



**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](mailto:dmaturana@cnachile.cl)

[ecastillo@cnachile.cl](mailto:ecastillo@cnachile.cl)

[fsaba@cnachile.cl](mailto:fsaba@cnachile.cl)

[ocisternas@cnachile.cl](mailto:ocisternas@cnachile.cl)

[jmatus@cnachile.cl](mailto: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>



## Resumen:

El sistema educativo chileno ha desarrollado mecanismos para la regulación de su Formación Inicial Docente (FID). Entre éstos, se presenta la incorporación de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), de carácter nacional y obligatoria para la obtención del título. Evalúa aspectos pedagógicos generales y disciplinarios - didácticos, según área o nivel al que se enfoca la carrera. El marco legal define que los resultados en este examen deben ser considerados por las universidades a fin de efectuar mejoras en sus planes de estudio e implementar remediales. La gestión de estos resultados se considera obligatoria en el marco de los procesos de acreditación de las carreras. A partir de un estudio mixto, se analizaron los resultados de la END de 98 carreras que en 2022 se presentaron a procesos de acreditación, y a la vez constaban de puntajes en este examen de manera continua en el periodo 2017-2021. Se exploró la relación entre resultados obtenidos y variables disciplinarias, territoriales, entre otras. Desde una perspectiva cualitativa, se analizaron los informes de autoevaluación de 36 de estas carreras, segmentadas según sus resultados. Lo que explora el artículo es la relación entre este examen y los programas formativos. Los resultados permiten concluir que existe relación entre los puntajes obtenidos en la prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos, y las decisiones de acreditación. Respecto a las acciones implementadas, las carreras tienden a mostrar acciones de menor impacto en el currículum, sin que los resultados modifiquen de manera significativa las trayectorias formativas.

**Palabras clave:** *Acreditación de carreras; evaluación de desempeño; evaluación del profesorado y formación inicial docente*

## Abstract:

The Chilean education system has developed mechanisms for the regulation of its Initial Teacher Training (ITT). Among these mechanisms is the incorporation of the National Diagnostic Evaluation (END), a nationwide and mandatory assessment for all students as a requirement for obtaining the degree. It evaluates general pedagogical and disciplinary-didactic aspects, depending on the area or level to which the program is focused. The legal framework defines that the results of this exam must be considered by universities to make improvements to their curricula and implement remedial actions. The management of these results is mandatory for pedagogy programs in the country within the accreditation processes. The results of the END for 98 programs were analyzed in a mixed-methods study, which underwent accreditation processes in 2022 and had continuous exam scores from 2017 to 2021. The relationship between obtained results and disciplinary, territorial, and other variables was explored. From a qualitative perspective, 36 reports of these programs were analyzed, segmented by their results. The article explores the relationship between this exam and training programs. The findings lead to the conclusion that there is a relationship between results in the disciplinary and didactic knowledge test and the outcomes in accreditation processes, with this instrument being more influential on program quality than the one focusing on general pedagogical aspects. Regarding implemented actions, programs tend to show actions with a lesser impact on the curriculum, without significantly modifying educational trajectories, potentially contributing to the stability of scores year after year.

**Key Words:** *Preservice teacher education; Teacher evaluation, Accreditation (institutions), Performance Based Assessment.*

## 1. Introducción

La Formación Docente (FD) presenta desafíos globales comunes asociados a la selección, permanencia y formación continua del profesorado. A nivel internacional, países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra y Escocia han instalado modelos orientados a la evaluación, definiendo estándares y/o exámenes de certificación en etapas iniciales y durante el ejercicio profesional que permiten observar el desempeño progresivo del profesorado (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).

La evaluación del desempeño docente implementada en diversos sistemas presenta las siguientes características: se erigen en torno a estándares profesionales, que establecen criterios claros sobre lo que constituye una enseñanza efectiva; consideran diversidad de herramientas evaluativas e instrumentos que se basan en la evidencia del desempeño; enfatizan en la retroalimentación y el desarrollo profesional, fomentando la reflexión y la mejora de la práctica pedagógica (Margolis, 2019).

Desde estas experiencias, la evaluación del profesorado ha sido valorada como un importante insumo para la retroalimentación de la formación a nivel individual y colectivo, impulsando cambios en los contenidos de los planes de estudio para la profesionalización de la docencia (Peck et al., 2014; Hillman y Chheda, 2021), la profundización del conocimiento pedagógico y un mayor desarrollo de la competencia asociada a la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia (Schildkamp et al., 2020). Sin embargo, la literatura alerta sobre la importancia de garantizar que la retroalimentación sea clara y comprensible, promoviendo su uso formativo e instrumental para ajustar estrategias pedagógicas y mejorar el aprendizaje de los profesores en formación (Hellrung y Hartig, 2013).

En consecuencia, la evaluación del desempeño, alineada con los estándares profesionales de enseñanza definidos a nivel nacional como muestra el caso australiano, ha resultado ser eficiente en la formación inicial docente, particularmente cuando éstas se implementan como evaluaciones finales obligatorias para los programas de formación inicial docente, con el objetivo de garantizar la idoneidad del desempeño de los futuros graduados de programas de formación pedagógica (Stacey et al., 2019).

Los resultados dan cuenta de la preparación que alcanza el profesorado para ingresar al aula, fomentan un análisis profundo de la práctica docente y desarrollan habilidades de razonamiento profesional y pensamiento evaluativo basado en evidencia, lo que promueve la mejora continua de la formación docente (Adlington et al., 2023; Kriewaldt et al., 2024). Adicionalmente, estos instrumentos han influido en la innovación de los programas formativos y la mejora de la preparación docente mediante retroalimentación basada en evidencias prácticas.

Siguiendo la tendencia internacional, el modelo chileno ha desarrollado procesos de evaluación del profesorado. La primera iniciativa consistió en evaluar el desempeño docente de profesores en ejercicio. Esta evaluación se diseñó con el fin de asegurar el logro de estándares de desempeño para la enseñanza en el aula, que integran saberes pedagógicos, didácticos y disciplinarios (Arellano, 2001; Donoso, 2005; Soto, 2016; Venegas, 2021). Estos estándares se conocen como Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) y, hasta el año 2021, fueron el referente para la evaluación docente obligatoria para las y los profesores del sistema público, y para la evaluación voluntaria del profesorado de establecimientos privados, pero que cuentan con financiamiento del Estado (Taut y Sun, 2014). Este referente fue actualizado en 2021, profundizándose la concepción de estándares que definen la actuación profesional de las y los profesores en aula.

Los resultados obtenidos en el tiempo mostraron que el apoyo al desarrollo continuo no era suficiente para asegurar el logro de todas las competencias que el ejercicio docente suponía (Ávalos, 2018), razón por la cual se inició un proceso de deliberación que finalmente resultó en la publicación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Dentro de este sistema se estableció una segunda iniciativa orientada a la evaluación docente, pero esta vez centrada en los estudiantes de pedagogía, lo que forma parte de la regulación de la formación inicial docente.

