fiscalización no alcanzan eficazmente a todos los participantes (González & Dupriez, 2017).

Tal es el caso de la carrera docente en Chile y sus propuestas normativas y legales para el mejoramiento de la formación profesional, que desde 2011 buscan dignificar la percepción social y valoración laboral que se tiene del profesor/a. Esfuerzos enfocados a la etapa formativa y los procesos de selección donde se conjugan criterios objetivos (resultados PSU) y valoración de habilidades académicas (trayectoria escolar) para decidir quién está preparado –y quién no– para el ejercicio pedagógico.

2. Formación de profesores/as en Chile

Aun cuando la formación pedagógica se entrelaza con objetivos de alto impacto social, la implementación de medidas dirigidas hacia su regulación y perfeccionamiento continuo ha sido reciente en Chile. Si bien la calidad es un concepto complejo, polisémico y multidimensional, afectado por un conjunto de factores internos y externos a la institución educativa, los atributos del profesorado, sus teorías implícitas, manejo disciplinar y dominio pedagógico son componentes altamente valorados como indicadores de calidad (Marimon, Mas-Machuca, Berbegal-Mirabent & Llach, 2019).

La formación de buenos/as profesores/as es una responsabilidad cultural que no ha terminado de satisfacer a quienes demandan cambios significativos en el sistema educacional. Frente al deficiente y sostenido nivel de logro académico que determinados colegios presentan en las mediciones de calidad, problema histórico del sistema educativo, los/as profesores/as suelen ser los primeros responsabilizados, cuestionando sus competencias y habilidades adquiridas durante la formación y ejercicio profesional (Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz & Fernández, 2017).

Estas y otras críticas fueron materializando programas y proyectos orientados a subsanar las falencias del sistema educativo chileno evidenciadas en los resultados de pruebas estandarizadas, como las del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), del Estudio de las Tendencias en Matemática y Ciencia (TIMSS) o del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En particular, se planteó un conjunto de indicaciones para fortalecer y regular la formación en carreras de Pedagogía durante la educación superior, que por lo demás experimentaba un descenso en sus niveles de valoración social y laboral. En Chile, la profesión docente arrastra una desvalorización y desprestigio desde la década de los 80, donde a la falta de confianza entre padres y madres por el rol docente, se sumaban malas condiciones salariales y de formación continua, todo lo cual hacía de esta una opción profesional poco deseable (Bellei & Valenzuela, 2010; Walker-Janzen, González-García & García-Olguín, 2020).

A ello hay que añadir las críticas a la desregulación en el modo en que operaba la formación docente, dado que desde la reforma educativa de 1980 cualquier institución de educación superior podía impartir Pedagogía con variados y disímiles mecanismos de selección. En lo inmediato, esto involucraba que estudiantes con bajos resultados en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) y/o con deteriorados perfiles académicos logran matricularse en alguna carrera pedagógica, especialmente del sector privado, lo cual dificultaba elevar los estándares de calidad en la profesión docente.

Dentro del afán por mejorar los perfiles de egreso, recuperar el prestigio social e incrementar los niveles de adhesión a los programas de Pedagogía, se han implementado variadas políticas y programas bajo el eslogan de *dignificar la carrera docente*. Es así como el año 2010 se crea la Beca Vocación de Profesor (BVP), donde el Estado de Chile estableció un convenio con algunas universidades para que fijaran 500 puntos PSU como puntaje de corte en carreras de Pedagogía. Como la política no quedó normada como ley y la adscripción fue voluntaria, no se inhibió el ingreso de estudiantes con bajo rendimiento PSU a las instituciones no adheridas. Esto evidencia las serias dificultades existentes para la regulación de la oferta y los mecanismos de selección, donde la BVP se suma a una serie de programas escasamente normados y evaluados en su impacto (Hormazabal, Abrirot, Oyarzo, Alvarado & Bravo, 2020; Ávalos, 2014).

Recién en 2016 entra en vigencia la Ley N° 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016), disposición legal complementaria a la normativa que en 2015 había reinstaurado el rango exclusivamente universitario de la formación docente. A grandes rasgos, esta ley busca dignificar la Pedagogía a través del reconocimiento de la profesión, el apoyo en su ejercicio laboral y la regulación en los criterios de ingreso. Este último, y de relevancia para este estudio, consigna mayores exigencias en los puntajes PSU de ingreso, a la vez que establece vías alternativas para alumnos/as talentosos/as en sus trayectorias escolares. De este modo, los postulantes podrían ingresar si cumplen con alguno de los siguientes requisitos: a) obtiene puntaje PSU que lo ubica en el percentil 70 o superior en el proceso admisión; b) pertenece al percentil 50 PSU y al 30% de mejor rendimiento de su establecimiento; c) pertenece al 10% de mejor ranking en su colegio; d) pertenece al 15% de mejor ranking y ha cursado con éxito algún programa de preparación especial.

Todo lo anterior constituye una problemática que amerita revisiones continuas. Por ello, el objetivo de este artículo es analizar las tendencias de la oferta y demanda pedagógica en el sistema de educación superior chileno durante los últimos 15 años. Complementariamente, se

revisa la incidencia que nuevas medidas y protocolos de admisión han tenido sobre los perfiles de la matrícula en términos de rendimiento escolar y resultados PSU.

