

La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile

NOVIEMBRE 2023

2023



NOVIEMBRE
2023

La Evaluación Nacional Diagnóstica

y su efecto en la gestión
académica de los planes
de estudio de las carreras
de Pedagogía en Chile

La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Merced 480, piso 8 - Santiago, Chile
Teléfono: (56-2) 226201100
Secretaría Ejecutiva de la CNA.

Noviembre 2023

Autores

Daniela Maturana, Erika Castillo, Farid Saba, Orielle Cisternas, Javiera Matus
Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile.

Citación sugerida: Maturana & Castillo et al. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile. Santiago, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile.

Introducción

La Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (N°20.903) nace como consecuencia de un escenario social, político y académico que demandaba profundos cambios en el sistema educativo, lo que implicaba la formación y desarrollo del profesorado como un eje angular de la mejora.

Particularmente respecto a la Formación Inicial Docente (FID), las debilidades observadas daban cuenta de condiciones de alta desregulación en el sistema, permitiendo la coexistencia de programas selectivos y no selectivos¹, incidiendo en la calidad del profesorado y de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Como respuesta a lo anterior, la legislación mencionada tiene como propósito central ofrecer garantías para el fortalecimiento de la profesión docente. Para ello, establece que las carreras de pedagogía (es decir, programas de formación inicial docente) solo pueden acreditarse ante la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante “CNA” o “la Comisión”), y que esta acreditación es un requisito obligatorio para que puedan ser impartidas². Al mismo tiempo, la ley introduce requisitos gradualmente más exigentes que los postulantes deben cumplir para ingresar a estas carreras³, crea el acompañamiento inicial e inducción al ejercicio profesional para profesores noveles⁴, promueve el desarrollo continuo de los docentes en ejercicio⁵, y contempla un sistema de evaluación del desempeño individual que comienza en forma previa al ejercicio profesional.

En virtud de lo anterior, el nuevo sistema establecido por la ley N°20.903, entre otras cosas, modifica la ley N°20.129 sobre aseguramiento de la calidad de la edu-

1 Mensaje Presidencial, 20 de abril, 2015. Mensaje en Sesión 16. Legislatura 363. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: <https://www.bcn.cl/historiadela Ley/historia-de-la-ley/vista-expandida/4890/>

2 Artículo 27 quáter ley N°20.129

3 Artículo trigésimo sexto transitorio.

4 Párrafo II de la ley N°20.903 “Del Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente”.

5 Párrafo II de la ley N°20.903 “Del Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente”

cación superior, introduciendo el artículo 27 bis, que dispone la obligatoriedad de la realización de dos evaluaciones diagnósticas para la globalidad de los estudiantes de pedagogía. La primera, como evaluación de entrada y de responsabilidad de cada institución de educación superior, y la segunda, de carácter nacional y de responsabilidad en su implementación del Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

De acuerdo con la misma normativa, esta segunda evaluación, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END), debe ser rendida por las y los estudiantes durante los 12 meses que anteceden al último año de la carrera, como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y mide el logro de los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Actualmente la END se construye en base a los estándares Orientadores de la Formación Inicial y, próximamente, el referente para la construcción de este instrumento serán los Estándares de la Profesión Docente⁶. Este instrumento considera las dos dimensiones que exige el artículo N°27 bis de la ley N°20.129: por una parte, saberes pedagógicos para todos los estudiantes de pedagogía y, por otra, saberes didáctico-disciplinarios para la mayoría de las especialidades que cuentan con estándares disciplinares. Adicionalmente, el estudiantado responde una prueba de reflexión pedagógica y un cuestionario complementario.

Para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), tanto la promulgación de la Ley N°20.903 como los cambios introducidos por la Ley N°21.091 sobre Educación Superior, implicaron una ampliación de sus funciones respecto a la evaluación de las carreras de pedagogía. En primer lugar, se establece que será la Comisión la encargada de evaluar a estas carreras de manera directa. Además, se adicionan focos evaluativos, incorporándose los mecanismos de ingreso, la formación práctica y a las evaluaciones diagnósticas que deben realizarse, como ámbitos de revisión y análisis para la toma de decisión de acreditación.

La voluntad legislativa fue clara respecto del uso que las Instituciones de Educación Superior, o carreras, en su defecto, debían dar a los resultados obtenidos en estas evaluaciones diagnósticas. El foco principal se centra en retroalimentar sus procesos formativos para nivelar a aquellos estudiantes que presenten resultados deficientes. La vinculación de la END con el proceso de acreditación y el pronunciamiento de la Co-

6 Los Estándares Pedagógicos se conciben como descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos que permitan el desarrollo de la finalidad educativa establecida en la Ley general de Educación. Por otra parte, los Estándares Disciplinarios refieren a lo que el/la docente recién egresado/a debe demostrar en el manejo de los conocimientos propios de su disciplina, la epistemología e historia desde donde esta se constituye, y el saber didáctico específico para su enseñanza (CPEIP, 2022).

misión guardan coherencia con la premisa de que el diagnóstico y valoración formativa y permanente es nutritiva para el proceso de aprendizaje, y contribuye al desarrollo de los desempeños o competencias definidas en los perfiles de egreso (Cañadas, 2021).

En virtud de lo anterior, el propósito de esta evaluación recae en la entrega de información que permita a las instituciones identificar aquellos aprendizajes obtenidos a lo largo de la trayectoria (a nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares), de modo que los resultados sean considerados en la introducción de mejoras en la experiencia formativa, especialmente en aquellas áreas que arrojen resultados más deficitarios y para la globalidad del plan de estudio, para que la evaluación actúe como un insumo para la reflexión y mejora continua. Estos aspectos son considerados como ámbitos para la evaluación en el marco de los procesos de acreditación, haciéndose explícitos en los nuevos Criterios y Estándares, vigentes desde el 01 de octubre de 2023⁷.

Por lo tanto, la consideración de los resultados de la END reviste dos aspectos. En primer lugar, sobre cómo se utilicen los resultados que arroja este instrumento en la formulación de planes de apoyo y acompañamiento en las áreas detectadas como descendidas, es decir, focalizando las ayudas en los sujetos con resultado deficitario. En segundo lugar, los resultados debieran dar cuenta de mejoras en largo plazo, a través de procesos de innovación de los planes de estudio, con foco en lo curricular y en lo pedagógico como producto de una gestión académica.

La Evaluación Nacional Diagnóstica se implementa por primera vez en el año 2016, aunque su antesala se remonta a la experiencia de la prueba INICIA, implementada a partir del año 2008, como parte de una estrategia más amplia orientada al mejoramiento de la formación inicial docente. Esta prueba evaluaba conocimientos disciplinares y pedagógicos considerados como mínimos para el ejercicio de la profesión docente. Actuaba como un mecanismo que permitía medir el logro de la formación de los profesores recientemente titulados, aunque su carácter fue siempre voluntario, sin repercusiones para los profesores que la rendían y sin responsabilidades de gestión académica para las instituciones de procedencia del profesorado evaluado (Ávalos, 2014; San Martín, 2014).

7 La Ley 21.091 sobre Educación Superior introdujo modificaciones al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Uno de los cambios relevantes, es la acreditación en base a criterios y estándares de calidad, los que entraron en vigor a partir del 01 de octubre de 2023, implicando que serán aplicables a los procesos de acreditación cuyos informes de autoevaluación sean presentados a la Comisión Nacional de Acreditación a partir de la fecha señalada. Mas información disponible en https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx

En una primera instancia, la prueba INICIA se construyó y aplicó sin un referente consensuado por las instituciones formadoras, por lo que los egresados fueron medidos con instrumentos similares a los de la evaluación docente para el profesorado en ejercicio (Espinoza, Castillo y Alzamora, 2014), situación que se modifica una vez publicados los estándares orientadores de la formación inicial docente.

A diferencia de su predecesora, la Evaluación Nacional Diagnóstica tiene un carácter universal y obligatorio y, además de estos cambios, deja de situar la responsabilidad de manera preferente en el estudiantado, avanzando hacia una mayor responsabilización e incentivo para las instituciones formadoras. Al mismo tiempo, esta evaluación constituye un mecanismo de regulación indirecto, ya que, si bien no implica consecuencias de alto impacto, como sanciones o restricciones de funcionamiento, busca el desarrollo de acciones de autorregulación sobre la base de los resultados obtenidos (Donoso y Ruffinelli, 2020).

Considerando los años de experiencia que el sistema ha acumulado con respecto a la Evaluación Diagnóstica, que a la fecha suma siete aplicaciones, más los antecedentes aportados por la prueba Inicia en el periodo 2008-2015, es de esperar que las instituciones y las carreras de pedagogía hayan desarrollado mecanismos orientados a fortalecer la formación a partir de los resultados obtenidos año tras año. En este contexto, atendiendo el mandato legal y de los antecedentes recopilados en los procesos de acreditación, y acorde a su misión de promover la calidad de la educación superior en el país, la CNA estimó relevante realizar un estudio que permitiese analizar la pregunta, ¿cómo se utilizan los resultados que entrega la Evaluación Nacional Diagnóstica y que acciones gatillan en las universidades?

1.

Características del estudio



La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile

1.