### **1.1. Regulación de la formación docente en Chile: La Evaluación Diagnóstica**

La Formación Inicial Docente (FID) se ha enfocado en atraer personas con disposición para la docencia y logros académicos deseables, y ha propiciado el desarrollo de planes de estudio que refuerzan la dimensión didáctica, experiencias prácticas continuas y progresivas, y exámenes estandarizados en etapas críticas de la formación, específicamente al ingreso y al término de ciclos formativos (Riveiro y Medeiros, 2023; Venegas, 2021; Cabezas et al., 2019).

La legislación establece cuatro dimensiones en las que se regula la FID: 1) selección, estableciendo criterios mínimos para el ingreso a carreras de pedagogía; 2) estructura de la formación, considerando estándares que orientan el contenido pedagógico y disciplinar (Ministerio de Educación, 2012; CPEIP, 2022); 3) evaluaciones diagnósticas, orientadas a la nivelación y diseño de remediales; y 4) sistemas de aseguramiento de la calidad, para el diseño de instancias de autoevaluación y mejora continua (Carrasco et al., 2020).

Las evaluaciones diagnósticas de la FID son dos y se aplican en momentos diferentes de la formación. La primera, concebida como un instrumento interno de gestión académica, se sitúa en la etapa inicial de la formación, con el fin de orientar la toma de decisiones respecto de los procesos de nivelación, por lo que cada institución la aplica en función de sus objetivos formativos (Giacconi et al., 2022; Rodríguez et al., 2019).

La segunda evaluación, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END), tiene carácter y alcance nacional. Su diseño y aplicación es responsabilidad del Ministerio de Educación. Mide el logro de estándares transversales definidos para la FID (CPEIP, 2021) y su implementación a nivel nacional es concordante con la importancia de la evaluación continua para el progreso en la carrera docente. De este modo, se releva el rol que cumple la evaluación del desempeño en la vida profesional de los profesores del país (Ruffinelli et al., 2023; Fernández et al., 2021; Rodríguez et al., 2019; Figueroa, 2019).

El objetivo de la END es proporcionar información a las universidades para que éstas retroalimenten sus procesos formativos y establezcan medidas para nivelar o remediar los ámbitos más deficientes, según los estándares definidos a nivel nacional. Es obligatoria para la titulación del estudiantado, pero no es equivalente a un examen de habilitación, dado que sus resultados no son considerados para la certificación u obtención del título profesional. Sin embargo, los resultados obtenidos por las cohortes de estudiantes examinados son relevantes para las instituciones formadoras, cuyo deber es diseñar acciones para mejorarlos. La premisa es que el diagnóstico es nutritivo para el proceso de aprendizaje y contribuye al logro de las competencias definidas para la FID (Cañadas, 2021).

La END se compone de tres instrumentos. El primero evalúa Conocimientos Pedagógicos Generales y considera el análisis de una situación pedagógica, lo que permite evidenciar capacidades de reflexión y de escritura académica. Sus resultados se reportan en función de segmentos de logro, sin establecer comparaciones con carreras similares. El segundo corresponde a una prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) de reactivos cerrados, al igual que el tercer instrumento, que corresponde a la prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD) (Rodríguez et al, 2019). Los dos primeros instrumentos son de aplicación universal, es decir, para todos los estudiantes de pedagogía. La tercera, en cambio, se aplica a estudiantes de programas que cuentan con estándares disciplinarios, lo que representa a la gran mayoría de las carreras del país, exceptuándose las de Filosofía, Religión y segundos idiomas, diferentes al Inglés.

Los puntajes obtenidos en las pruebas PCPG y PCDD son presentados en relación con la media nacional, es decir, el promedio de todos los resultados de carreras similares según nivel de enseñanza o disciplina. Además, considerando que estos instrumentos se construyen en función de los estándares docentes, los resultados presentan porcentaje de logro por estándar evaluado.

La consideración de los resultados de la END tiene implicancias en dos aspectos. En primer lugar, la utilización de resultados y tendencias para la gestión del desempeño en las instituciones formadoras de profesorado, a través de la formulación de planes de apoyo y acompañamiento en las áreas detectadas como descendidas, focalizando las ayudas en los sujetos con resultado deficitario. En segundo lugar, los resultados se utilizan para la gestión de mejoras en el largo plazo, a través de procesos de innovación del currículo y contenidos de la formación.

Las mejoras incorporadas por las instituciones son evaluadas en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad, que son parte de las regulaciones a la FID definidas en el marco legal. Todas las carreras que forman profesores para la educación inicial, primaria y secundaria, deben someterse a procesos de evaluación externa que conducen a la condición de acreditación, por un periodo de tiempo que transcurre entre los dos y siete años. Los Criterios y Estándares para la acreditación de carreras de pedagogía explicitan la importancia del uso de los resultados alcanzados en la END para la mejora continua (CNA, 2021).

Considerando los años de experiencia que el sistema ha acumulado con respecto a la END, que a la fecha suma ocho aplicaciones, se espera que las instituciones hayan desarrollado mecanismos orientados a fortalecer la formación a partir de los resultados obtenidos. Sin embargo, la investigación sobre la mejora de la FID motivada por el cambio en la política pública, particularmente en cuanto a la introducción de la END, mostró en sus inicios que esta evaluación no se consideraba un insumo valioso para la toma de decisiones en las instituciones formadoras (Meckes, 2016; Donoso y Ruffinelli, 2020). Las primeras referencias publicadas mostraron que las acciones tendían a concentrarse solo en actividades de carácter remedial, sin existir evidencias sistematizadas al respecto. Ejemplos de estas actividades eran la realización de talleres, charlas o seminarios de asistencia voluntaria, que no contaban con mecanismos de evaluación del aprendizaje ni de su efectividad (Ruffinelli et al, 2023).

El presente estudio relaciona los resultados acumulados de las distintas aplicaciones de la END con las acciones de mejora que las universidades desarrollan, permitiendo identificar tendencias en la gestión académica que puedan contribuir a la reflexión sobre la mejora de la FID dentro de los equipos formadores de formadores.

## 2. Método

Utilizando un enfoque mixto con diseño secuencial, este estudio ofrece un análisis descriptivo y exploratorio de las acciones implementadas por las instituciones de educación superior y carreras de pedagogía, según los resultados de la END. Para su desarrollo se analizaron los antecedentes de aquellas carreras que, tras un proceso de autoevaluación, se presentaron a acreditación durante el año 2022. Entre los antecedentes requeridos para la acreditación, las carreras reportaron las acciones desarrolladas para mejorar sus resultados en la END. Se consideró a las carreras que se presentaron a acreditación durante el año 2022, dado que para esa fecha las carreras contaban con resultados de cinco aplicaciones de la END, lo que otorga un plazo suficiente para el diseño de remediales.