Mediante un enfoque metodológico estadístico-inferencial, las preguntas de investigación indagan sobre si estos aportes a la inclusión corrigen el sesgo socioeconómico aparejado a la PSU y el perfil académico de la trayectoria escolar de quienes ingresan a Pedagogía. Por otro lado, se busca aportar evidencias a la controversial tesis de que estas medidas operarían también como estrategias institucionales a objeto de frenar las progresivas pérdidas de matrícula que ocasiona la instalación de mayores requisitos de rendimiento PSU.

En tal sentido, los siguientes párrafos se encargan de describir el dispositivo metodológico utilizado, presentar y discutir los hallazgos más relevantes, los cuales son interpretados a la luz de la teoría y literatura actualizada, para finalmente exponer las conclusiones del estudio.

3. Metodología

3.1. Diseño

Este artículo utiliza una serie de indicadores para analizar los cambios que tanto oferta como demanda pedagógica han experimentado los últimos 15 años. Es un diseño de tendencia y comparativo, de carácter cuantitativo. Los datos corresponden a los procesos de admisión a la educación superior entre los años 2005 y 2020, la unidad de observación son los programas de Pedagogía y quienes postulan y/o se matriculan en ellos. Se analiza el impacto que el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) ha tenido sobre la inclusión socioeconómica de futuros profesores/as y la estabilidad financiera de las instituciones.

3.2. Instrumento

Los datos provienen de dos fuentes. La información respecto a los procesos de admisión a la educación superior durante los años de interés fue aportada por el Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE). Estos registros contienen información socioeconómica y escolar organizada en cuatro grandes bases de datos en razón de las diversas etapas del proceso de admisión: inscripción, rendición, postulación y matrícula. Con estas bases y variables de interés se construyó un único repositorio mediante técnicas de fusión y agregación contenidas en el software estadístico SPSS (v.23).

Esta información fue complementada con bases de datos del Consejo Nacional de Educación (CNED), las cuales permitieron perfilar las tendencias de la matrícula y atributos de la oferta en la cohorte temporal de 2005-2020.

3.3. Muestra

El artículo aborda dos unidades de observación. En primera instancia proporciona información de las instituciones de educación superior que en los últimos 20 años imparten o han impartido la carrera de Pedagogía. En términos generales, hace referencia para el año 2019 a un total de 33 universidades y sus 173 programas FID.

En una segunda fase, para analizar los perfiles de la demanda se utiliza como unidad de observación a los postulantes matriculados en programas tradicionales de la oferta pedagógica, como son Educación General Básica, Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias. En 2019, estos ascienden a 24.207 estudiantes.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, se compilan las variables de interés según la unidad de observación y fuente a la cual correspondan. Utilizando los códigos de las distintas carreras de Pedagogía se agregaron sus datos relevantes, como tipo de institución a la que pertenece, número de vacantes, matrícula de primer año y total, además del sexo de los matriculados. En el caso de los estudiantes usamos MRUN para incorporar los datos de interés a una sola base de datos, tales como puntajes PSU, trayectoria escolar (Notas de Enseñanza Media [NEM] y Ranking) o Pruebas de Aptitud Académica (PAA) según el año de admisión analizado, junto con variables de caracterización socioeconómica y del grupo familiar. De este modo, las bases de datos reúnen información para cada proceso de admisión distinguiendo, por un lado, a los programas de Pedagogía tradicionales y, por otro, a los postulantes y/o matriculados en cada proceso de admisión.

Los resultados comienzan por analizar la tendencia que han seguido las matrículas en los programas de Pedagogía desde el año 2005 hasta 2019, tanto generales como en primer año. Para dar a conocer cómo es que los cambios en la normativa docente han impactado sobre la oferta, se realiza una descripción de los procesos de admisión a Pedagogía en términos de matrícula, cobertura, feminización y privatización en años representativos. Luego se analizan las variaciones que ha tenido el perfil de la demanda a estos programas, en el entendido de que los ajustes institucionales pretendían refinar sus atributos de ingreso.

Dado que el sistema de educación superior opera bajo lógicas de oferta y demanda, se analizan también las interacciones entre la cobertura que han tenido los programas de mayor interés, los niveles de matrícula y las vacantes reportados el último tiempo. Especial atención concita el efecto que los ajustes han tenido sobre la oferta según el tipo de institución a la cual pertenecen y de qué modo estas se han adaptado al nuevo escenario. Por último, se comparan las vías de ingreso tradicional PSU y cupo especial en programas de Pedagogía, viendo si es que las características de preferencia, institución elegida, procedencia escolar, trayectoria académica o capital educativo familiar marcan diferencias. Esto, en la búsqueda por aportar evidencias en torno a la tesis de la inclusión que inspira estas medidas.

3.5. Resultados

Al año 2019, existe un total de 24.207 estudiantes matriculados/as en alguna carrera de Pedagogía en Educación General Básica, Lenguaje, Matemáticas, Historia y/o Ciencias; distribuidos en 33 universidades en un total de 173 programas. No obstante, este volumen de matrícula ha experimentado una significativa merma en los últimos catorce años, con niveles negativos de crecimiento anual compuesto, del orden del -3,81% y una contracción acumulada de -41,9%. Si bien las tasas globales de matrícula han decrecido de forma sostenida desde 2005, el punto de mayor inflexión se halla en 2011. A partir de dicha fecha, la matrícula para primer año se reduce cerca de un tercio (30,9%) al 2013 y un 41,6% para el año 2015. En un contexto de mercado educativo como el chileno, las fluctuaciones de la matrícula se deben tanto a contracción de la oferta educativa como a elecciones de la demanda.