Características del estudio

En virtud de lo señalado, este estudio cualitativo tiene por objetivo un análisis de corte descriptivo y exploratorio. En primer lugar, responde a un propósito descriptivo en la medida que presenta la información sobre las acciones que las instituciones y carreras formadoras emprenden en torno a los resultados que sus estudiantes obtienen en la Evaluación Nacional Diagnóstica, favoreciendo de ese modo a la construcción de un diagnóstico sobre las principales medidas adoptadas por las universidades a fin de dar respuesta a los requerimientos legales y a los compromisos trazados para con los itinerarios formativos del estudiantado.

A partir de ese diagnóstico, generamos una categorización de las acciones, que al mismo tiempo se traduce en una propuesta para interpretar los hallazgos en términos de la profundidad o resultados esperados de las acciones diseñadas, lo que atribuye el carácter de exploratorio al estudio (Cohen y Gómez, 2019) que a la postre permite el desarrollo de explicaciones inductivas en torno a estos hallazgos (Gibbs, 2012).

Por lo anterior, el estudio presenta una indagación que permite la aproximación a las decisiones y acciones adoptadas por las instituciones, identificando un panorama global que muestra el comportamiento del sistema en torno a las orientaciones de política pública. Este insumo permite reflexionar sobre las medidas, actuaciones y reacciones que las carreras de Pedagogía han implementado a partir de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, desde el año 2017 en adelante.

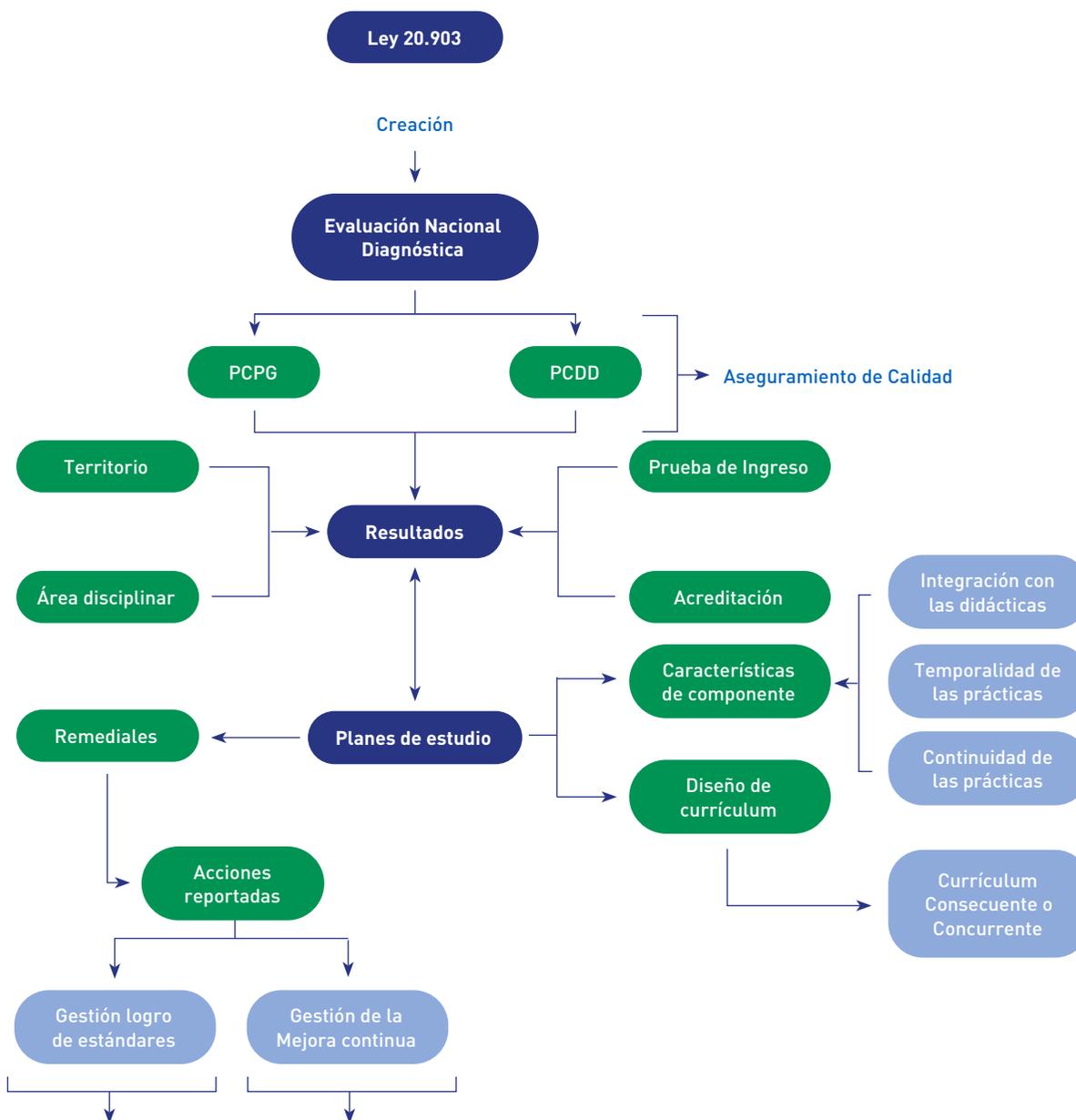
Con este fin, se realizó un análisis documental de los informes de una muestra de las carreras de pedagogía que se sometieron a proceso de acreditación durante el año 2022, con miras específicas a los criterios de acreditación entonces vigentes 11 y 12 —que se centran en los resultados del proceso formativo y en autorregulación, respectivamente— detectando las acciones de evaluación y mejora continua implementadas a partir de los resultados END reportados por el CPEIP anualmente.

Al mismo tiempo, el estudio presenta una caracterización cuantitativa de los programas analizados por la Comisión en el transcurso del año 2022, en función de los puntajes obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Esto permitió, en una primera instancia, su clasificación en función de los resultados históricos obtenidos por las carreras y la tendencia en relación con los promedios nacionales para cada prueba en cada año de rendición. En segundo lugar, se realizó un análisis inferencial para establecer relaciones entre estos resultados y otras variables de interés que permiten vincular ciertas acciones con determinados resultados, en consonancia con el carácter exploratorio del estudio.

Para eso se presenta una caracterización de los principales resultados y tendencias que muestran las carreras de pedagogía evaluadas por la Comisión Nacional de Acreditación durante el año 2022, y su relación con los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica en sus dos pruebas: Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) y Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD). Esta caracterización ofrece una descripción de las carreras de pedagogía, lo que permite agruparlas en función de su georreferenciación, área disciplinar, puntajes de ingreso a la educación superior y tramos de acreditación.

De esta manera, se desarrolla un análisis mixto que permite una aproximación a las acciones implementadas por las carreras a partir de la experiencia y los resultados obtenidos en esta instancia evaluativa, buscando responder la siguiente interrogante: ¿Qué acciones emprenden las carreras de pedagogía con el fin de generar estrategias remediales y retroalimentar sus planes de estudio en función de los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica?

El siguiente diagrama sintetiza las acciones implementadas bajo ambos enfoques:



- 1. Presentación de resultados
- 2. Diagnóstico de brechas
- 3. Remediales
- 4. Evaluación resultados

- 1. Socialización de resultados
- 2. Reflexión
- 3. Cambios internos

DIAGRAMA 1:

Mapa de los focos de análisis del estudio.

Fuente: elaboración propia.

1.1. Selección de la Muestra

Durante el año 2022 se impartieron 752 carreras y programas de pedagogía en el país, considerando sedes y modalidades. De éstas, 132 fueron analizadas por la CNA, obteniendo decisión de acreditación. Para la caracterización, se analizaron los resultados obtenidos por estas carreras en la END y que, al mismo tiempo, hubieran rendido de manera consecutiva las pruebas de los años 2017 a 2021. Luego de la aplicación de estos filtros, el número total de carreras fue 98⁸.

Esto permitió contar con la información más reciente respecto de las acciones desarrolladas por las carreras. Al mismo tiempo, se estimó que cinco implementaciones consecutivas constituían un tiempo razonable para proyectar intervenciones curriculares en el plan de estudio. Los resultados de la rendición 2016 fueron excluidos ya que este fue el primer año de implementación y por lo tanto las instituciones se enfrentaron a este proceso sin experiencia previa.

Para el análisis, se construyó una base de datos que consideró los puntajes en la END, tanto en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) como la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD), de las carreras con decisión de acreditación durante el año 2022, lo que incluye carreras acreditadas y no acreditadas. Esta base se construyó a partir de la información proporcionada anualmente por el CPEIP, y se complementó con información disponible en SIES, MINEDUC y CNA, a fin de categorizar a las carreras según disciplina, georreferenciación y nivel de selectividad de sus estudiantes al ingreso.

Además, se realizaron análisis de comparación, correlación y regresión de los resultados obtenidos, con la finalidad de establecer de qué manera se relacionan las variables de segregación consideradas. Desde estos análisis inferenciales, se extraen algunas consideraciones que se articulan con la perspectiva cualitativa del estudio.

En el caso de las pruebas realizadas para establecer los tipos de distribución que presentan los resultados, estos fueron contrastados con pruebas no paramétricas (Kolmogorov-Smirnov) y pruebas de homocedasticidad (prueba de Levene, prueba de Bartlett), con la finalidad de determinar el tipo de estadístico que se utilizaría para establecer la comparación entre grupos (ANOVA) segmentados por las variables consideradas. Además, se estableció que la distribución de los resultados y su bondad de ajuste permitía realizar correlaciones (S de Spearman y R de Pearson) y pruebas de regresión lineal.