En primer lugar, se construyó una base de datos con los puntajes alcanzados por las 132 carreras que se presentaron a acreditación en 2022, considerando sus resultados en las pruebas PCPG y PCDD. De este universo, se seleccionaron 98

carreras, que correspondían a las que presentaron resultados continuos en la END en el periodo 2017-2022<sup>1</sup>. En función de los datos recopilados, se construyó una escala que permitió dividir los puntajes en cuartiles y, de este modo, agrupar a las carreras en función de sus logros, lo que permitió identificar tendencias en relación con la media nacional. Esta clasificación fue la base para la posterior segmentación que condujo al análisis cualitativo de las remediales reportadas en la evidencia que formaba parte de los expedientes de los procesos de acreditación.

Con los datos recopilados de estas 98 carreras, se realizó un análisis cuantitativo de carácter inferencial para explorar las posibles relaciones entre estos resultados y otras variables de interés, a saber: georreferenciación, área disciplinar, puntajes de ingreso y tramos de acreditación. Se utilizaron pruebas no paramétricas y de homocedasticidad para orientar la elección de estadísticos en las comparaciones entre grupos. Se concluyó que la distribución de resultados permitía utilizar tests para comparar los grupos y correlacionar las variables consideradas, proporcionando información complementaria a la perspectiva cualitativa del estudio, que permitiera situar el contenido de los antecedentes proporcionados por las carreras.

Es importante señalar que la END no considera puntajes máximos esperados y que la comparación que se establece entre los resultados obtenidos por las distintas disciplinas se genera a través de procesos de estandarización (CPEIP, 2018). Sin embargo, a nivel de contenido, no es factible comparar los resultados en la PCDD entre disciplinas, pues se trata de instrumentos diferentes.

Por otra parte, el análisis cualitativo contempló la revisión de los antecedentes reportados por las carreras en el marco del proceso de acreditación. Esta evidencia, correspondiente a los relatos incorporados en los informes de autoevaluación, fue sometida a análisis de contenido.

Se aplicó una segmentación de las carreras considerando las variables asociadas a los resultados alcanzados en la END en cinco evaluaciones y en los procesos de acreditación, analizados en la fase cuantitativa. La conjugación de estos criterios permitió conformar una muestra estratificada en tres segmentos, cuya distribución se visualiza en la Tabla 1:

1. Carreras del segmento 1: Programas que obtuvieron puntajes superiores a la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que también aumentaron o mantuvieron sus años de acreditación.
2. Carreras del segmento 2: Programas que obtuvieron puntajes bajo la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que disminuyeron o mantuvieron sus años de acreditación.

---

<sup>1</sup> Se excluyeron los resultados 2016 por su carácter experimental.

3. Carreras del segmento 3: Programas que obtuvieron puntajes variables en ambas pruebas (PCPG y PCDD) en relación con la media nacional, pero que aumentaron sus años de acreditación.

Tabla 1.  
*Muestra de carreras por segmento para el análisis cualitativo*

| Segmento 1 |           |     | Segmento 2 |           |     | Segmento 3 |           |     |
|------------|-----------|-----|------------|-----------|-----|------------|-----------|-----|
| N total    | N muestra | %   | N total    | N muestra | %   | N total    | N muestra | %   |
| 18         | 14        | 78% | 11         | 9         | 82% | 13         | 13        | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del contenido de los informes seleccionados se construyó una matriz de códigos, abordando acciones en dos grandes categorías teóricas: gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares (GRLE) y gestión de la mejora continua (GMC). La primera aborda brechas que se detectan en las cohortes que rinden la END, con acciones inmediatas y no necesariamente continuas en el tiempo. La segunda, en cambio, se centra en acciones compensatorias y transformadoras de manera sistemática y prolongada. Estas categorías son complementarias y responden a objetivos distintos dentro de las carreras.

Esta matriz de codificación inicial se complementó con la introducción de códigos emergentes. La matriz en su totalidad fue analizada y simplificada a partir de un proceso de selectividad.

### 3. Resultados

A partir del análisis de los puntajes obtenidos por las carreras que componen la selección, fue posible determinar características y correlaciones entre variables que influyen en la interpretación de los resultados.

#### 3.1 Caracterización de los resultados obtenidos en la prueba END

Se observa que los resultados reportados para la PCDD muestran una dispersión mayor entre sus cuartiles que en la PCPG. Para la PCDD existe un puntaje mínimo obtenido de 87.3 puntos y un puntaje máximo obtenido de 115.5 puntos, con una mediana de logro de 100.2 puntos ( $\bar{x}=99,76$ ;  $DE=5,83$ ). En tanto, la PCPG presenta un puntaje mínimo obtenido de 89.1 puntos, mientras que el puntaje más alto obtenido es de 113.3 puntos, con una mediana de logro de 101.7 puntos ( $\bar{x}=102,03$ ;  $DE=5,22$ ).

Al agrupar las carreras de la muestra en función del área disciplinar o especialización según el nivel escolar al que se orientan, se observa que en la PCPG el resultado más bajo obtenido corresponde a carreras de Educación Física, Música y Artes, seguido de Educación Básica. Por el contrario, las carreras que obtienen mejores resultados en este instrumento son las del área de Ciencias, Educación Diferencial y Humanidades.

En cuanto a la PCDD, se observa un comportamiento diferente. En el área de Ciencias, que presentaba el mejor resultado a nivel de PCPG, tienen el resultado más bajo en la PCDD, situación similar a la que evidencia el área de Humanidades.

Tabla 2.  
*Promedios de resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica según área disciplinar.*

| Instrumento                      | Áreas disciplinares |          |             |        |             |        |            |
|----------------------------------|---------------------|----------|-------------|--------|-------------|--------|------------|
|                                  | Básica              | Ciencias | Diferencial | EFMA   | Humanidades | Idioma | Parvularia |
| <b>PCPG <math>\bar{x}</math></b> | 98.6                | 105.8    | 105.4       | 96.9   | 105.0       | 101.6  | 101.7      |
| <b>DE</b>                        | (3,89)              | (3,35)   | (3,60)      | (5,17) | (3,51)      | (2,90) | (4,71)     |
| <b>PCDD <math>\bar{x}</math></b> | 98.4                | 97.7     | 103.8       | 100.5  | 99.0        | 101.6  | 99.9       |
| <b>DE</b>                        | (4,51)              | (5,87)   | (4,79)      | (5,19) | (4,91)      | (5,79) | (5,26)     |

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de los puntajes por área disciplinar es normal para los siete grupos identificados (PCPG:  $Z=0.090$ ,  $p=.404$ ; PCDD:  $Z=0.074$ ,  $p=.656$ ). Se realizó una comparación de los resultados por disciplina y existen diferencias significativas para la PCPG ( $F=10.75$ ,  $p=.001$ ; asumiendo homocedasticidad:  $F=0.868$ ,  $p=.522$ ), aunque dichas diferencias no se observan para PCDD ( $F=1.24$ ,  $p=.315$ ; asumiendo homogeneidad de varianzas:  $F=0.352$ ,  $p=.907$ ), considerando la estandarización de resultados mediante puntuación Z.

