



Vol. 29, Nº 2 (Julio, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

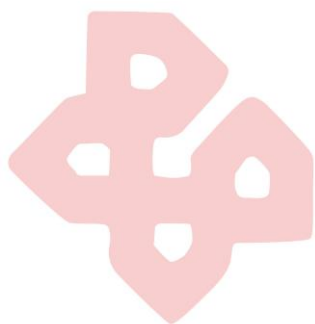
DOI: 10.30827/profesorado.v29i2.30837

Fecha de recepción: 13/05/2024

Fecha de aceptación: 12/02/2025

FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN NACIONAL DIAGNÓSTICA EN EL SISTEMA CHILENO. UN BALANCE SOBRE SU USO

Teacher training: Implementation of the National Diagnostic Evaluation in the chilean system. Providing a balance regarding its usage.



Daniela Maturana Castillo,

Erika Castillo Barrientos,

Farid Saba Henry,

Orielle Cisternas Vejar &

Javiera Matus León

Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile)

E-mail:

dmaturana@cnachile.cl

ecastillo@cnachile.cl

fsaba@cnachile.cl

ocisternas@cnachile.cl

jmatus@cnachile.cl

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-1914-4170>

<https://orcid.org/0000-0003-3260-6990>

<https://orcid.org/0009-0004-9457-6672>

<https://orcid.org/0000-0001-5575-9733>

<https://orcid.org/0009-0003-1865-8839>

1. Regulación de la formación inicial docente

La formación docente enfrenta desafíos comunes a nivel mundial: atraer a candidatos idóneos, asegurar su permanencia en la profesión y promover su desarrollo continuo. En este escenario, países como Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Inglaterra y Escocia han implementado modelos que centran la atención en la evaluación del desempeño profesional, tanto durante la formación inicial como a lo largo de la carrera docente (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2018; Council of Chief State School Officers, 2011; The General Teaching Council for Scotland, 2021; Stephen y Simpson, 2023).

Estos modelos destacan por su uso de herramientas basadas en evidencia, que no solo promueven la retroalimentación formativa, sino que también fortalecen la toma de decisiones pedagógicas (Margolis, 2019; Schildkamp et al., 2020). Desde esta perspectiva, la evaluación docente es vista como un insumo estratégico que permite ajustar los contenidos curriculares y profundizar el conocimiento pedagógico de los futuros profesores (Peck et al., 2014; Hillman y Chheda, 2021).

En línea con estas tendencias internacionales, Chile ha desarrollado una política orientada a la profesionalización de la formación inicial docente, mediante la definición de estándares que guían los planes de estudio y la implementación de evaluaciones en distintas etapas de la trayectoria profesional. Una de estas herramientas es la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), que se aplica de forma obligatoria a estudiantes en el último tramo de su formación. La END tiene como propósito entregar información a las universidades para que puedan retroalimentar sus procesos de enseñanza, y establecer medidas de nivelación o remediales frente a los aprendizajes menos logrados.

Este estudio se propuso analizar cómo las universidades han respondido a los resultados de la END en su gestión académica, con el objetivo de reflexionar sobre el potencial de esta evaluación como herramienta estratégica en la mejora de la formación docente.

2. Método

El estudio se desarrolló mediante un enfoque mixto, con un diseño secuencial que combinó análisis cuantitativo y cualitativo. Se centró en las carreras de pedagogía que participaron en procesos de acreditación en el año 2022, ya que en ese contexto debieron reportar acciones específicas orientadas a mejorar sus resultados en la END.

En una primera etapa, se construyó una base de datos con los puntajes obtenidos por 132 carreras en las pruebas de conocimiento pedagógico (PCPG) y didáctico-disciplinar (PCDD). De ese total, se seleccionaron 98 carreras con resultados continuos en la END entre 2017 y 2022. Con esta muestra se realizó un análisis cuantitativo inferencial para explorar relaciones entre los puntajes y otras



variables relevantes, como área disciplinar, ubicación geográfica y nivel de acreditación.

En una segunda etapa, se aplicó un análisis de contenido a los informes de autoevaluación presentados por las carreras durante el proceso de acreditación. Se analizaron las estrategias implementadas para difundir los resultados de la END, así como las acciones de mejora adoptadas. Las carreras se agruparon en tres segmentos: (1) carreras con resultados sobre la media nacional en ambas pruebas y que aumentaron o mantuvieron sus años de acreditación; (2) carreras con resultados bajo la media y que disminuyeron o mantuvieron su acreditación; y (3) carreras con resultados variables pero que lograron mejorar su acreditación.

3. Resultados

El análisis cuantitativo reveló diferencias significativas según el área disciplinar y el nivel de enseñanza. Las carreras de Ciencias, Educación Diferencial y Humanidades destacaron por sus puntajes más altos. También se evidenció una brecha geográfica: las carreras ubicadas en la zona central del país obtuvieron mejores resultados que aquellas de zonas extremas, especialmente en el norte.

Otro hallazgo relevante fue la correlación positiva entre los puntajes en la END y los años de acreditación: a mayor nivel de acreditación, mejores resultados en la evaluación diagnóstica respecto del promedio nacional.

Desde el análisis cualitativo, se identificó una tendencia general a comparar los resultados con el promedio nacional, más que con los estándares establecidos, lo que limita la posibilidad de identificar brechas formativas específicas. Las acciones de mejora más frecuentes fueron remediales extracurriculares, que suelen ser voluntarias, puntuales y sin seguimiento sistemático de su impacto.