8 Son 93 carreras. Sin embargo, algunas tienen más de una mención o área de especialidad, lo que da opción a que la cohorte se distribuya, rindiendo más de una evaluación disciplinar. En ese caso, los datos se reportan por separado, y para los efectos del análisis, se contabilizan como una carrera diferente. De este modo, si bien son 93 carreras que cuentan con resultados continuos, producto de la diferenciación disciplinar el total de análisis se desarrolla considerando un N de 98.

De manera complementaria al análisis descriptivo descrito, la segunda fase de este estudio contempló el análisis cualitativo de la evidencia reportada por las carreras en el marco de los procesos de acreditación. Se analizaron los antecedentes reportados en una muestra de casos tipo de las carreras que se presentaron a acreditación y obtuvieron decisión durante el año 2022, con el fin de identificar y categorizar las acciones reportadas por las instituciones de educación superior, diferenciando entre acciones inmediatas y acciones de mayor alcance que forman parte de los ciclos de mejora continua.

Sobre la totalidad de los programas sujetos a decisión de acreditación en 2022, se aplicaron criterios de segmentación, constituyendo tres segmentos. Cada segmento representa un análisis de casos múltiples (Echeverría, 2011). Para la segmentación se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

1. Programas que hayan presentado en las cinco aplicaciones, puntajes sobre la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que hayan aumentado o mantenido sus años de acreditación, procurando la representación de programas de todas las disciplinas. Del total de programas que cumplen con los criterios de segmentación (18) luego de la aplicación de los criterios de exclusión se consideraron 14, lo que equivale al 77,8% de los programas de esta selección y el 14,9% de los programas acreditados durante el año 2022.
2. Programas que hayan presentado en las cinco aplicaciones, puntajes bajo la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que hayan disminuido o mantenido sus años de acreditación, procurando la representación de programas de todas las áreas disciplinares. Del total de programas que cumplen con los criterios de segmentación (11) luego de la aplicación de los criterios de exclusión se consideraron 9, lo que equivale al 81,8% de los programas de esta selección y el 9,6% de los programas acreditados durante el año 2022.
3. Programas que hayan presentado puntajes variables en ambas pruebas (PCPG y PCDD) en relación con la media nacional y que hayan subido sus años de acreditación⁹. Luego de la aplicación de los criterios de exclusión se consideró la totalidad de programas que cumplen con los criterios de segmentación (13), lo que equivale al 13,8% de los programas acreditados durante el año 2022.

⁹ La incorporación de este grupo se explica debido a que se consideró como una oportunidad analizar las acciones de aquellas carreras que, independiente de sus resultados en la END, la Comisión hubiera valorado sus avances en el marco de la mejora continua, con resultados favorables en los procesos de acreditación.

Luego de aplicar estos criterios, la muestra total de carreras, cuyos informes de autoevaluación fueron sometidos a análisis de contenido, fue de 36.

El análisis de contenido se desarrolló sobre las evidencias reportadas por las carreras, principalmente en sus informes de autoevaluación, específicamente al referirse al criterio 11 de acreditación: *Efectividad y resultados del proceso formativo* y al criterio 12: *Autoevaluación y mejora continua*. Eventualmente se consideraron anexos referenciados, toda vez que éstos contribuyeron a categorizar la información presentada.

Este análisis se desarrolló a partir de una categorización cerrada, construida sobre la base de los constructos contenidos en la ley y en las posibilidades de acción remedial. Una vez definidas las categorías, se aplicó un análisis interjuez que permitió el ajuste y definición definitiva de las categorías para el análisis, resguardando así los criterios de exclusividad, objetividad y exhaustividad de éstas.

A partir del análisis de contenido se identifican líneas de tendencia en los dos niveles asociados a la finalidad de la END: nivelación del estudiantado y retroalimentación del plan de estudios. Además, este análisis se complementó con la caracterización de sus planes de estudio, particularmente del comportamiento del componente didáctico, entendiendo que uno de los instrumentos de la Evaluación Nacional Diagnóstica tiene como objeto central estos saberes.

De manera complementaria, se analizaron las características curriculares de estos programas, identificando tipo de currículo (diseño concurrente y/o consecuente), y diseño curricular, considerando principalmente las características del componente de prácticas y la relación con las asignaturas de didáctica.

2.

Sistematización de resultados



**La Evaluación Nacional
Diagnóstica** y su efecto en la
gestión académica de los planes
de estudio de las carreras de
Pedagogía en Chile

2. Sistematización de resultados

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

2.1. Caracterización de los resultados obtenidos en la prueba END y distribución de las carreras que componen la muestra

El análisis consideró los resultados de la END y sus correlaciones posibles, incluyendo la distribución de puntajes de logro. Se observa que, respecto a la dispersión de los resultados, podemos apreciar una distancia mayor entre los cuartiles en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD), a diferencia de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG). Para la PCDD existe un puntaje mínimo de 87,3 puntos, mientras que el puntaje más alto es de 115,5 puntos, con una mediana de logro de 100,2 puntos. En tanto, la PCPG, presenta un puntaje mínimo de 89,1 puntos, mientras que el puntaje más alto es de 113,3 puntos, con una mediana de logro de 101,7 puntos.

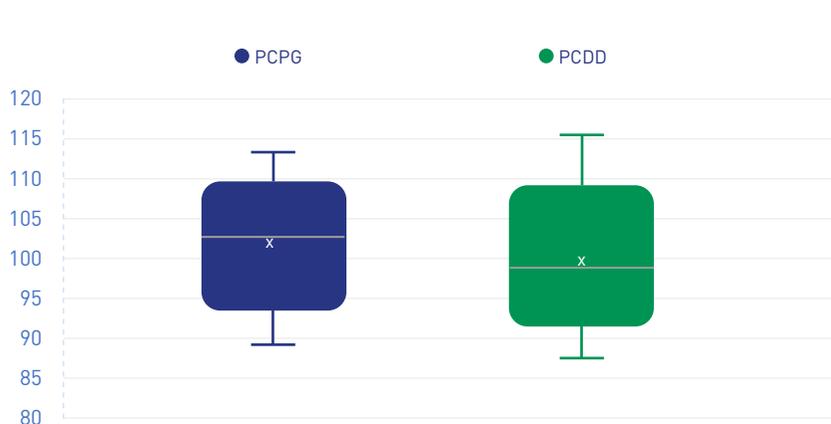


GRÁFICO 1.

Boxplot sobre los resultados obtenidos en ambas pruebas END.

Fuente: elaboración propia.

Al organizar las carreras que componen la muestra respecto al **tramo de acreditación de la institución**, se observa que **no es posible apreciar una relación** entre el resultado de acreditación institucional y el resultado de las pruebas END (ver gráfico 2)¹⁰.

Sin embargo, **la situación es distinta** al analizar los resultados obtenidos en ambas pruebas **respecto al tramo de acreditación de la carrera**. En este segundo caso, se presenta una tendencia que muestra que mayor es el nivel de acreditación cuando mejores son resultados en la prueba END respecto del promedio nacional obtenido por carreras similares (gráfico 2). Pese a que en ambas pruebas los resultados muestran una correlación positiva con los tramos de acreditación, es posible notar que la relación es más pronunciada en el caso de la PCDD (0.295 v/s 0.617).

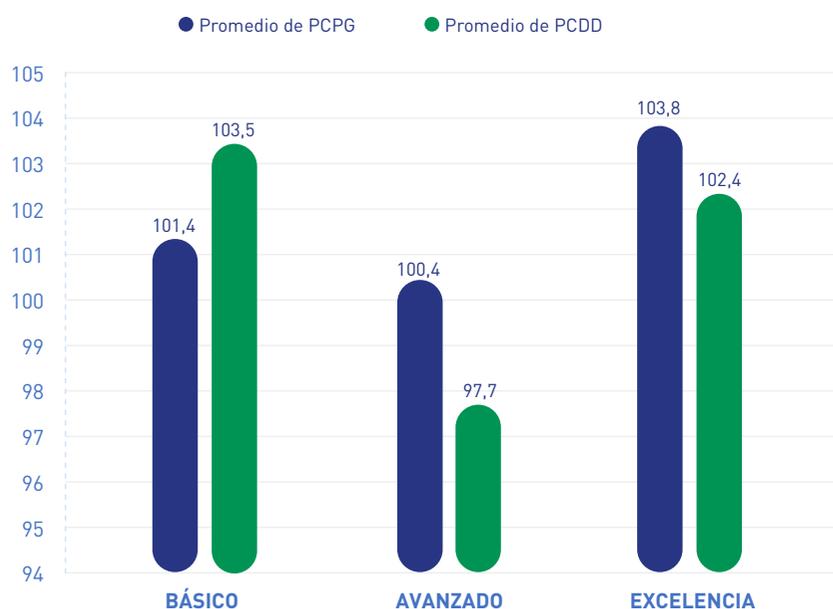


GRÁFICO 2.

Puntajes promedio en ambas pruebas en función del tramo de acreditación institucional.

Fuente: elaboración propia

10 La Ley N°21.091 define niveles de acreditación para las instituciones de educación superior a partir de 2020. Esta nomenclatura se asimila de acuerdo con los años de acreditación en el caso de las instituciones acreditadas con anterioridad a dicha época, con el fin de facilitar el análisis.