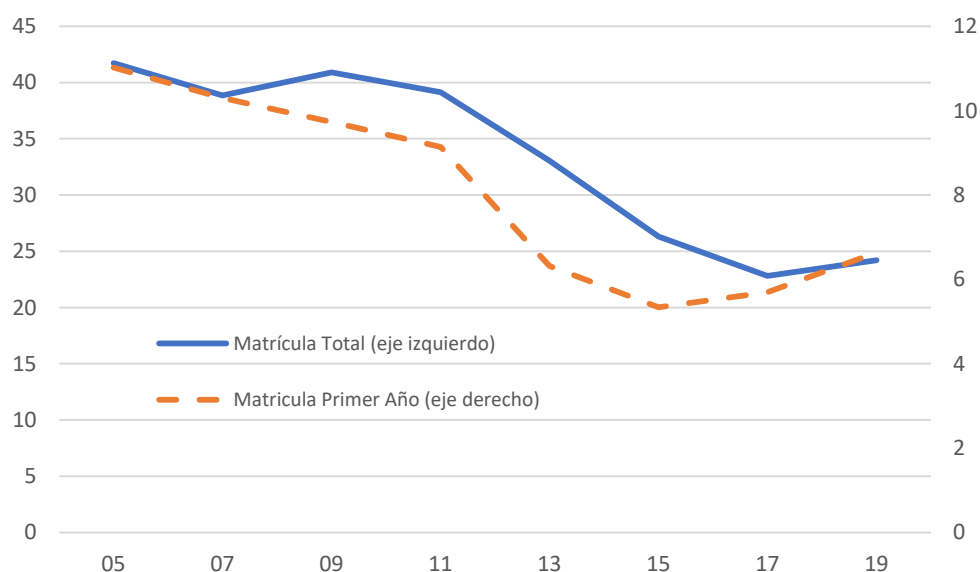


Figura 1: Evolución del nivel de matrículas en Pedagogía.

Fuente: Elaboración propia con datos del DEMRE, años respectivos.

El panorama decisional para ingresar a la Educación Superior estaría influenciado por el prestigio social percibido de la formación profesional y por los niveles de rentabilidad de la inversión educativa. Si bien al comparar con otras profesiones la Pedagogía exhibe una sostenida y prolongada desvaloración social y baja remuneración en el ejercicio docente (Ávalos & Sevilla, 2010; Bellei & Valenzuela, 2010; OECD, 2018), el déficit en demanda sería explicado más bien por los nuevos requisitos que se exigen a quienes optan por la FID.

En efecto, con el fin de mejorar el perfil de ingreso de los futuros profesores/as, a partir de 2011 se comienza a implementar un conjunto de incentivos y restricciones que regularon la composición de la demanda y oferta del servicio educativo. Se crea así la Beca Vocación de Profesor (BVP) para estudiantes de buen puntaje PSU que se matriculen en algún programa de Pedagogía, siempre y cuando la universidad establezca como puntaje de corte los 500 puntos PSU. Aunque inicialmente la adhesión no fue obligatoria, para las Instituciones que se acogieron a esta política les significó en lo inmediato una contracción en su matrícula dadas las mayores exigencias para sus postulantes. Paulatinamente, la BVP alcanza mayores niveles de cobertura por adhesión institucional hasta el 2016, fecha donde se promulga la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Nº 20.903) que establece exigencias mínimas obligatorias para todas las carreras de Pedagogía y sus condiciones de ingreso.

La tendencia a la baja de la matrícula se interrumpe solo a partir de 2015, experimentándose en los sucesivos procesos de admisión una leve pero significativa mejora. El 2019 ingresaron a primer año de Pedagogía 6.332 estudiantes, representando un incremento del 24,2% respecto de la admisión en 2015. Factores asociados a la valoración social, empleabilidad, expectativas de renta, becas de arancel y mantención incidieron en la mejora de los niveles de matrícula, a lo que se suman estrategias institucionales y gubernamentales para incentivar la demanda.

Tabla 1

Caracterización de la oferta

	2005	2011	2019
Matrícula total			
N	41.727	39.136	24.207
% crecimiento	Ref	-6,2	-42,0
Matrícula primer año			
N	11.022	9.142	6.632
% crecimiento	Ref	-17,0	-39,8
Cobertura de vacantes	94,5	74,1	99,3

Tasa de feminización	71,0	68,5	66,4
Tasa de privatización	53,6	68,7	59,3
Formación universitaria	92,7	91,9	100

Fuente: Elaboración propia con datos del DEMRE, años respectivos.

La Tabla 1 contiene una caracterización de la oferta sobre la base de un conjunto de indicadores para los años 2005, 2011 y 2019. Consistente con el gráfico anterior, se reporta una merma significativa en la matrícula para las carreras de Pedagogía, con una reducción del orden del 42,0% a nivel general y de un 39,8% para primer año. La tendencia decreciente se ha mantenido por gran parte de la franja temporal analizada, aunque a partir del 2017 se observa un punto de inflexión y leve mejora en sus niveles de captación.