Según la ubicación geográfica<sup>2</sup>, se observa que las instituciones de la Macrozona Norte presentan los resultados más bajos, especialmente en el área de didáctica, mientras que la Macrozona Centro concentra las carreras con los mejores puntajes. La distribución de resultados por macrozona es normal para los tres grupos identificados ( $Z=0.075$ ,  $p=.627$ ; asumiendo homocedasticidad para PCPG:  $F=0.141$ ,  $p=.869$ ; PCDD:  $F=1.971$ ,  $p=.145$ ), aunque existen diferencias significativas para los puntajes de ambos instrumentos (PCPG:  $F=6.08$ ,  $p=.003$ ; PCDD:  $F=7.34$ ,  $p=.001$ ).

Tabla 3.  
*Resultados descriptivos de puntajes obtenidos en la END, según ubicación geográfica.*

| Macrozona       | N Carreras | Media   | DE    | EE    |
|-----------------|------------|---------|-------|-------|
| <b>P</b> Centro | 73         | 102.722 | 4.938 | 0.578 |
| <b>C</b> Sur    | 13         | 99.588  | 5.420 | 1.503 |
| <b>P</b> Norte  | 12         | 97.867  | 5.371 | 1.550 |
| <b>G</b> Centro | 69         | 100.782 | 5.361 | 0.650 |
| <b>C</b> Sur    | 13         | 98.234  | 3.983 | 1.105 |
| <b>D</b> Norte  | 12         | 95.053  | 3.469 | 1.001 |

Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup> Para la definición de macrozonas se considera que: Macrozona Norte corresponde al territorio que comprende el norte grande y norte chico del país; la Macrozona Centro considera la Región Metropolitana y el sector contenido en las regiones V, VI y VII; y la Macrozona Sur se proyecta desde la zona de Ñuble hasta el extremo meridional del país.

Con respecto a la relación entre los resultados de la END y el promedio de puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (de carácter nacional), se estableció una clasificación por tramos de puntaje de corte de ingreso por niveles<sup>3</sup>.

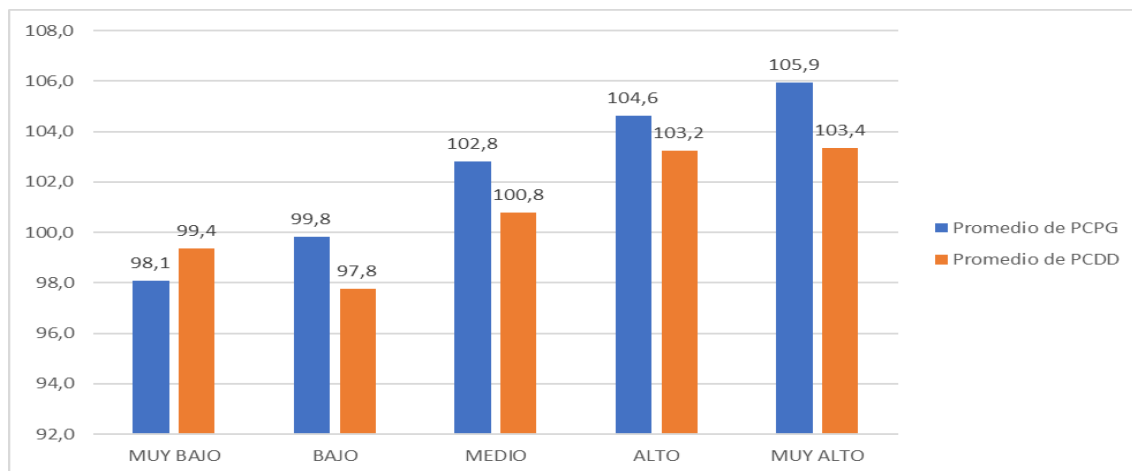


Figura 1: Distribución de promedios de puntajes END, según tramo de puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria.

Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de la correlación entre el tramo de los puntajes de corte de ingreso de la Prueba de Selección Universitaria y los puntajes obtenidos en la PCPG y la PCDD muestra que existe una correlación moderada entre estas variables para la PCPG ( $R=.454$ ,  $p<.001$ ) y baja para la PCDD ( $R=.378$ ,  $p<.001$ ).

Considerando que los estándares pedagógicos y disciplinares constituyen un referente para los diseños de planes de estudio y aportan al criterio de pertenencia en los procesos de acreditación del sistema de aseguramiento de la calidad, se analizaron las posibles relaciones entre los resultados obtenidos en la END y el tramo de acreditación de las carreras de pedagogía.

Tabla 4:  
Resultados descriptivos de puntajes END, según tramo de acreditación de carrera.

| Tramo Acreditación Carrera | N  | Media    | DE    | EE    |
|----------------------------|----|----------|-------|-------|
| P Básico                   | 35 | 99.2594  | 5.216 | 0.882 |
| C Avanzado                 | 46 | 102.0626 | 4.781 | 0.705 |
| G Excelencia               | 17 | 105.8124 | 4.186 | 1.015 |
| P Básico                   | 34 | 96.2688  | 3.281 | 0.563 |
| C Avanzado                 | 43 | 100.0507 | 4.781 | 0.729 |
| D Excelencia               | 16 | 105.9725 | 4.203 | 1.051 |

Fuente: Elaboración propia.

<sup>3</sup> Estos tramos son: muy bajo (hasta 450 puntos); bajo (451 a 500 puntos); medio (501 a 550 puntos); alto (551 a 600 puntos); y muy alto (sobre 601 puntos).

En el caso de la comparación de los resultados agrupándolos por tramo de acreditación, la distribución de los puntajes es normal para ambas pruebas (PCPG:  $Z=0.057$ ,  $p=.911$ ; PCDD:  $Z=0.09$ ,  $p=.409$ ). Se observan diferencias significativas para los resultados de ambos instrumentos (PCPG:  $F=11.7$ ,  $p<.001$ ; PCDD:  $F=34.3$ ,  $p<.001$ ; asumiendo homocedasticidad: PCPG:  $F=0.262$ ,  $p=.770$ ; PCDD:  $Z=0.795$ ,  $p=.455$ ), considerando los puntajes de la PCDD estandarizados con puntuación  $Z$ .

Estos análisis evidenciaron que existe una correlación positiva entre mayor nivel de acreditación y mejores puntajes obtenidos en la END respecto del promedio nacional. El coeficiente de correlación se encuentra en un nivel moderado para la PCPG ( $R=.426$ ,  $p<.001$ ) y bueno para la PCDD ( $R=.622$ ,  $p<.001$ ).