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: $K-S=0,0567$; $p>0,05$; PCDD: $K-S=0,0904$; $p>0,05$). Se observan diferencias significativas para los resultados de ambos instrumentos (PCPG: $F=10,7$; $p<0,001$; PCDD: $F=29,5$; $p<0,001$, asumiendo varianzas iguales para PCDD, según Levene test, PCPG: $F=0,262$; $p>0,05$; PCDD: $F=0,795$; $p>0,05$), considerando los puntajes de la PDCC estandarizados con el método de puntuación Z.

En el gráfico 3 se muestra la distribución de los resultados por grupo donde se advierte que existe una esperable consistencia entre tramo de acreditación y puntajes: los puntajes más bajos se concentran en el tramo básico y los más altos, en el tramo de excelencia.

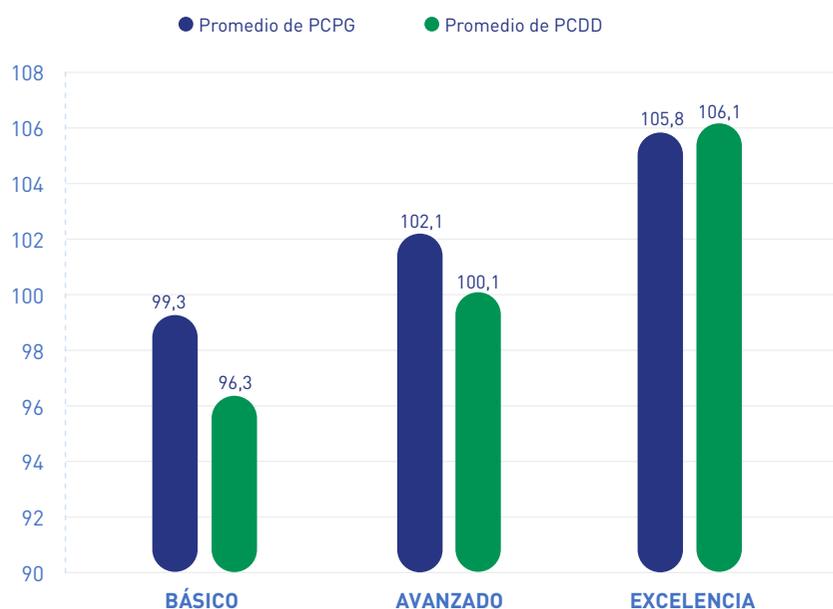


GRÁFICO 3.

Puntajes promedio en ambas pruebas en función del tramo de acreditación¹¹ de carrera.

Fuente: elaboración propia.

11 Los niveles de acreditación utilizados se fundamentan en los tramos de acreditación institucional establecidos por la Ley 21.091 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Estos criterios se mantienen consistentes, de manera que un período de 2 a 3 años corresponde a una acreditación básica, de 4 a 5 años representa una acreditación avanzada, y de 6 a 7 años se otorga la acreditación de excelencia. Si bien estos niveles se consideran por la ley solo para las instituciones, su utilización en pregrado en el marco de este estudio tiene como finalidad facilitar la categorización de los programas.

Como es posible constatar en el gráfico 3, las diferencias principales se dan entre los resultados de las pruebas de las carreras pertenecientes al tramo básico, que tienen los puntajes más bajos para ambos instrumentos, y al tramo de excelencia (que tienen los más altos).

Al agrupar las carreras de la muestra **en función del área disciplinar** o especialización en función del nivel escolar al que se orientan, el resultado obtenido presenta las siguientes características. En la prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG), el resultado más bajo corresponde a las carreras de Educación Física, Música y Artes, seguido de Educación Básica. Por el contrario, las carreras que obtienen mejores resultados en este instrumento equivalente son aquellas carreras del área de las Ciencias (incluye Matemáticas y las Ciencias Naturales), Educación Diferencial y Humanidades.

El comportamiento en la PCDD muestra resultados diferentes en comparación con los obtenidos en la PCPG por las mismas carreras de la muestra según área disciplinar. Por ejemplo, ciencias, que presentaba el mejor resultado a nivel PCPG, tienen el resultado más bajo en la PCDD; situación parecida se presenta en el área de humanidades.

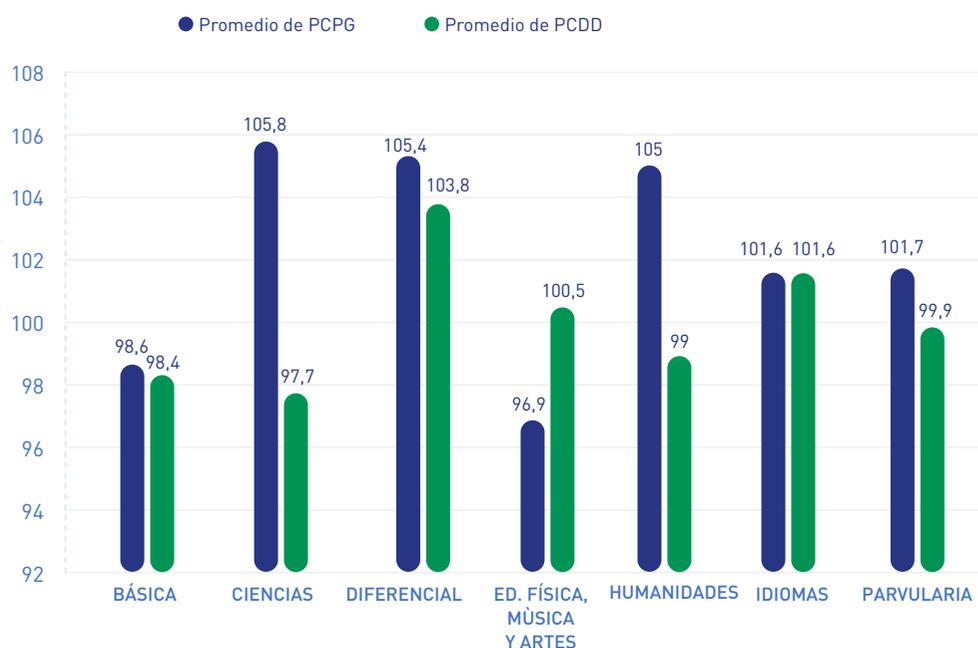


GRÁFICO 4.

Resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica según área y/o nivel.

Fuente: elaboración propia.

La distribución de los puntajes por área disciplinar es normal para los siete grupos identificados (PCPG: $K-S=0,0901$; $p>0,05$; PCDD: $K-S=0,0743$; $p>0,05$). Se realizó una comparación de los resultados por disciplina y existen diferencias significativas para la PCPG ($F=12,30$; $p<0,001$, asumiendo homocedasticidad según Levene Test: $F=0,522$; $p>0,05$), aunque dichas diferencias no se observan para PCDD ($F=1,35$; $p>0,05$, asumiendo homogeneidad de varianzas según Levene Test: $F=0,352$; $p>0,05$) cuando los puntajes son estandarizados a través de la metodología de puntuación Z.

Según la **ubicación geográfica** de las carreras analizadas, se observa que las instituciones de la macrozona norte presentan los resultados más bajos, especialmente en el área de didáctica, mientras que las regiones Metropolitana y de Valparaíso concentran las carreras con los mejores puntajes. La distribución de los puntajes por macrozona es normal para los tres grupos identificados, aunque existen diferencias significativas para los puntajes de ambos instrumentos.

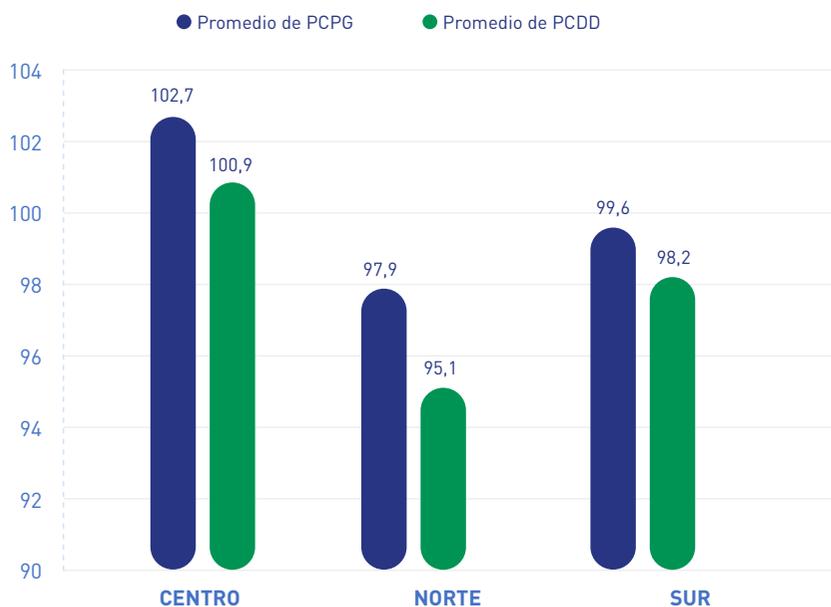


GRÁFICO 5.

Resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica según distribución geográfica.

Fuente: elaboración propia.

El gráfico 6 presenta un boxplot que indica el puntaje de ingreso en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) a las carreras indicadas a través de cuartiles. Es posible verificar que existe un puntaje mínimo de corte de ingreso de 423,7 puntos, mientras que el puntaje más alto de corte es de 632 puntos, con una mediana de ingreso de 499,2 puntos¹².