Las carreras de Pedagogía se han nutrido históricamente de alumnos/as con bajo desempeño PSU, lo que al modificar las exigencias de ingreso provocó una contracción de la matrícula, generando un sobrestock de vacantes en una oferta educativa escasamente regulada y sobredimensionada. Al año 2011 fueron cubiertas solo el 74,1% de las 12.337 vacantes ofrecidas, déficit de cobertura que derivó en una fuerte reducción del número de cupos ofertados por el sistema hasta alcanzar cierto punto de equilibrio. En efecto, el año 2019 se alcanza una tasa de cobertura del 99,3% en primer año, explicado básicamente por la reducción de la oferta; este año se ofrecieron tan solo 6.678 vacantes, lo que representa cerca de la mitad de la oferta disponible en 2011 (54,1%).

La Tabla 1 expone también los índices de feminización, privatización y carácter de la formación profesional docente. Cerca de 7 de cada 10 (66,4%) matriculados/as en Pedagogía son mujeres, tasa de comportamiento homogéneo para los otros años reportados y expresión de una continuidad de tendencia histórica. Aunque las tesis resultan controversiales (factores asociados al mercado del trabajo, componentes actitudinales contruidos socialmente e incluso mayor predisposición empática por parte de las mujeres), se postulan como explicaciones del fenómeno de feminización en la elección de determinadas profesiones (Avendaño & González, 2012; Gutiérrez, López & Ruiz-Schneider, 2020; Schick, Galaz & Urrutia, 2015).

Si bien Pedagogía adquiere rango exclusivamente universitario solo a partir del año 2015, lo que derivó en que Institutos Profesionales cerraran sus programas para nuevos ingresos, se observa una histórica hegemonía de la formación de carácter universitaria, la cual ya en el 2005 bordeaba el 92,7% del total de la matrícula para primer año. Las familias tienden a otorgar a la formación de carácter universitario una valoración por sobre la técnico-profesional, mayor prestigio social que no siempre deriva en una mejor remuneración. De hecho, muchas carreras

técnicas exhiben similares, inclusive superiores, niveles de empleabilidad y renta que carreras de formación universitaria, sumado a una significativa menor inversión (Ayala-Perez & Joo-Nagata, 2019). Esta predilección de la demanda estudiantil por la formación universitaria provoca una natural contracción de similares ofertas en institutos profesionales, a lo que se suma la facilidad de implementación y ejecución que tienen carreras como Pedagogía debido a sus bajos requerimientos de infraestructura y equipamiento.

Adicionalmente, estos ajustes normativos obedecen a estrategias institucionales a fin de atender proactivamente a las señales que se avizoraban por parte del MINEDUC en su calidad de ente regulador, de forma tal que al momento de adquirir las Pedagogías el rango exclusivamente universitario, prácticamente la totalidad de la oferta no universitaria ya había cerrado sus programas o bien realizado un proceso de conversión hacia el estatus universitario.

En Chile, la formación de nivel superior se encuentra fuertemente privatizada y Pedagogía no es la excepción. Con relativas fluctuaciones durante el periodo analizado, 3 de cada 5 estudiantes (59,3%) en el año 2019 se encuentran matriculados en alguna institución privada. Aunque la evidencia es controversial, la hegemonía del sector privado en la provisión de servicios educativos de formación profesional y la autonomía que disponen para crear nuevos programas, hacen que la oferta crezca desreguladamente. Las instituciones privadas mantienen un amplio y diverso conjunto de programas a lo largo del territorio nacional, algunos de cuestionable calidad, para atender a un perfil estudiantil de competencias socioeducativas y trayectorias escolares muy variadas. Al eventual sobrestock profesional en determinadas áreas disciplinares, cabe agregar una diversidad de protocolos y requisitos de ingreso amparados en mecanismos de escasa transparencia. Una parte significativa de la oferta privada no adhiere al Sistema Único de Admisión (SUA), el cual regula el ingreso a la oferta profesional de las universidades tradicionales organizadas a través del Consejo de Rectores (CRUCH), por lo que implementan sus propios procesos de admisión; estos sistemas de selección no solo segmentan el acceso a la educación superior, sino que además han sido fuertemente criticados por su subjetividad, arbitraria discriminación y opacidad de sus normas y reglas.

Tabla 2

Rendimiento PSU de la matrícula de Pedagogía

	2000	2005	2011	2018
Promedio PSU (2)	572,4	568,2	590,2	571,8

Niveles de logro (%)

- < 500	12,3	10,9	0	7,7
- 500-599	55,4	59,9	59,1	61,7
- 600-699				
- 700-719	25,0	27,4	37,1	28,1
- 720 o más	0,6	0,7	2,2	1
	0,7	0,3	1,9	0,7

Fuente: Elaboración propia con datos del DEMRE, años respectivos.