### 3.2 Características de los planes de estudio de las carreras que componen la segmentación

La revisión de las características curriculares de los planes de estudio de las carreras se basó en dos aspectos fundamentales: el tipo de currículo y el diseño curricular. El “tipo de currículo” considera la interacción entre los componentes pedagógico y disciplinar, evaluando su nivel de integración y desarrollo a lo largo del itinerario formativo. Se distinguieron currículos consecuentes y recurrentes, donde el primero privilegia lo disciplinar en los primeros ciclos formativos, mientras que la formación pedagógica se incorpora en una etapa posterior. En el segundo caso, los aspectos disciplinares y pedagógicos interactúan desde el inicio, incluso si lo disciplinar sigue siendo predominante en los primeros ciclos (Yusuf, 2022; Castillo, et al, 2022; Imbernón, 2019; Manso et al, 2019; Contreras et al, 2010).

El diseño curricular distingue entre prácticas continuas y discontinuas, dependiendo de que las asignaturas de práctica se presenten interrumpida o ininterrumpidamente durante los semestres, sin afectar la progresión. Se diferencian prácticas tempranas o de aproximación al entorno escolar, prácticas intermedias y prácticas terminales, estas últimas de mayor responsabilidad para los estudiantes.

Finalmente, se establece la relación entre el componente práctico y didáctico. En los planes de estudio se identificaron cuatro posibilidades de integración: 1) donde las asignaturas de didáctica se presentan simultáneas a las prácticas iniciales; 2) planes que presentan simultáneamente las didácticas con las prácticas intermedias; 3) didácticas posteriores a las prácticas intermedias y que tienden a ser complementarias a experiencias propiciadas en las prácticas terminales; y 4) planes de estudio que no presentan didácticas. Aunque hay homogeneidad en las características revisadas, se aprecian matices según el segmento de clasificación. El 100% de las 36 carreras analizadas en el estudio cualitativo presentan un currículum concurrente. En el 50% de las carreras de los segmentos 1 y 3, las asignaturas de didáctica se presentan de manera previa a las prácticas intermedias, y en una proporción significativa (36% y 42% respectivamente) en simultaneidad a estas prácticas. Por tanto, cuando llega el momento de intervenir en aula, el estudiantado presenta nociones conceptuales básicas de la didáctica. En el caso de carreras con los resultados descendidos de manera continua, el 22% muestra en sus planes de estudio

ausencia de asignaturas de didáctica, lo que podría tener repercusión negativa en los resultados del estudiantado, considerando que la PCDD estima los contenidos para la enseñanza de una disciplina en particular.

### 3.3 Acciones reportadas

A partir del análisis cualitativo de la evidencia, se describe las tendencias de las categorías teóricas consideradas de manera preliminar para el análisis de contenido. La categoría GRLE está compuesta de cuatro subcategorías: 1) presentación de resultados; 2) diagnóstico de brechas; 3) implementación de remediales; y 4) evaluación de resultados.

La subcategoría implementación de remediales se divide en dos niveles: remediales que están integradas al currículum (subcategoría 3A), concebidas como actividades de nivelación que son parte del plan de estudio; y aquellas que están separadas del currículum (subcategoría 3B), es decir, acciones de nivelación que se desarrollan de manera complementaria, sin constituir parte de las actividades definidas en la malla curricular.

Al analizar el comportamiento de las subcategorías entre las carreras situadas en los tres segmentos definidos, se observa que en general las carreras tienden a referirse a los resultados obtenidos en relación con el promedio nacional (subcategoría 1), y en menor medida, a referirse a estos resultados en comparación con los estándares de la FID (subcategoría 2), aun cuando este análisis les permitiría adentrarse a identificar brechas o vacíos formativos. Por otra parte, las acciones que prevalecen son aquellas orientadas a la implementación de remediales separadas del currículum (subcategoría 3B) y que no necesariamente tienen expresión de continuidad en el tiempo.

Finalmente, está la subcategoría que considera la evaluación de los resultados (subcategoría 4), entendida como aquellos mecanismos orientados a valorar el logro de la implementación de remediales, nivelación o fortalecimiento, con foco en el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, estas acciones presentan escasa representación en comparación con la implementación de remediales. De esta forma, si el 57.1% de las carreras del segmento 1, el 88.9% del segmento 2 y el 46.2% del segmento 3 presentan acciones remediales, solo el 14.3% de las carreras del primer segmento, que son las que muestran buenos resultados de manera continua, analizan los resultados de esas acciones y evalúan el nivel de logro respecto de aquellos estándares o contenidos que se pretende fortalecer. En el resto de los segmentos, la subcategoría se muestra ausente.

En segundo lugar, la categoría GMC se refiere a la generación de acciones permanentes para la mejora del plan de estudios y la oferta formativa en su conjunto. En este marco, involucra aquellas actividades orientadas a la socialización de resultados, la reflexión y los cambios de mayor alcance, afectando los programas de asignatura y/o el plan de estudios, los propósitos formativos generales de la carrera y los sistemas de seguimiento.

Sin embargo, las acciones que conforman la categoría se refieren principalmente a modificaciones micro curriculares, es decir, cambios declarados en los programas de asignatura, aunque son las carreras del primer segmento las que han implementado estas medidas de manera más recurrente. De manera complementaria, y con una mayor prevalencia, se destacan aquellas acciones que generan cambios a nivel del plan de estudio, principalmente a través de la incorporación de asignaturas orientadas a preparar la END o atender las falencias que se detectan.

*Tabla 5*  
*Ejemplos de hallazgos asociados a cambios macro y micro curriculares*

| Cambios micro curriculares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Innovación macro curricular                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Al realizar un análisis del desempeño académico de los/as estudiantes se detectó la necesidad de fortalecer los resultados de aprendizaje de las asignaturas Desarrollo de la Niñez, Aprendizaje Profundo y Docencia de Calidad y Didáctica del Desarrollo del Pensamiento, las didácticas disciplinares y Planificación y sus Fundamentos, para ello se realizó un ajuste curricular incorporando en el Plan Formativo las temáticas de teorías de aprendizaje y la didáctica general”. | “Modificaciones al plan formativo, incorporando un electivo de formación profesional “Proyecto de Innovación Pedagógica”, el cual se dicta desde el segundo semestre 2019 hasta la fecha”. |

*Fuente: Evidencias reportadas por las carreras de la muestra.*

Las subcategorías que dan cuenta de procesos más profundos de reflexión y mejora continua tienden a estar ausentes en los reportes proporcionados. Las acciones de mejora de mayor alcance y profundidad son limitadas y no logran ser representativas del comportamiento global de las carreras y, por ende, no dan cuenta de una relación general entre la FID y la END.