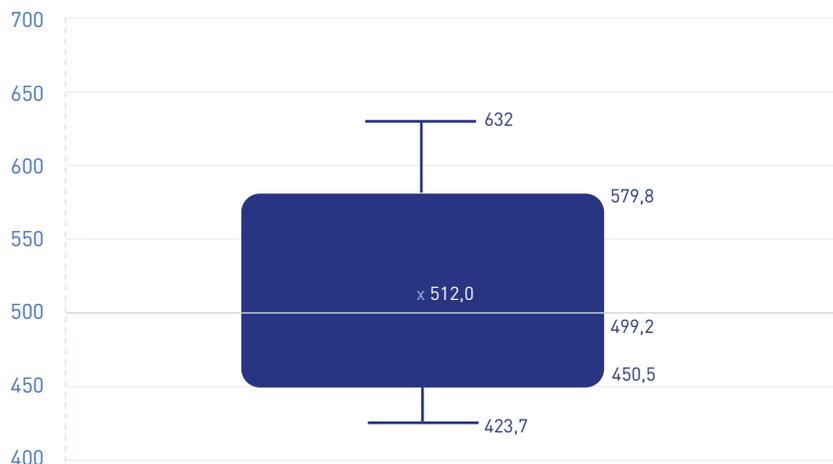


GRÁFICO 6.

Boxplot sobre los puntajes PSU de ingreso a las carreras de pedagogía.

Fuente: elaboración propia.

12 De conformidad al artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N°20.903, modificado por la ley N°21.490, los requisitos de ingreso considerados hasta el año 2023 son los siguientes, respecto de los cuales los postulantes deben acreditar el cumplimiento de al menos uno: 1. Haber rendido la prueba de selección universitaria y obtener puntaje promedio de las pruebas de Competencia Lectora y Competencia Matemática igual o superior al percentil 50. Si bien este puntaje podría presentar variaciones anualmente, el puntaje ronda los 500 puntos; 2. tener un promedio de notas de la educación media dentro del 30% superior de su establecimiento educacional; 3. haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de admisión y 4. haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y estar inscrito/a en el Registro Nacional de la Discapacidad.

Según dispone la misma normativa, desde el año 2024 las universidades solo podrán admitir y matricular en dichas carreras y programas regulares a alumnos que cumplan, a lo menos, con alguna de las condiciones establecidas en la letra b) del artículo 27 bis de la ley N°20.129, aumentando las exigencias e incorporando una nueva alternativa de requisito de admisión que se podrá cumplir en la medida que los postulantes acrediten una combinación entre notas de la enseñanza media y resultados en la prueba de ingreso a la educación superior.

Al mismo tiempo, algunas instituciones mantienen otros mecanismos de ingreso inclusivo. Ejemplo de ello es el mecanismo denominado ranking 850, que en algunas de las instituciones adscritas ofrece cupos para carreras de pedagogía, considerando que este mecanismo es compatible con el segundo requisito estipulado en la ley. Ver <http://www.ranking850.cl/index.php/cupos-y-oferta-academica/>

La relación entre los resultados de la END y el **promedio de puntaje de ingreso PSU a la educación superior** de las distintas carreras analizadas se observa en el gráfico 7. Se definió una segmentación de tramos de puntaje de corte de ingreso que contempla los siguientes niveles: muy bajo (hasta 450 puntos), bajo (451 a 500 puntos), medio (501 a 550 puntos), alto (551 a 600 puntos) y muy alto (sobre los 601 puntos).



GRÁFICO 7.

Relación entre resultados END y puntajes de ingreso en prueba de selección para el ingreso a la educación superior PSU.

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis del coeficiente de correlación de Pearson, se advierten las siguientes relaciones entre las variables:

- Existe relación entre los resultados obtenidos en la PCPG y la PCDD y los años de acreditación obtenidos por las carreras; sin embargo, el nivel de la correlación es más alto para la PCDD.
- Se presenta relación entre el desempeño y la ubicación geográfica de las instituciones, siendo las de la macrozona norte la que presentan resultados inferiores en comparación con la media nacional.
- Se presenta una relación entre desempeño en la PCPG y el área disciplinar, siendo las carreras de ciencias y humanidades las que presentan los puntajes más altos.
- Se presenta relación entre puntajes PSU de ingreso a la educación superior, y los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica, principalmente en la PCPG, más no así en la PCDD.

2.2. Características de los planes de estudio de las carreras que componen la segmentación.

De manera complementaria, se analizaron las características macrocurriculares de los planes de estudio de las carreras que constituyen los segmentos 1, 2 y 3 establecidos para este estudio en relación con los resultados en las pruebas END y los resultados de acreditación, a fin de complementar la caracterización más allá de los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica y en las decisiones de acreditación.

Para el desarrollo de esta caracterización se consideró como base dos características centrales: tipo de currículo y diseño curricular.

Bajo el rótulo tipo de currículo se ha entendido el modo como interactúa el componente pedagógico con el componente disciplinar, atendiendo a su nivel de integración y desarrollo a través del itinerario formativo. Lo anterior permite diferenciar entre currículos consecuentes y recurrentes (Yusuf, 2022; Castillo, et al, 2022; Imbernón, 2019; Manzo, Matarranz y Valle, 2019; Contreras, et al., 2010). En el primer caso, lo disciplinar tiene un rol principal en la trayectoria durante los primeros ciclos formativos, de manera que la formación pedagógica emerge en una etapa posterior, y se concentra principalmente en la fase profesional. En el segundo caso, los ejes disciplinares y pedagógicos interactúan desde el principio, y si bien es posible que lo disciplinar siga siendo preponderante en un ciclo inicial, la formación pedagógica es parte de la trayectoria desde un inicio.

Por otra parte, la categoría diseño curricular comprende principalmente las características de la formación práctica y su relación con los otros componentes del plan de estudios, específicamente, la formación didáctica.

La formación práctica se entiende como todas aquellas experiencias curriculares que se desarrollan con vínculo con instituciones del sistema escolar, por lo que parte del tiempo de trabajo del estudiante se desarrolla en estos espacios. En este marco se distingue entre prácticas continuas y discontinuas, atendiendo a que las asignaturas de práctica podrán presentarse sin interrupción a lo largo de los semestres una vez que se inician, o bien podrán presentarse de manera interrumpida, sin que esto necesariamente altere la progresión.

Finalmente, se ha establecido la relación que se presenta entre el componente práctico y el componente didáctico. Para ello, independiente del momento curricular en el que las prácticas emergen o del número de prácticas destinado a cada fin, se distingue entre prácticas tempranas o de aproximación al mundo escolar, prácticas intermedias y prácticas terminales, estas últimas de mayor responsabilidad para el profesorado en formación. De esta forma, se analizaron los planes de estudio y se establecieron cuatro posibilidades de integración entre estos componentes.

En primer lugar, aquellos planes donde las asignaturas de didáctica se presentan de la mano de las prácticas iniciales, que buscan los primeros acercamientos con el mundo escolar o con el rol docente, en segundo lugar, aquellos planes que presentan de manera simultánea las didácticas con las prácticas intermedias, en tercer lugar aquellas didácticas que son posteriores a las prácticas intermedias y que tienden a ser complementarias a las experiencias propiciadas en el marco de las prácticas terminales y en el último lugar, planes de estudio que no presentan asignaturas de didáctica disciplinar o solo presentan experiencias denominadas como didácticas generales.

Si bien se presentan características homogéneas en los planes de estudio revisados, es posible apreciar matices entre los programas en función del segmento en el que fueron clasificados según las determinantes para la composición muestral.

Se observa que el 100% de las carreras analizadas que conforman los casos tipos del análisis cualitativo (36) presentan un currículum concurrente, de manera que lo disciplinar (especialmente para las carreras de educación media) y lo pedagógico se desarrollan de manera complementaria desde el inicio de la trayectoria formativa.

En el 50% de las carreras del segmento 1 y 3, las asignaturas de didáctica se presentan de manera previa a prácticas intermedias, y en una proporción significativa (36% y 42% respectivamente) en simultaneidad a estas prácticas. Por lo tanto, cuando llega el momento de intervenir en aula, el estudiantado está familiarizado, al menos, con nociones conceptuales básicas de la didáctica¹³.

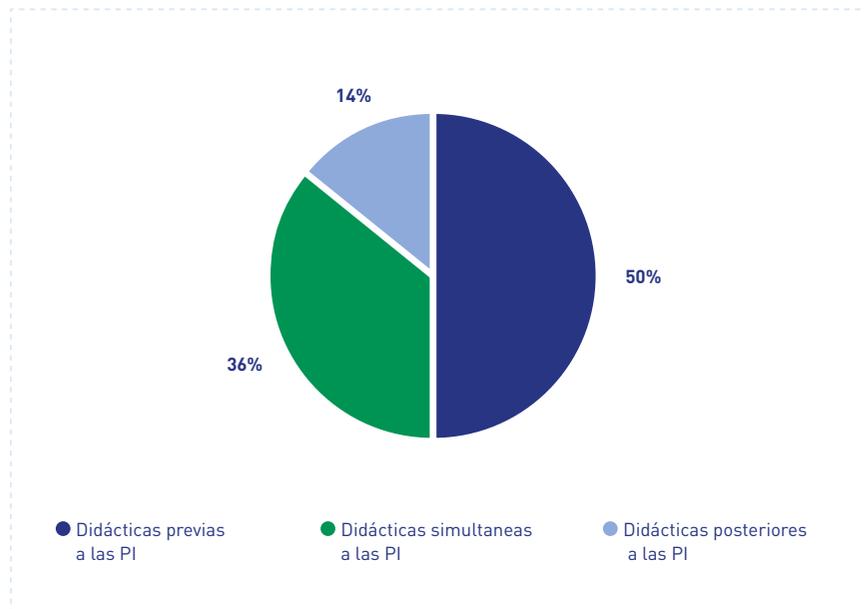


GRÁFICO 8.