La expansión de la matrícula y la proliferación de programas de Pedagogía derivaron en una paulatina pero sostenida caída en los puntajes de admisión. Los puntajes promedio, reportados en la Tabla 2, han oscilado en los 570 puntos entre los años 2000 y 2005, donde 1 de cada 10 matriculados no superaba los 500 puntos. Incluso el cambio acontecido el año 2003, que sustituyó a la Prueba de Aptitud Académica (PAA) por una nueva batería de test denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU), produjo tan solo leves mejoras en los puntajes de admisión. En efecto, se esperaba que la PSU, al estar alineada con los contenidos de un currículum estándar y de supuesta aplicación universal, corrigiera los sesgos socioeconómicos atribuidos a la PAA, además de permitir mejoras en los niveles de aprendizaje (Arias & Villarroel, 2019; Hormazabal et al., 2020); sin embargo, las aportaciones de sus sucesivas aplicaciones han sido más bien modestas. A fin de cuentas la PSU, al igual que la PAA, es simplemente un instrumento que difícilmente será capaz de corregir las grandes desigualdades que están en la base del sistema educativo (Cases, 2020; González & Dupriez, 2017).

Los deficientes puntajes obtenidos en las pruebas de admisión por quienes ingresan a Pedagogía representan un problema para el proceso de Formación Inicial Docente. Alcanzar menos de 500 puntos significa, para el caso de la PSU de Matemáticas, haber obtenido un escaso nivel de logro que no supera el 17% de respuestas correctas del total de preguntas contempladas en el test, reflejo de significativos déficits en las coberturas curriculares que difícilmente podrán ser subsanados de no mediar intervención pedagógica adecuada (Espinoza & González, 2015; Gil & Canto, 2012; Murillo & Román, 2011).

En Chile, la Pedagogía es percibida como una carrera de bajo estatus social y es elegida principalmente por estudiantes de regular rendimiento y provenientes de los sectores socioeconómicos de menores ingresos (Claro, Bennett, Paredes & Wilson, 2013; Díaz, Solar, Soto & Conejeros del Solar, 2015; Quintana, Canales, Retamal, Herrera & Pérez, 2018). Para el año 2010, 19 de las 22 universidades que impartían programas de Pedagogía exigían un puntaje

de corte inferior a 500 puntos y la mayor parte de su alumnado provenía del 50% de peor rendimiento PSU. Además, provenían de colegios donde la cobertura curricular fue insuficiente para cumplir con los niveles de exigencia universitarios (Gallegos-Mardones & Campos-Requena, 2021).

Ante esto, medidas como la BVP significaron un cambio en la composición de la matrícula, observándose un alza en los puntajes de admisión. Al año 2011, tal como se aprecia en la Tabla 2, un 42,1% de los matriculados registró sobre 600 puntos PSU, proporción significativamente mayor que la registrada en 2005 (28,4%); datos consistentes con lo informado por Alvarado, Duarte & Nelson (2012). El desafío asumido por atraer estudiantes de mejor perfil académico derivó en una considerable merma en los niveles de matrícula, con tasas de cobertura que tan solo alcanzaron el 74% de los cupos ofrecidos (véase Tabla 1). Los incentivos a la demanda lograron captar postulantes de mejor rendimiento, no obstante, esta atracción no fue capaz de compensar la poda que se produce en la parte baja de la escala de puntajes en una carrera de reducido prestigio social y donde 1 de cada 10 de sus matriculados tenían menos de 500 puntos PSU.

En un contexto donde gran parte del financiamiento de los programas ofertados por las universidades –entidades públicas incluidas– deriva del cobro de arancel y del volumen de matrícula, el déficit observado ponía en riesgo la sustentabilidad económica de las Pedagogías. Este incierto panorama conlleva en lo inmediato a la articulación de dos políticas de ajuste: en primer lugar, la reducción del número de programas ofrecidos, y en segundo, la creación o reforzamiento de nuevas vías de admisión que suplementaran los déficits de matrícula.

En lo que a oferta programática refiere, al año 2019 continúan vigentes solo 173 de los 276 programas existentes en 2005, lo que representa una contracción del 37%, reducción que se profundiza entre universidades privadas no adheridas al SUA, caracterizadas por sus escasos niveles de selectividad. En efecto, al año 2005 estas instituciones de educación superior (IES) ofrecían un total de 144 programas de Pedagogía en sus diversas modalidades, de los cuales solo 15 se mantienen vigentes al 2019 (-89,0%). Dado que la motivación para impartir esta oferta educativa no está exenta de un interés económico entre estas instituciones, su baja matrícula se traduce en un déficit financiero que condiciona la provisión y continuidad del servicio educativo.

Tabla 3

Cobertura y vacantes SIES (Servicio de Información de Educación Superior) en primer año de Pedagogía, años 2011 y 2019

2011				2019			
Tipo IE	N° estudiante s	Cobertura a	Dif. vacantes a	N° estudiante s	Cobertura a	Dif. vacantes s	N° programas s (Dif)
Pública CRUCH	2.415	0,89	-0,06	2.715	1,07	-0,12	74 (0,03)
Privada CRUCH	1.726	0,94	0,38	2.366	1,13	0,57	51 (0,82)
Privada a SUA	558	0,96	0,78	1.040	0,82	2,91	33 (2,3)
Privada a no SUA	3.574	0,69	-0,01	511	0,72	-0,86	15 (-,089)
Total	8.273	0,76	0,05	6.632	1,00	-0,42	173 (- ,37)

Fuente: Elaboración propia con datos del CNED, años respectivos.

Nota: ^a = la diferencia se calcula sobre la base de *vacantes* existentes al año 2005 en cada categoría de IES; Dif= Diferencia; CRUCH= miembro del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile; N°= número.