### 3.3.1 Carreras del segmento 1

Respecto a la primera categoría (GRLE), el 57.1% de las carreras de la muestra agrupadas en este segmento genera una presentación descriptiva de los resultados y en una similar proporción, comunican acciones remediales que se presentan como iniciativas complementarias que no forman parte del itinerario obligatorio. Al mismo tiempo, las instituciones declaran que estas acciones tienden a ser esporádicas. El 14.3% muestra acciones de seguimiento que permiten evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Pese al desarrollo de acciones compensatorias, las carreras muestran exiguo desarrollo en actividades que permitan evaluar su efectividad.

Por otra parte, 28.6% de las carreras declara acciones de nivelación integradas al currículum, lo que se refiere a estrategias incorporadas en las asignaturas, específicamente a nivel metodológico o evaluativo. En igual proporción, estas carreras declaran innovaciones micro curriculares, lo que corresponde a modificaciones en los programas de asignatura, afectando principalmente a sus resultados de aprendizaje o cobertura de contenidos.

Tabla 6  
*Ejemplos de hallazgos asociados a cambios micro curriculares en carreras del segmento*

| Cambios micro curriculares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Estos resultados, se han tomado igualmente en cuenta para establecer de forma explícita resultados de aprendizaje y unidades didácticas referidas a la profesión docente en la asignatura de Identidad Profesional Docente y en las prácticas profesionales que la Carrera desarrolla. La actualización de los programas de asignatura de las áreas de Formación Disciplinar, Formación Profesional y Formación Práctica, junto con la revisión de las estrategias metodológicas y evaluativas en cada una de ellas, busca asegurar la calidad de los aprendizajes y la mejora de estos indicadores; en consecuencia, el cumplimiento del Perfil de Egreso y el Plan de Estudio” |

Fuente: Evidencias reportadas por las carreras de la muestra.

En este mismo sentido, el 35.7% de las carreras indica que los resultados las han llevado a la modificación macro curricular, principalmente a partir de la incorporación de asignaturas compensatorias introducidas en el último tramo de la trayectoria, y que se refieren principalmente a temáticas como profesión docente, sistema educativo, reflexión pedagógica o equivalentes. La innovación macro o micro curricular no aborda aspectos de la disciplina de base en ninguna de las carreras.

Finalmente, es relevante señalar que una proporción minoritaria de las carreras muestran acciones orientadas a incorporar los resultados de la END en un sistema continuo de mejora, lo que se refleja en: 1) integración al plan de mejora (14.3% de las carreras); 2) socialización sistemática de los resultados (7.1% de las carreras); y 3) ajuste de los mecanismos que permiten evaluar progresivamente el logro del perfil de egreso (7.1% de las carreras).

### 3.3.2 Carreras del segmento 2

En comparación con el segmento anterior, este grupo de carreras presenta más acciones. Sin embargo, las más representativas y con mayor densidad corresponden a la categoría GRLE. Dentro de las principales acciones en esta categoría, se observa la presentación descriptiva de resultados (77.8%), el diagnóstico de brechas en relación con los estándares (55.6%), acciones de nivelación separadas del currículum (88.9%) y acciones integradas en una menor representación (44.4%).

Tabla 7  
*Ejemplos de hallazgos asociados a acciones remediales en carreras del segmento*

| Remediales o acciones de fortalecimiento separadas del currículum                                                                                               | Remediales o acciones de fortalecimiento integradas al currículum                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Se identificaron los aspectos más deficientes obtenidos por los estudiantes y se generaron módulos remediales, con la finalidad de nivelar los conocimientos”. | “Fortalecimiento de la formación instrumental a través del ordenamiento de la modalidad de trabajo y tiempo asignado a los estudiantes en todas las disciplinas instrumentales, es decir, el mismo tiempo de formación en todas las disciplinas instrumentales”. |

Fuente: Evidencias reportadas por las carreras de la muestra.

Por otra parte, acciones orientadas a cambios de carácter estructural se presentan en una proporción minoritaria, sin alcanzar rasgos de densidad que

pudieran establecer ciertas generalidades dentro del mismo segmento. Ejemplo de ello es que 22.2% describe el desarrollo de cambios micro curriculares a partir de los resultados y el 11% da cuenta de ajustes al plan de estudio. Sin embargo, ninguna de estas carreras revisa sus propósitos formativos, genera cambios en los mecanismos de evaluación de los perfiles de egreso o proyecta acciones de mejora. Por lo tanto, en ellas prevalecen actividades orientadas a la mejora de los resultados inmediatos, sin gatillar procesos más profundos de análisis, reflexión e innovación en la formación.

No obstante, del análisis de estas carreras emerge una categoría que da cuenta del fortalecimiento del cuerpo docente como mecanismo para enfrentar los resultados obtenidos. Aunque solo representa al 22% de las carreras, esta situación releva una debilidad que podría explicar deficiencias en la PCDD. Por lo tanto, la mejora de los resultados podría generarse cuando se refuerce la presencia de especialistas en didáctica al interior de los núcleos.

### 3.3.3 Carreras del segmento 3

En general, las carreras de este segmento presentan resultados similares a los anteriores, ya que prevalece la presentación de resultados en un 61.5% de las carreras. Sin embargo, en este grupo, el análisis pormenorizado de los resultados en función de los estándares disminuye al 38.5%.

Respecto a las remediales, resultan más relevantes las acciones complementarias o separadas del currículum (46.2%), en comparación con las integradas, solo en el 23.1% de las carreras analizadas.

Tabla 8  
*Ejemplos de hallazgos asociados a acciones remediales en carreras del segmento*

| Remediales o acciones de fortalecimiento separadas del currículum                                                                                                                           | Remediales o acciones de fortalecimiento integradas al currículum                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Como remedial, se realizó una charla con miembros de la Agencia de Calidad, en la que se abordó el sistema educacional chileno y las políticas públicas vigentes en materia de educación”. | “En el área de especialidad, se desarrolló un plan remedial reforzando contenidos relacionados con el desarrollo evolutivo del párvulo en la asignatura de práctica Intermedia, asegurando así la participación de todas las estudiantes”. |

Fuente: Evidencias reportadas por las carreras de la muestra.

Por otra parte, se declaran modificaciones en el plan de estudio, principalmente a partir de la introducción de asignaturas orientadas a abordar brechas específicas (38.5%), mientras que la innovación de los programas de asignatura solo se presenta en 7.7% de las carreras.

Tabla 9  
*Ejemplo de hallazgo asociado a cambios micro curriculares en carreras del segmento*

| Cambios micro curriculares                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “La decisión tomada al respecto, como carrera, ha sido incluir esta temática en las actualizaciones del Plan 1 (2012) y Plan 2 (2018), concretamente en los programas de práctica de ambos planes”. |

Fuente: Evidencias reportadas por las carreras de la muestra.

Por lo tanto, es posible advertir que lo que prevalece en este grupo de carreras se refiere a acciones separadas del currículum, o bien, la introducción de asignaturas remediales en una etapa tardía de la trayectoria, sin modificar transversalmente la formación.