Relación entre las prácticas y las didácticas en el plan de estudio. Carreras del segmento 1.

Fuente: elaboración propia.

13 Este análisis solo observó presencia y localización en el plan de estudio, sin analizar la relación o articulación entre resultados de aprendizaje y estrategias metodológicas o evaluativas de las diferentes asignaturas del plan de estudio.

Por otra parte, en las carreras del segmento 2, 22% muestra en sus planes de estudio ausencia de asignaturas de didáctica. Cabe recordar que este segmento corresponde a aquellas carreras con resultados bajo en promedio en ambas pruebas a lo largo de todo el periodo informado.

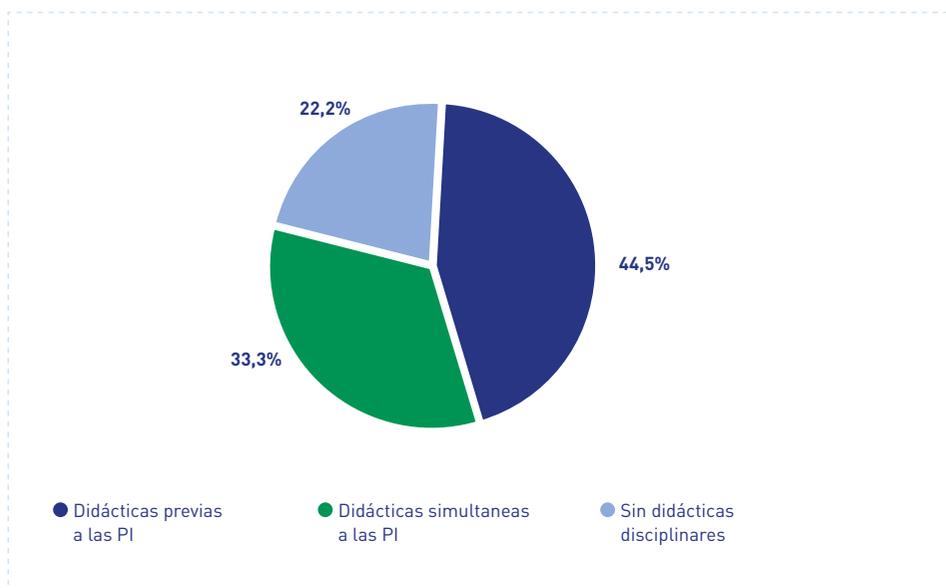


GRÁFICO 9.

Relación entre las prácticas y las didácticas en el plan de estudio. Carreras del segmento 2.

Fuente: elaboración propia.

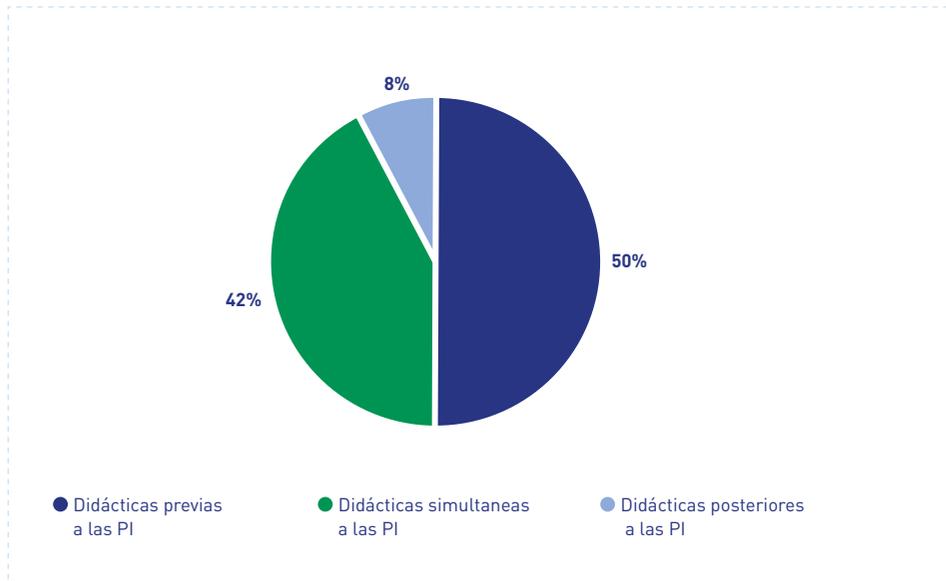


GRÁFICO 10.

Relación entre las prácticas y las didácticas en el plan de estudio. Carreras del segmento 3.

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior se observa que, si bien los currículos tienden a presentar características homogéneas, la ausencia de asignaturas de didáctica específica podría tener alguna repercusión negativa en los resultados que presenta el estudiantado, considerando que la PCDD tiene como eje la enseñanza de una disciplina en particular.

2.3. Acciones reportadas. Lo que informan y relevan las carreras de pedagogía

Para el análisis del contenido de los informes seleccionados, se construyó una matriz de códigos que presenta acciones en dos grandes categorías: *gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares* y *gestión de la mejora continua*.

La primera de ellas, *gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares*, se refiere a todas las acciones compensatorias o remediales que presentan las carreras para subsanar brechas entre las cohortes que rinden el examen, mientras que la segunda, *gestión de la mejora continua*, se orienta a aquellas acciones que buscan generar espacios transformadores en el propio plan de estudio con el fin de abordar brechas de manera más sistemática o en un espacio más prolongado de tiempo.

Estas categorías no son contradictorias, incluso pueden ser complementarias, ya que obedecen a objetivos diferentes al interior de las carreras de pedagogía. Mientras la primera da cuenta de acciones de carácter inmediato, que no necesariamente aseguran su continuidad en el tiempo, la segunda se orienta hacia procesos más sistemáticos de retroalimentación de la globalidad en el plan de estudios. Ambas categorías responden al doble propósito que la legislación ha definido para la Evaluación Nacional Diagnóstica.

La categoría *gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares* está compuesta de cuatro subcategorías (Gráfico 11). En primer lugar, “da cuenta de la presentación de resultados” comprende las acciones para brindar información descriptiva que ofrecen las carreras respecto de su propio desempeño en relación con la media nacional. En segundo lugar, la subcategoría “diagnóstico de brechas” se refiere al análisis de los resultados en relación con el logro alcanzado en relación con los estándares orientadores. A diferencia de la primera, la segunda sitúa la atención en el análisis de resultados que se desarrolla, entendiéndose que esto guía la decisión respecto de las remediales que las mismas carreras diseñan.

Como tercera subcategoría emerge “implementación de remediales”, que describe una serie de acciones tendientes a reforzar los contenidos o las áreas del conocimiento que presentan más brechas. Esta subcategoría se divide en dos niveles, diferenciándose entre aquellas que están integradas al currículum, es decir, concebidas como actividades de nivelación o fortalecimiento que son parte del plan de estudio y, por lo tanto, componen la trayectoria formativa del estudiante, de aquellas que están separadas del currículum, es decir, todas aquellas acciones de nivelación o fortalecimiento que se desarrollan de manera complementaria, sin constituir parte de las actividades definidas en la malla curricular.

Como quinta subcategoría, y final, se presenta la “evaluación de resultados”, entendida como los mecanismos orientados a evaluar los resultados de la implementación de remediales emprendidas, con foco en el aprendizaje del estudiantado.

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, y en menor medida, a referirse a estos resultados en comparación con los estándares de la formación inicial, aun cuando este análisis les permitiría adentrarse a identificar brechas o vacíos formativos.

| PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | DIAGNÓSTICO DE BRECHAS EN RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES |
|--|---|
| <p><i>La Carrera se sitúa en un lugar de prestigio a nivel regional y nacional, obteniendo siempre puntajes superiores al promedio nacional, demostrando la calidad formativa del Plan de Estudio que cursan nuestros estudiantes.</i></p> | <p><i>Respecto el último tema evaluado “la profesión docente y el sistema educacional chileno” no solo podemos evidenciar el porcentaje más descendido de nuestros profesores en formación respecto respuestas correctas, donde no superan los años 2018-2019 la media nacional, sino, además, el porcentaje mínimo más descendido y el mayor rango entre el mínimo y máximo desempeño.</i></p> |

Por otra parte, las acciones que prevalecen son aquellas orientadas a la implementación de remediales separadas del currículum y que no necesariamente tienen expresión de continuidad en el tiempo.

| REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO INTEGRADAS AL CURRÍCULUM | REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO SEPARADAS DEL CURRÍCULUM |
|--|--|
| <p><i>Para abordar esta debilidad, la Carrera incluyó en el Proyecto Formativo rediseñados actividades curriculares que tienen como propósito nivelar a los estudiantes que ingresan a la Carrera descendidos en esta área como también desarrollar competencias de escritura argumentativa.</i></p> | <p><i>En virtud de esto, se implementaron talleres de políticas públicas con énfasis en la carrera docente. Los talleres fueron ofrecidos a los estudiantes que estaban cursando la Práctica Profesional. Las temáticas abordadas fueron “Inserción al mundo laboral” y “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”.</i></p> |

Finalmente, está la subcategoría que considera la evaluación de los resultados, entendida como aquellos mecanismos orientados a evaluar los resultados obtenidos 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 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.