Si bien algunas carreras avanzaron hacia acciones más integrales, como la socialización de resultados, la reflexión pedagógica o la revisión de asignaturas, estos cambios no suelen afectar de forma significativa el plan de estudios ni la trayectoria formativa de los futuros docentes. La mayoría de las modificaciones se concentran en aspectos micro curriculares, con poca incidencia en la estructura general de las carreras.

4. Conclusiones

La implementación de la END representa una oportunidad para fortalecer la calidad de la formación inicial docente, al igual que en otros países que han incorporado evaluaciones estandarizadas como parte de su política educativa. Se espera que las universidades asuman un rol activo en el diagnóstico de brechas, el diseño de estrategias de nivelación, el seguimiento del progreso estudiantil y el



ajuste de sus programas formativos (Ruffinelli et al., 2023; Fernández et al., 2021; Rodríguez et al., 2019; Figueroa, 2019).

Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que las respuestas institucionales a la END tienden a ser limitadas y poco sostenidas. A pesar de que muchas carreras implementan acciones de mejora, estas no siempre se traducen en avances significativos en los niveles de logro de los estudiantes, ni en una transformación profunda de la formación ofrecida.

Se identificaron cinco niveles de respuesta institucional: 1) Descripciones sin acción: reportes que solo describen resultados, sin análisis ni medidas concretas; 2) Remediales aisladas: acciones fuera del currículo, de carácter voluntario y sin evaluación de resultados; 3) Ajustes en asignaturas: modificaciones acotadas a temas específicos, especialmente en asignaturas pedagógicas o didácticas; 4) Cambios macro curriculares: incorporación de nuevas asignaturas, generalmente en los últimos años de formación; 5) Reformas integrales: planes de mejora que revisan los propósitos formativos, aunque estas iniciativas siguen siendo excepcionales.

En resumen, las acciones implementadas no han logrado transformar de manera sustantiva la trayectoria formativa ni el sistema de evaluación en las carreras de pedagogía. La END se presenta como una herramienta con alto potencial, pero su impacto depende en gran medida del uso que las instituciones hagan de sus resultados.

El caso chileno ofrece una valiosa oportunidad para reflexionar sobre el papel de las evaluaciones estandarizadas en la formación docente. Aporta evidencia concreta para el análisis de brechas y da pie a nuevas líneas de investigación sobre cómo estas herramientas pueden contribuir efectivamente a mejorar la calidad de la educación desde sus cimientos: la formación de quienes enseñan.

Referencias bibliográficas

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Leading for impact: Australian guidelines for school leadership development* [Liderar para generar impacto: directrices australianas para el desarrollo del liderazgo escolar]. Melbourne, Australia: AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/leading-for-impact-australian-guidelines-for-school-leadership-development>
- Council of Chief State School Officers. (2011). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning



- Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development. [Estándares fundamentales del modelo INTASC y progresiones de aprendizaje para docentes 1.0: un recurso para el desarrollo profesional continuo del profesorado] Washington, DC: CCSSO. https://ccsso.org/sites/default/files/201712/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- Fernández, M., Fernández, L., Díaz, M., y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Figueroa, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Hillman, S.L. y Chheda, N. (2021), "A Process of Teacher Performance Review for Continuous Improvement" [Un Proceso de Revisión del Desempeño Docente para la Mejora Continua], Wiseman, A.W. and Kumar, P. (Ed.) *Building Teacher Quality in India: Examining Policy Frameworks and Implementation Outcomes* [Construyendo la Calidad Docente en India: Examinando Marcos de Políticas y Resultados de Implementación]. ((Vol. 41, pp. 243-268). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792021000041011>
- Margolis, A. (2019). Teacher performance evaluation: A review of best foreign practices [Evaluación del desempeño docente: Una revisión de las mejores prácticas extranjeras]. *Psychological Science and Education*, 24(1), 5-30. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
- Peck, C. A., Singer-Gabella, M., Sloan, T., y Lin, S. (2014). Driving blind: Why we need standardized performance assessment in teacher education [Conduciendo a ciegas: Por qué necesitamos una evaluación estandarizada del desempeño en la formación docente]. *Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 8-30. <https://doi.org/10.3776/joci.2014.v8n1p8-30>
- Rodríguez, F., Vásquez, C., y Rojas, F. (2019). Formación inicial docente en profesores de matemática: una mirada desde la evaluación nacional diagnóstica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 141-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200141>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C., y Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la Formación Inicial Docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la Educación*, (59), 268 - 298. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1410>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice [Evaluación formativa: Una revisión



sistemática de los prerrequisitos docentes para la práctica en el aula]. *International journal of educational research*, 103, 101602.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

Stephen, P., Simpson, C. (2023). External Change Agents in Professional Learning: The Case of the General Teaching Council Scotland [Agentes externos de cambio en el aprendizaje profesional: el caso del Consejo General de Enseñanza de Escocia]. En I. Menter (Ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* [Manual Palgrave de investigación sobre la formación del profesorado]. (pp. 717-741) Palgrave Macmillan, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_27

The General Teaching Council for Scotland. (2021). The Standard for Provisional Registration. Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland. [Estándar para la inscripción provisional. Requisitos obligatorios para la inscripción en el Consejo General de Enseñanza de Escocia]. GTC Scotland.
<https://www.gtcs.org.uk/wpcontent/uploads/2021/09/standard-for-provisional-registration.pdf>