Esta reducción en el número de programas encuentra su correlato en la acentuada pérdida de matrículas. Tal como se observa en la Tabla 3, al año 2011 la *cobertura* general de estos programas decae abruptamente al 76%, pérdida que se acentúa y hace notoria entre instituciones privadas no adscritas al SUA, que solo logran completar el 69% de su capacidad. Merma significativa en términos de volumen de estudiantes y captación de arancel si consideramos que en 2011 la participación de este sector representaba el 43,2% de la matrícula de primer año.

Las dificultades para alcanzar coberturas de equilibrio que evidenciaba un sistema sobredimensionado en su oferta no solo impactaron en todas las instituciones, sino que se profundizaron con el transcurso de los años, de modo que al 2019 solo un 58% del volumen de cupos ofrecidos en 2005 se mantenía vigente. Por su parte, entre las universidades privadas no adscritas al SUA, esta reducción de vacantes alcanzó el 86%, aun así, exhiben coberturas cercanas al 70% y 1 de cada 5 ingresos (22,2%) correspondió a estudiantes con resultados PSU de bajo rendimiento (<500).

En este contexto de progresiva reducción en las coberturas debido a las mayores exigencias, las instituciones comienzan a reforzar modalidades de ingreso alternativas. De este modo, adhieren a la propuesta del Ministerio de Educación de elevar los estándares de admisión y con ello acceder al financiamiento público dispuesto, a la vez que habilitan vías especiales para aquellos estudiantes que no cumplen con los mínimos PSU establecidos. Al año 2019, la proporción que según el DEMRE ingresaba por estas modalidades era de un 8,9% de la matrícula de primer año, lo cual extingue su carácter excepcional y se constituye prácticamente en otra vía de admisión con un crecimiento progresivo. Situación compleja si tomamos en consideración que la proporción de estudiantes de este perfil que ingresaban a Pedagogía antes de instalar las mayores exigencias era del 10,9%, por lo que es posible inferir que esta modalidad no tradicional de acceso contraviene el espíritu que sustenta la elevación de estándares para mejorar los procesos de formación docente.

Para profundizar en estos argumentos, la Tabla 4 indaga sobre el perfil socioeducativo del estudiante que en el proceso de admisión 2019 ingresa a Pedagogía sin haber alcanzado los 500 puntos PSU (8,9%), comparándolo con los y las estudiantes que ingresaron vía tradicional. En términos de trayectoria escolar, un 56,1% del estudiantado que ingresa por vía especial pertenece a la categoría de mejor ranking, proporción significativamente mayor que la observada en el grupo de comparación (+0,58). Asimismo, y como es de esperar, la proporción de estudiantes de ranking inferior a 550 puntos se reduce a un escaso 13,8%. No obstante, al momento de contrastar sobre la base de las Notas de Enseñanza Media (NEM), las modificaciones del perfil son más bien modestas: un 27,7% de los matriculados por cupo especial tiene un NEM sobre los 650 puntos estandarizados, cifra solo levemente superior a la del grupo que ingresa vía PSU (24,5%). El comportamiento diferencial que exhibe el NEM respecto del Ranking al momento de perfilar al matriculado por vía especial, encontraría su explicación en que el Ranking busca regular el sesgo que tienen las diferenciadas políticas evaluativas entre establecimientos, ajuste de mayor estandarización que posibilita identificar a los estudiantes de mejores trayectorias escolares sobre la base de su contexto educativo.

Tabla 4

Perfil de la demanda por tipo de ingreso

	Especial	PSU	Dif. Porc.
Preferencia			
- 1era	67,1	69,7	-3,7
- 2da y 3era	23,0	23,6	-2,5
- 4ta o más	9,9	6,7	47,8
Tipo de universidad			
- Estatal CRUCH	39,6	44,0	-9,8
- Privada CRUCH	26,8	37,8	-29,1
- Privadas	33,6	18,1	85,6
Dependencia			
- Público	59,6	31,3	90,4
- Part. Subv. Gratuito	29,1	26,8	8,6
- Part. Subv con Copago	10,4	32,1	-67,6
- Particular Pagado	0,9	9,8	-90,8
Rendimiento NEM			
- Menor de 550	20,4	36,5	-44,1
- Entre 550 y 650	51,9	39,0	33,1
- Más de 650	27,7	24,5	13,1
Rendimiento Ranking			
- Menor de 550	13,8	32,7	-57,8
- Entre 550 y 650	30,1	31,8	-5,3
- Más de 650	56,1	35,5	58,0

Fuente: Elaboración propia con datos del DEMRE, 2019.

Nota: PSU= Refiere al ingreso bajo modalidad regular que contempla puntajes en las Pruebas de Selección Universitaria; Especial= Modalidad alternativa de ingreso; Dif. Porc.= Diferencia porcentual expresada en porcentajes.

Es importante destacar que los cupos especiales cumplen con reducir las brechas socioeconómicas en educación superior. Como informan los datos, casi la totalidad de matriculados bajo los 500 puntos PSU provienen de colegios que atienden a población de menores recursos socioeconómicos, ya sea establecimientos públicos (59,6%) o particulares subvencionados gratuitos (29,1%), perfil que marca una significativa diferencia respecto del matriculado tradicional (+0,522).