#### 4. Discusión y conclusiones

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente corresponde a una compleja política pública orientada a la mejora de la formación, ejercicio y desarrollo continuo del profesorado que ejerce en Chile. La implementación de la END se concibe como una vía para afrontar las diferencias en la FID y propiciar el desarrollo de procesos formativos de mayor calidad, que atiendan a una formación docente orientada al desempeño, capaz de integrar el conocimiento pedagógico, la didáctica, las bases disciplinares y el contexto escolar, en atención a la diversidad del estudiantado. Esto en coherencia con lo que la experiencia en diversos sistemas educativos presenta, donde la evaluación del desempeño docente en el marco de la formación inicial contribuye a fortalecer la profesionalización y el desarrollo de competencias idóneas para el manejo de situaciones pedagógicas en contextos reales (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2018; Council of Chief State School Officers, 2011; Hellrung y Hartig, 2013; Hillman y Chheda, 2021; Margolis, 2019; Peck et al., 2014; Schildkamp et al., 2020; Stacey et al., 2019; Stephen y Simpson, 2023; The General Teaching Council for Scotland, 2021).

La legislación reconoce que la FID reviste una gran responsabilidad para las instituciones formadoras, toda vez que estas deben tomar un rol activo en el diagnóstico de brechas, diseño de remediales, sistemas de monitoreo, acompañamiento y nivelación que aseguren que sus estudiantes alcanzarán las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión (Ruffinelli et al., 2023; Fernández et al., 2021; Rodríguez et al., 2019; Figueroa, 2019). Por lo mismo, resulta de interés plantear la interrogante sobre cómo utilizan las universidades los resultados que entrega.

La experiencia en torno a las acciones que se gatillan a partir de los resultados abre la discusión y reflexión sobre las posibilidades para la mejora de la FID, teniendo en consideración que la literatura alerta sobre la relevancia de establecer procesos evaluativos que cuenten con sólidos sistemas de retroalimentación que aseguren la pertinencia de la evaluación y su valor práctico para la mejora continua (Hellrung y Hartig, 2013; Margolis, 2019).

Como hallazgo a partir de los resultados de la END y el análisis de las remediales que se implementan en las carreras analizadas en el marco de este estudio, se observa que las carreras tienden a mostrar puntajes muy estables año a año, sin variar respecto de sus propios resultados. Este estancamiento de la progresión debiera ser, en función de lo estipulado en el marco legal, un aliciente para que en el seno de cada comunidad académica se analicen las acciones

desarrolladas en cuanto a su efectividad y pertinencia. Sin embargo, la evidencia muestra que, independiente de las medidas adoptadas, éstas no influyen en que los niveles de logro asciendan considerablemente en cada cohorte.

En términos generales, es posible identificar que las carreras presentan una tendencia a describir logros globales en relación con el promedio nacional y, en algunos casos, en función de ciertos estándares, aludiendo sólo a las pruebas de reactivos cerrados. En general, la evidencia presentada no se refiere al desempeño alcanzado por el estudiantado en la evaluación que aborda la reflexión pedagógica y la escritura académica, lo que coincide con lo que presenta la literatura, la que advierte que, si la evaluación del desempeño no cuenta con retroalimentación, pierde sentido y relevancia (Hellrung y Hartig, 2013; Margolis, 2019; Schildkamp et al).

Al analizar la totalidad de los documentos reportados por las carreras que constituyeron la muestra, es posible identificar cinco niveles de acción. En la base, con la mayor densidad de segmentos, se encuentran descripciones de resultados que no integran reflexión o medidas remediales. En un segundo nivel se declaran aquellas remediales que se sitúan fuera del currículo y que, por su naturaleza, tienden a ser voluntarias, esporádicas y sin evaluación de los aprendizajes alcanzados en dichas instancias. Como tercer nivel, se observa el número de códigos que aluden de manera explícita a modificaciones en los programas de asignaturas, situándose en la experiencia inmediata de aprendizaje. Estas modificaciones tienden a ser más transversales, aunque los cambios se ajustan a tópicos específicos, principalmente de la formación pedagógica, práctica o didáctica.

El cuarto nivel refiere a acciones macro curriculares, lo que implica modificaciones en la trayectoria formativa, considerando propósitos del perfil de egreso, o bien, en la composición de las asignaturas que articulan el conjunto de la trayectoria formativa. Normalmente se expresa en la incorporación de asignaturas en los últimos niveles, orientadas a cubrir temáticas descendidas. Sin embargo, aun en estos casos, las modificaciones no dan cuenta de procesos orientados a reestructurar una línea formativa o reforzar transversalmente algunos aspectos que reiteradamente presentan bajos resultados.

Finalmente, el quinto nivel refiere a acciones de mayor alcance, que se integran en planes de mejora o invitan a mirar los propósitos formativos. No obstante, las carreras que abordan estos temas representan casos muy particulares, de modo que las acciones reportadas dan cuenta de actividades que no logran iterar una praxis integrada dentro de un sistema de mejoramiento continuo.

En síntesis, las remediales que se describen se refieren a diferentes acciones que tienden a desarrollarse en los márgenes del currículo, sin integrar ni modificar la trayectoria formativa. Las acciones descritas abordan ámbitos decaídos, pero éstas tienden a ser externas a los planes de estudio, de participación voluntaria y sin evaluación de resultados. Dicho de otro modo, los resultados obtenidos no son decisivos en la reformulación de planes de estudio o perfiles de egreso, ni para la

definición de sistemas de evaluación del logro progresivo de las competencias comprometidas como metas de los itinerarios formativos.

A partir de la experiencia en el caso chileno, es posible plantear algunos elementos para la discusión sobre la formación del profesorado en general, más allá de este sistema.

Para la mejora de la formación, resulta relevante considerar sistemas de evaluación continua de la trayectoria formativa, en consonancia con la experiencia adquirida por otros sistemas educativos. Sin embargo, su valor para la formación estará dado en la medida que las instituciones y carreras integren estos procesos como insumos relevantes para la toma de decisión y el desarrollo de acciones de mayor alcance.

Por otra parte, la composición y experticia del núcleo académico que sustenta el programa, la profundización disciplinar, las metodologías de enseñanza, la integración constructiva entre enseñanza y evaluación, la progresividad de las prácticas, la profundidad de las didácticas disciplinares, entre otras, se proyectan como posibles variables que explican por sí o de manera conjugada que una carrera logre mejores resultados que otras en la evaluación didáctico-disciplinar.

El caso chileno presenta una oportunidad para analizar el impacto de sistemas estandarizados de evaluación en la FID, ofreciendo la posibilidad de contar con mecanismos y evidencia para detectar las brechas formativas y otorgar capacidad de agencia a las instituciones a fin de modelar mejores trayectorias educativas. Si bien ahondar en las repercusiones de la END no es objeto de este estudio, el mismo abre preguntas para la investigación en torno a la educación superior, formación del profesorado, efecto de las políticas públicas, entre otras áreas de interés.