La Tabla 4 reporta también las elecciones por tipo de institución. En este punto se destaca la significativa proporción de matriculados por vía especial que son captados por instituciones privadas: al menos 1 de cada 3 estudiantes (33,6%) que ingresa a Pedagogía con menos de 500 puntos elige una universidad privada no tradicional, cifra que representa un alza del 85,6% respecto de los ingresos vía PSU para el año 2019. La mayor captación de este perfil de estudiantes por parte del oferente privado llama especial atención toda vez que son precisamente estas instituciones las más cuestionadas por su falta de transparencia en lo que refiere a lucro, deficientes mecanismos de selección y que resultaron ser las más damnificadas con ocasión de las mayores exigencias a Pedagogía. A esto se suma que, por adscripción y deber social, deberían ser las instituciones públicas las que adhieran con mayor intensidad a las disposiciones y reformas que el Estado propone para resguardar el acceso igualitario a la educación superior.

Atendiendo al comportamiento que evidencian los datos, es posible conjeturar dos lógicas coexistentes en la implementación del cupo especial. En primer lugar, busca corregir los sesgos de selección que presentaba la PSU como única vía de admisión, debido a su fuerte correlación con las características socioeconómicas de quienes la rinden. De este modo, el acceso se hace más inclusivo y justo al ofrecer oportunidades a aquellos buenos estudiantes que, manifestando interés en la formación pedagógica, no alcanzaron el estándar PSU para matricularse (Medeiros, Gómez, Sánchez & Orrego, 2018). Cabe hacer presente que quienes se vieron más perjudicados con la elevación de los requisitos de ingreso fueron los y las estudiantes de grupos vulnerables que desarrollaron su trayectoria escolar en establecimientos públicos y privados de deficiente calidad educativa.

En segundo lugar, la vía de acceso especial operaría también como una estrategia institucional para hacer frente a la merma de matrícula con el propósito de resguardar la rentabilidad

económica y estabilidad financiera de los programas. En efecto, bajo un modelo donde los fondos siguen a los alumnos, los cobros de arancel son la base estructural de la sustentabilidad económica, aun de aquellas instituciones inspiradas por el interés público; una reducción significativa de matrícula implicaría cerrar programas, reestructurar gastos operacionales, reducir plantas docentes o bien flexibilizar los mecanismos de ingreso. En la medida que las políticas pro-inclusión se puedan ver contaminadas con lógicas de financiamiento institucional no solo se contravendría el ideal republicano que las inspira, sino que además pondrían en riesgo la efectividad de las medidas instaladas para dotar de mayor exigencia el ingreso a Pedagogía. El equilibrio entre la igualdad de oportunidades y la elevación de los estándares a fin de incidir positivamente sobre la FID, la dignificación del ejercicio profesional y la tan anhelada calidad de nuestro sistema educacional, involucra necesariamente una modificación estructural al modelo de financiamiento de la educación superior en Chile.

4. Conclusiones

La carrera docente en Chile ha experimentado una serie de ajustes para mejorar, por un lado, la formación y ejercicio profesional y, por otro, la valoración que la sociedad hace de ella. En lo que a la FID refiere, estas intervenciones se han materializado en mayores requisitos de ingreso, lo cual ha tensionado los niveles de matrícula, cobertura y disponibilidad de programas ofrecidos en el SIES.

Sobre la base de la evidencia analizada en este artículo, las carreras tradicionales de Pedagogía han evidenciado una merma sostenida de matrícula, particularmente acentuada desde el año 2011 con la irrupción de mayores exigencias de admisión. Durante décadas, en razón de la escasa valoración social y proyecciones laborales, esta elección profesional ha sido opción preferencial de estudiantes de bajo perfil académico. Situación que limita la capacidad del proceso formativo para potenciar competencias disciplinares y pedagógicas que, mediante un ejercicio profesional idóneo, puedan ser transferidas al sistema educativo con la intención de mejorar su calidad.

Con las mayores exigencias de ingreso e incentivos para estudiar Pedagogía, se observa una leve mejora en el perfil del postulante en términos de puntaje PSU y trayectoria escolar (NEM y Ranking). Complementariamente se experimenta una significativa reducción en los niveles de matrícula de las instituciones, por cuanto los incentivos de becas y gratuidad de arancel no resultaron ser lo suficientemente atractivos para atraer mejores postulantes que pudiesen compensar la pérdida de aquellos que no cumplían con el nuevo estándar exigido. Las IES más afectadas en términos de vacantes, cobertura y número de programas fueron las privadas, especialmente aquellas no adscritas al SUA.

Dado que el sistema de educación superior chileno opera fuertemente condicionado por lógicas de *cuasimercado*, menor matrícula significa menos ingresos para las instituciones, lo que pone en riesgo su estabilidad financiera y proyección futura. Ante las nuevas regulaciones al ingreso a Pedagogía, bajo el ideal de la diversificación socioeducativa, las IES fortalecieron medidas especiales de admisión para la captación de matrícula de estudiantes con menos de 500 puntos PSU. Según datos del DEMRE, la proporción de estudiantes con este perfil que se matriculan en Pedagogía al 2019 alcanza un 8,9%.

El matriculado por vía especial refiere a estudiantes de destacada trayectoria escolar, provenientes de colegios gratuitos que atienden precisamente a la población estudiantil más vulnerable y se matriculan preferentemente en universidades privadas. Esto último es particularmente llamativo toda vez que el ideal que inspira la política pro-inclusión debiese ser promovido con mayor intensidad en el sector público y el ajeno al lucro. A ello se añade que son las instituciones privadas las que precisamente se vieron más afectadas con la implementación de nuevas exigencias de ingreso a Pedagogía.