Por otra parte, se observa que, en términos generales, los planes de estudio tienden a mostrarse homogéneos, lo que se traduce en diseños recurrentes, donde lo disciplinar y lo pedagógico confluyen de manera simultánea desde el inicio de la formación y donde las prácticas presentan un diseño progresivo, en conformidad a lo mandado por ley. Sin embargo, la diferenciación de los resultados muestra que este diseño no explica por sí solo el logro de mayores aprendizajes a lo largo de la formación docente.

A pesar de esto, se presenta un rasgo que, si bien no es significativo en términos de su representatividad, muestra una diferencia respecto del patrón común. Al analizar los planes de estudio se observa que, en las carreras con mejores resultados, las didácticas interactúan con las prácticas intermedias, es decir, donde se contempla que el estudiantado lidere el desarrollo de situaciones pedagógicas en el aula, sea con grupos completos o reducidos de estudiantes. Por el contrario, solo aquellas carreras con resultados descendidos presentan ausencia de asignaturas de didáctica o muestran aproximaciones generales sin considerar la importancia de la didáctica de la disciplina como vehículo para el aprendizaje. Todo lo anterior ofrece una oportunidad para abrir o profundizar líneas de investigación en torno a las

posibilidades que ofrece la inserción de procesos de evaluación estandarizada de la FID, las acciones que la vuelven más efectiva, y su efecto en el desempeño del profesorado, con la finalidad de reflexionar en torno a modelos que promuevan mejores resultados para la enseñanza.

### Referencias bibliográficas

- Adlington, R., Charteris, J., & Nye, A. (2023). Formative performance assessment in preservice teacher education - working through the black boxes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(1), 90-104. <https://doi.org/10.1080/1359866X.20222162848>
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, (73), 83-94.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Leading for impact: Australian guidelines for school leadership development*. Melbourne, Australia: AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/leading-for-impact-australian-guidelines-for-school-leadership-development>
- Ávalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>
- Cabezas, V., Medina, M., Müller, M., & Figueroa, C., (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. Centro de Políticas Públicas UC.
- Cañadas, L. (2021). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 516-532. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Carrasco, A., Cabezas, V., Hilliger, I., Díaz, B., y Figueroa, C. (2020). El futuro de la Formación Inicial Docente en Chile: propuesta de un sistema de indicadores para monitorear su calidad. *Estudios de Políticas y Prácticas en Educación*, N° 25. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n25.pdf>.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2022). Estándares de la profesión Docente. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). Informe Resultados Nacionales. Evaluación nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2021. [https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2021\\_compressed.pdf](https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2021_compressed.pdf)
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2018). Informe Nacional Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe-nacional-Evaluaci%C3%B3n-Nacional-Diagn%C3%B3stica-de-la-FID.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA]. (2021). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía. [www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf](http://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf)
- 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. Washington, DC: CCSSO. [https://ccsso.org/sites/default/files/201712/2013\\_INTASC\\_Learning\\_Progressions\\_for\\_Teachers.pdf](https://ccsso.org/sites/default/files/201712/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf)
- Donoso, F., y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 125-147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Donoso, S. (2005). Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena de los 90. *Pro-posições*, 16(3), 29-52. [www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2326/48\\_dossie\\_diazsd.pdf](http://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2326/48_dossie_diazsd.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>
- Figuroa, 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>

- Giaconi, V., Gómez, G., Jiménez, D., Gareca, B., Durán del Fierro, F, y Varas, M. (2022). Evaluación diagnóstica inicial en la formación inicial docente en Chile y su relación con contextos institucionales. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00104. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.4>
- Hellrung, K., y Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback-A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174-190. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.09.001>
- Hillman, S. L., & Chheda, N. (2021). A process of teacher performance review for continuous improvement. In A. W. Wiseman & P. Kumar (Eds.), *Building teacher quality in India: Examining policy frameworks and implementation outcomes* (Vol. 41, pp. 243-268). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920210000041011>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23(3), p. 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kriewaldt, J., Ziebell, N., Tan, K. y Crane, N. (2024) Insights into an Australian practice-oriented teaching performance assessment for prospective teachers: benefits and complexities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52:1, 101-116. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2231861>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Margolis, A. (2019). Teacher performance evaluation: A review of best foreign practices. *Psychological Science and Education*, 24(1), 5-30. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
- Meckes, L. (2016). Mejorando la Formación Inicial Docente: impacto de las políticas recientes en las carreras de pedagogía. *Estudios de Políticas y Prácticas en Educación*, N° 10. <https://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/policy-briefs/573-ceppe-n-10-mejorando-la-formacio-n-inicial-docente-impacto-de-las-poli-ticas-recientes-en-las-carreras-de-pedagogia>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Peck, C. A., Singer-Gabella, M., Sloan, T., y Lin, S. (2014). Driving blind: Why we need standardized performance assessment in teacher education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 8-30. <https://doi.org/10.3776/joci.2014.v8n1p8-30>

- Rivero, M., y Medeiros, M. (2023). Quality of Initial Teacher Training in Chile: Analysis of new guiding standards for Teacher Education. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- 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. *International journal of educational research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Soto, V. (2016). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 1(1), 57-74. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/282>
- Stacey, M., Talbot, D., Buchanan, J., y Mayer, D. (2019). The development of an Australian teacher performance assessment: lessons from the international literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 508-519. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669137>
- Stephen, P., Simpson, C. (2023). External Change Agents in Professional Learning: The Case of the General Teaching Council Scotland. En I. Menter (Ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. (pp. 717-741) Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_27)
- Taut, S. y Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (71). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- The General Teaching Council for Scotland. (2021). The Standard for Provisional Registration. Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland. GTC Scotland. <https://www.gtcs.org.uk/wpcontent/uploads/2021/09/standard-for-provisional-registration.pdf>
- Venegas, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la educación*, (55), 238-274. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>

Yusuf, H. T. (2022). Teachers Evaluation of Concurrent and Consecutive Teacher Education Models in South-west, Nigeria. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 4(2), 107-117.  
<https://dx.doi.org/10.23917/ijolae.v4i2.17599>

### Referencia legal

Chile. Ministerio de Educación. (2016). *Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

**Contribuciones del autor:** D.C.M-C es la autora principal del artículo y la responsable de los análisis cualitativos. E.C-B es la coordinadora del proyecto y la revisora del artículo. F.G.S-H consolidó las bases de datos y realizó los análisis estadísticos. O.E.C-V. realizó los análisis estadísticos y corrigió el texto de este artículo. J.M-L asesoró y revisó las menciones a la estructura legal que se aluden en el artículo.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

### Cómo citar este artículo:

Maturana-Castillo, D., Castillo-Barrientos, E., Saba-Henry, F., Cisternas-Vejar, O. & Matus-León, J. (2025). Formación del profesorado: la implementación de la Evaluación Nacional Diagnóstica en el sistema chileno. Un balance sobre su uso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29 (2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.30837>