Plantear que las Instituciones de Educación Superior hacen un uso estratégico instrumental de los cupos especiales con objeto de nutrir la matrícula es claramente una hipótesis controversial que precisa ser examinada con nueva evidencia en futuras investigaciones. Lo anterior, a fin de determinar no solo su verosimilitud, sino también el grado de ajuste de esta estrategia institucional con el ideal que inspira a la política pública de hacer de la educación superior un espacio más inclusivo que reduzca los sesgos de selección que históricamente han sido evidenciados en los procesos de admisión vía PSU. Las mayores exigencias de ingreso vía regular elevan el perfil educativo del estudiante en Formación Inicial Docente, mientras que la existencia de cupos especiales genera mejores oportunidades de ingreso en un sistema educativo caracterizado históricamente por la segmentación. Si bien ambas medidas son positivas, dentro de sus principales externalidades está la significativa reducción en los niveles de matrícula, cuestión de relevancia en un paradigma educativo donde los fondos siguen a los alumnos.

Es así como el eventual uso estratégico del ingreso especial no debería entenderse únicamente como una contaminación del principio republicano de igualar oportunidades, sino también como un medio para sostener la provisión del servicio educativo en un sistema que opera bajo lógicas de mercado. En consecuencia, toda política pública y con independencia de su inspiración corre el riesgo de ser contaminada por intereses particulares mientras no se realice un cambio estructural al modelo de financiamiento que rige el sistema de educación superior en Chile.

5. Referencias

- Alvarado, M., Duarte, F., & Nelson, C. (2012). *Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Centro de Estudios. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4582/evidencias1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, P., & Villarroel, T. (2019). *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional docente*. Acción Educar. Recuperado desde <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/12/Radiograf%C3%ADa-a-las-carreras-de-Pedagog%C3%ADa-y-propuestas-para-maximizar-el-impacto-de-la-Ley-de-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia de la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Universidad de Chile. Recuperado desde <https://xdoc.mx/documents/la-construccion-de-la-identidad-profesional-en-los-primeros-aos-de-5ebdb629ce9ce>
- Avendaño, C., & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 338(2), 21-33. doi: 10.4067/S07
- Ayala-Perez, T., & Joo-Nagata, J. (2019). The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education*, 133, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2019.01.002
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 257-283). Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional

- para América Latina y el Caribe UNESCO. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/273143530_Estan_las_condiciones_para_que_la_docencia_sea_una_profesion_de_alto_estatus_en_Chile
- Cases, R. (2020). *¿Mejora o retroceso? El impacto de la reforma a la PSU en la brecha de puntajes según colegio de egreso* (Tesis de maestría). Recuperado desde <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/40134>
- Claro, F., Bennett, M., Paredes, R., & Wilson, T. (2013). Incentivos para estudiar Pedagogía: El caso de la Beca Vocación de Profesor. *Estudios Públicos*, 131, 37-59. Recuperado desde https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100405/rev-131_FClaro-RParedes-MBennett-TWilson.pdf
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., & Conejeros del Solar, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 229-245. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608016>
- Espinoza, Ó., & González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 46-64). Santiago de Chile: Colección Educación Superior, Ediciones UC. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714006.pdf>
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., & Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(1), 14-26. doi: 10.5354/0719-0581.2017.46693
- Gallegos-Mardones, J., & Campos-Requena, N. (2021). Can higher education admission be more equitable? Evidence supporting the inclusion of relative ranking in the process. *Economic Research*, 34(1), 2539-2554. doi: 10.1080/1331677X.2020.1833745
- Gil, F., & Canto, C. (2012). The case of the propedeutico program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento educativo*, 49(2), 65-83. Recuperado desde <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/539/public/539-1380-1-PB.pdf>

- González, A., & Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.51492
- Hormazabal, N., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M., & Bravo, C. (2020). Special access programs of pedagogy careers: Their characteristics in Chile's State Universities. *Sophia Austral*(25), 93-119. Recuperado desde <https://www.scielo.cl/pdf/sophia-aust/n25/0719-5605-sophiaaus-25-93.pdf>
- Jama-Zambrano, V., & Cornejo-Zambrano, J. (2016). Los recursos tecnológicos y su influencia en el desempeño de los docentes. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 201-219. Recuperado desde <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/316/377>
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2eqwy>
- Luckner, A., & Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. doi: 10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Marimon, F., Mas-Machuca, M., Berbegal-Mirabent, J., & Llach, J. (2019). UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(1), 184-200. doi: 10.1080/14783363.2017.1302795
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*(48), 50-95. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00050.pdf>
- Murillo, J., & Román, M. (2011). ¿La Escuela o la Cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la

- estimación de los efectos escolares. *Revista Profesorado*, 15(3), 1-24. Recuperado desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA*. Paris: OECD Publishing. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/69096873-en
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C., & Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción*, 34(86), 450-480. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338182>
- Schick, C., Galaz, A., & Urrutia, D. (2015). Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 803-815. doi: 10.1590/0104-026X2015v23n3p803
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA. Recuperado desde <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Walker-Janzen, W., González-García, G., & García-Olguín, R. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação E Pesquisa*, 46, 1-18. doi: 10.1590/S1678-46342020462194