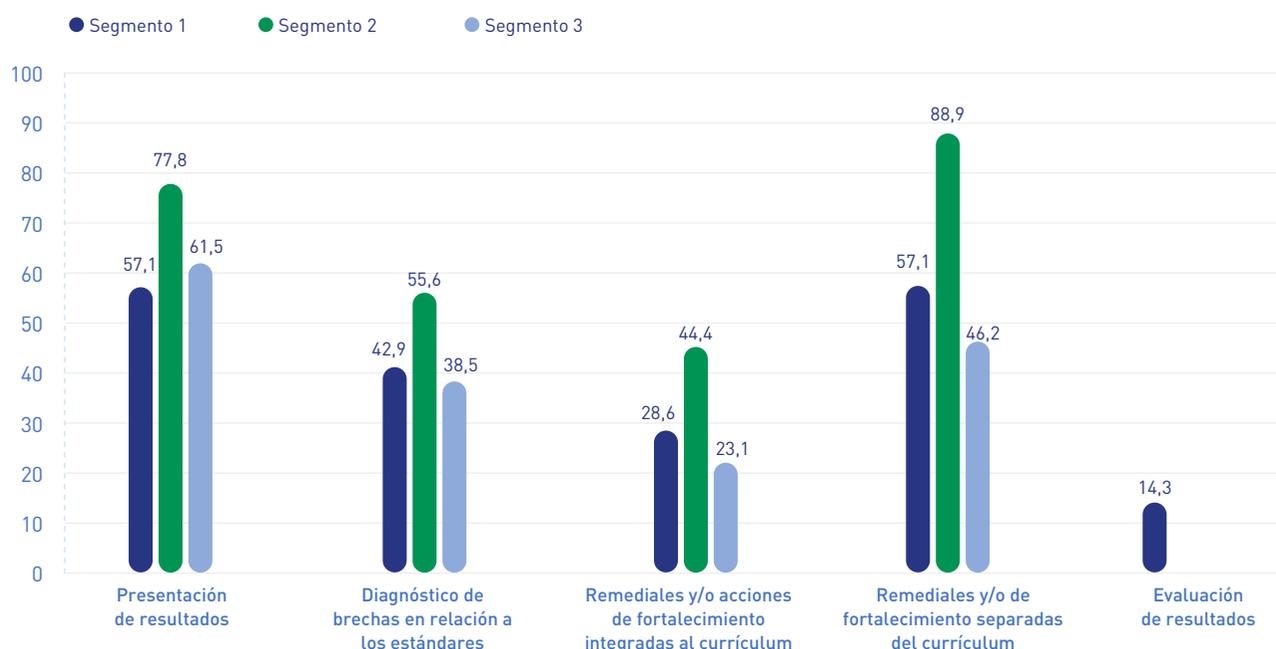
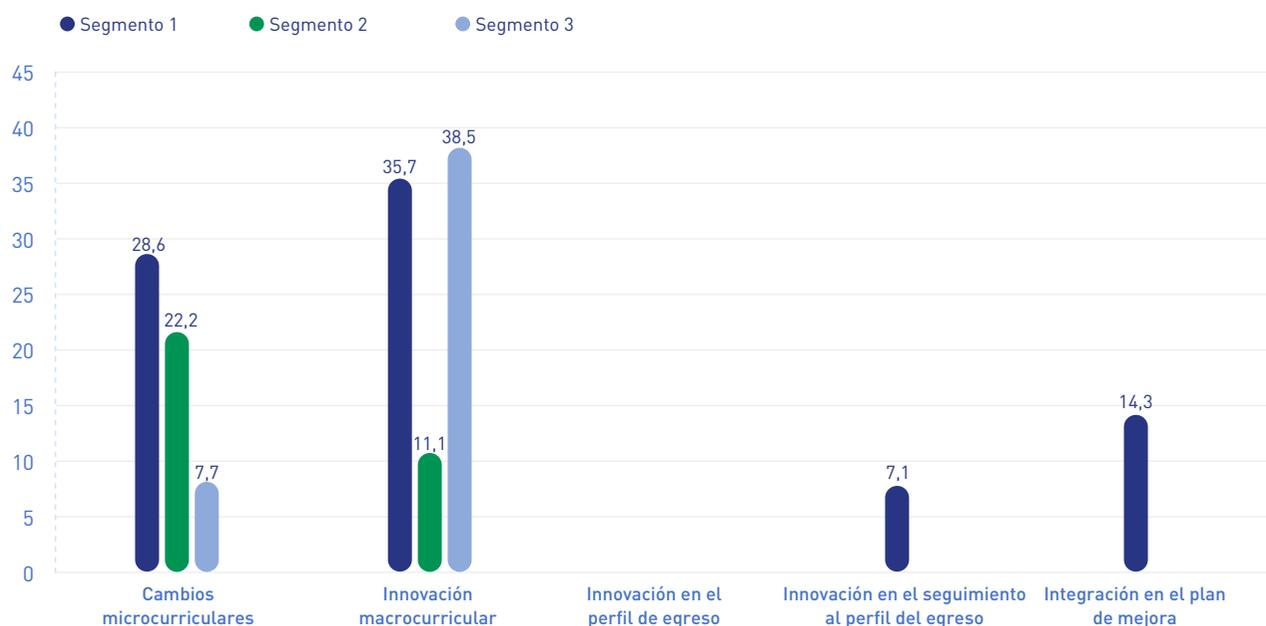


GRÁFICO 11.

Presencia de la categoría Gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares según segmento.

Elaboración propia.

En segundo lugar, la categoría *Gestión de la Mejora continua* se refiere a todas las acciones orientadas a la generación de acciones permanentes para la mejora el 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, considerando el nivel micro curricular (programas de asignatura), el macro curricular (plan de estudios), propósitos formativos (perfil de egreso) y sistemas de seguimiento.



Como es posible observar, las acciones que conforman la categoría se refieren principalmente a modificaciones micro curriculares, es decir, cambios declarados en los programas de asignatura. En general, 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 específicas que, como característica común, comparten ser de carácter profesional, y que se sitúan en el último tramo de la carrera, en el cuarto año (antes de la rendición de la END y, por ende, cumplen un rol de preparación), o en el quinto año y con programas flexibles que permiten incorporar las diferentes falencias que se van presentando año tras año.

GRÁFICO 12.

Presencia de la categoría gestión de la mejora continua según segmentos.

Fuente: elaboración propia.

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.

Sin embargo, las subcategorías que dan cuenta de procesos más profundos de reflexión y mejora continua tienden a estar ausentes en los reportes proporcionados por las mismas carreras. Por ejemplo, la innovación al perfil de egreso no es una acción que presenten las carreras, de manera que independiente de los resultados obtenidos, los resultados END no constituyen un insumo para revisar los propósitos que erigen el conjunto de la formación inicial. Al mismo tiempo, solo una carrera del total muestra que, como efecto del análisis de los resultados obtenidos, se generan cambios en los mecanismos de seguimiento del perfil de egreso que permitan determinar posibles brechas de manera temprana, y solo dos carreras del total integran en sus planes de mejora acciones concretas para la mejora de la oferta a partir de los resultados que entrega la END. En todos estos casos, solo son carreras del primer segmento, es decir aquellas que presentan de manera sostenida buenos resultados y además presentan incremento en sus años de acreditación. No obstante, estas acciones de mejora de mayor alcance y profundidad son limitadas y no logran ser representativas del comportamiento global de las carreras de pedagogía y, por ende, no dan cuenta de una relación general entre la formación inicial docente y este instrumento de la política pública.

Carreras del segmento 1

Como se señaló, este primer segmento está compuesto por carreras que hayan presentado, en las cinco aplicaciones, puntajes sobre la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que hayan aumentado o mantenido sus años de acreditación.

Al analizar las acciones que este grupo de carreras presenta, es posible observar que lo más relevante se asocia a la categoría *gestión de resultados en relación con el nivel de logro de los estándares*. El gráfico 11 muestra que 57,1% de las carreras genera una presentación descriptiva de los resultados en relación con el promedio nacional, 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, sin especificar si las acciones son parte de procesos que se reiteran anualmente. Del total de carreras correspondientes a este segmento, 14,3% muestra acciones de seguimiento que permiten evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, de manera que, a pesar del desarrollo de acciones compensatorias, las carreras muestran exiguo desarrollo en acciones que permitan evaluar la efectividad de las acciones que emprenden con el objeto de fortalecer aprendizajes.

Por otra parte, 28,6% de las carreras declara acciones de nivelación integradas al currículum, y en igual proporción, declaran innovaciones micro curriculares. En el primer caso, se refiere particularmente a estrategias que se integran a las asignaturas, específicamente a nivel metodológico o evaluativo, pero no se declara modificación de los programas de asignatura. Por lo tanto, si bien se integran a la trayectoria y, por lo tanto, se podrían observar como de carácter universal, no es posible asegurar su permanencia en el tiempo. En el segundo caso, en cambio, las carreras explicitan que, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación, se instruyen modificaciones en los programas de asignatura, afectando principalmente a sus resultados de aprendizaje o cobertura de contenidos en asignaturas específicas del componente pedagógico, didáctico o práctico.

**REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO
INTEGRADAS AL CURRÍCULUM****CAMBIOS MICRO CURRICULARES**

Estos resultados se deben a las diferentes instancias de reflexión y acciones de mejoramiento llevadas a cabo en la carrera, tales como:

- *Fortalecer la integración del saber y el hacer, entre las asignaturas teóricas y las prácticas en todos los semestres, especialmente, del Bloque Disciplinario y Profesional, favoreciendo el desarrollo de competencias relacionadas con el uso y aplicación de herramientas de investigación acción para la toma de decisiones durante las prácticas*
- *Incorporación de ensayos argumentativo-dialécticos en todos los semestres, asociados a una asignatura cada vez y en los portafolios desarrollados por los/las estudiantes practicantes.*
- *Evaluaciones a partir de estudios de casos y situaciones pedagógicas.*
- *Intencionar y potenciar la reflexión pedagógica desde las acciones metodológicas implementadas en los talleres de práctica y en las asignaturas.*

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.

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 disciplinares en ninguna de las carreras.

Finalmente, es relevante señalar que las carreras de este segmento, aun cuando sea en una proporción minoritaria, muestran acciones orientadas a incorporar los resultados END en un sistema continuo de mejora, lo que se advierte en lo siguiente:

- Integración al plan de mejora, entendiendo que las acciones remediales son parte de un continuo de acciones y que no se escinden de otras acciones orientadas a subsanar debilidades. El 14,3% de las carreras manifiesta esta integración.

Además la información que entrega ha sido un insumo relevante en el proceso de autoevaluación para determinar el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso, relacionando sus resultados con la información presentada en las encuestas y en los grupos de discusión respecto a las áreas formativas que presentan menores niveles de logro de manera sostenida en el tiempo y que requieren de la remediales tanto para el estudiantado que se encuentra desarrollando la carrera (por ejemplo, a través de la definición de las temáticas que se abordarán en los cursos electivos que contempla el plan de estudios de la carrera), como para el estudiantado que se encuentra finalizando la carrera (a través del desarrollo de talleres formativos complementarios en el contexto de la formación práctica) o que ya ha egresado (a través de una oferta de formación continua gratuita en forma de cursos o talleres).

- Socialización sistemática de los resultados, entendiéndolo como acciones permanentes (para cada cohorte y año de implementación) orientadas a la reflexión y el análisis de los resultados. Si bien se reportan diferentes grados de socialización, el 7,1% da cuenta de actividades que son parte del quehacer continuo, por lo tanto, son parte de las tareas regulares de los cuerpos académicos encargados de la gestión académica de las carreras.

En la Carrera se han realizado las respectivas difusiones de los resultados que nuestros estudiantes han obtenido en la prueba END. Una de las acciones que la Carrera realiza de manera permanente es la socialización y análisis de los resultados con todos los docentes en reuniones de la Carrera.

- Innovación al seguimiento del perfil de egreso, es decir, ajuste en los mecanismos que permiten evaluar de manera progresiva el logro del perfil de egreso. Si bien esta subcategoría logra una representación que solo alcanza al 7,1% de las carreras del segmento, ofrece un modo de analizar los resultados que trasciende el hito evaluativo y se vuelca hacia la revisión de la trayectoria formativa en su conjunto, de manera que más que reflexionar en torno a brechas, reflexiona en torno a los mecanismos que la misma carrera desarrolla para pesquisar los vacíos formativos en la medida que el estudiantado avanza en el plan de estudios.

El Comité de Análisis Curricular de la carrera estuvo trabajando en la creación y validación de los instrumentos para evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes en los ciclos de Bachillerato y Licenciatura. La creación estuvo a cargo de la comisión de bachillerato (3 docentes de la carrera que realizan docencia en ese ciclo formativo) y de la comisión de licenciatura (3 docentes de la carrera que realizan docencia en ese ciclo formativo), en la validación de los instrumentos se consultó a diferentes docentes de la carrera.



GRÁFICO 13.

Distribución de carreras segmento 1 según acciones declaradas.

Fuente: elaboración propia.

Carreras del segmento 2

Este segmento lo constituyen carreras que hayan presentado en las cinco aplicaciones, puntajes bajo la media nacional en ambas pruebas (PCPG y PCDD) y que hayan disminuido o mantenido sus años de acreditación.

En comparación con el segmento anterior, este grupo de carreras presenta una mayor cantidad de acciones, aunque las más representativas y que alcanzan mayor densidad están situadas principalmente en torno a la categoría *gestión de resultados al nivel de logro de los estándares*.

Dentro de las principales acciones en esta categoría, se observa lo siguiente:

- Presentación descriptiva de resultados (77,8%), y el diagnóstico de brechas en relación con los estándares. Respecto a esta última, si bien 55,6% de las carreras del segmento presenta análisis en torno al logro de los estándares, focalizándose en aquellos más disminuidos, no logra ser una acción global, aun cuando estas carreras no alcanzan la media nacional en ninguna de las dos evaluaciones en el tiempo.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se aprecia que los resultados de los estudiantes de la carrera (...) en ambas pruebas, están bajo los promedios nacionales. En el caso de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos hay variación significativa respecto del año 2016, siendo el año 2017 más bajo.

DIAGNÓSTICO DE BRECHAS EN RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES

Los temas de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales, en donde los estudiantes han obtenido un mejor puntaje entre 2017 y 2019 son Diseño e implementación de la enseñanza y La profesión docente y el sistema educacional chileno, en tanto que Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes es el tema con mayor porcentaje de respuestas correctas.

En el caso de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, los temas con mejor porcentaje de respuestas correctas se obtuvieron en los ámbitos de lenguaje y ciencias naturales. Siendo matemática el ámbito más descendido.

- Acciones remediales, con una mayor prevalencia de acciones de nivelación separadas del currículum (88,9%) y acciones integradas en una menor representación (44,4%).

REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO SEPARADAS DEL CURRÍCULUM

Se identificaron los aspectos más deficientes obtenidos por los estudiantes y se generaron módulos remediales, con la finalidad de nivelar los conocimientos.

REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO INTEGRADAS AL CURRÍCULUM

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.

Por otra parte, acciones orientadas a cambios de carácter estructural presentan 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, 11% da cuenta de ajustes al plan de estudio y ninguna de estas revisa sus propósitos formativos, genera cambios en los mecanismos para la evaluación de los perfiles de egreso o integra las acciones a planes de mejora. Por lo tanto, en estas carreras prevalecen acciones inmediatas orientadas a la mejora de los resultados, sin gatillar procesos más profundos de análisis, reflexión e innovación en la formación.

Sin embargo, del análisis de estas carreras emerge una categoría que da cuenta del fortalecimiento del cuerpo docente como mecanismo para enfrentar los resultados obtenidos. Si bien solo representa al 22% de las carreras, releva una debilidad que podría explicar deficiencias, específicamente en la prueba de conocimientos disciplinares y didácticos, en la medida que son las mismas instituciones las que consideran que la mejora de los resultados tendrá cabida en la medida que se refuerce la presencia de especialistas en didáctica al interior de los núcleos.

En relación con el análisis general de los resultados obtenidos en el área de didáctica disciplinar, se puede decir que la carrera ha hecho renovación de cuadro académico, cautelando que las nuevas contrataciones cuenten con la especialización en didáctica de la especialidad y con experiencia en sistema escolar. Esta situación se inició en el segundo semestre del 2019, con el objetivo de fortalecer la formación en esta área, con proyección a mejorar las competencias de los estudiantes, lo que será evaluado al término del 2021.

Formación del equipo de prácticas tempranas y profesionales, para integrar a esos procesos la formación disciplinar, considerando los elementos genéricos profesionales de la formación del eje de prácticas, pero incorporando la formación disciplinar como plataforma epistemológica para comprender las prácticas.



GRÁFICO 14.

Distribución de carreras segmento 2 según acciones declaradas.

Fuente: elaboración propia.

Carreras del segmento 3

Este segmento está compuesto por carreras que hayan presentado puntajes variables en ambas pruebas (PCPG y PCDD), pero con resultados favorables de acreditación, lo que se plasma en un incremento de los años otorgados.

En términos generales, las carreras de este segmento presentan resultados similares a los anteriores, toda vez 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, en este segmento resultan más relevantes las acciones complementarias o separadas del currículum (46,2%) en comparación con las que se integran al currículum, que solo están presentes en 23,1% de las carreras analizadas.

REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO SEPARADAS DEL 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.

REMEDIALES O ACCIONES DE FORTALECIMIENTO INTEGRADAS AL CURRÍCULUM

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.

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.

INNOVACIÓN MACRO CURRICULAR

El plan de estudios que rige desde la cohorte 2019 integra, en el noveno semestre, la asignatura “Taller de consolidación profesional” que tiene como principal propósito que las y los estudiantes desarrollen habilidades en torno a la formación disciplinar y pedagógica, basados en los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica final, en el contexto de la ley 20.903, a través de metodologías de trabajo teórico y práctico

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”.

Por lo tanto, es posible advertir que lo que prevalece en este grupo de carreras se refiere a acciones separadas del currículum o bien, a la introducción de asignaturas remediales en una etapa tardía de la trayectoria, pero sin modificar transversalmente la formación o ajustar los resultados de aprendizaje para aquellas asignaturas que tributen a los estándares con menores niveles de logro.

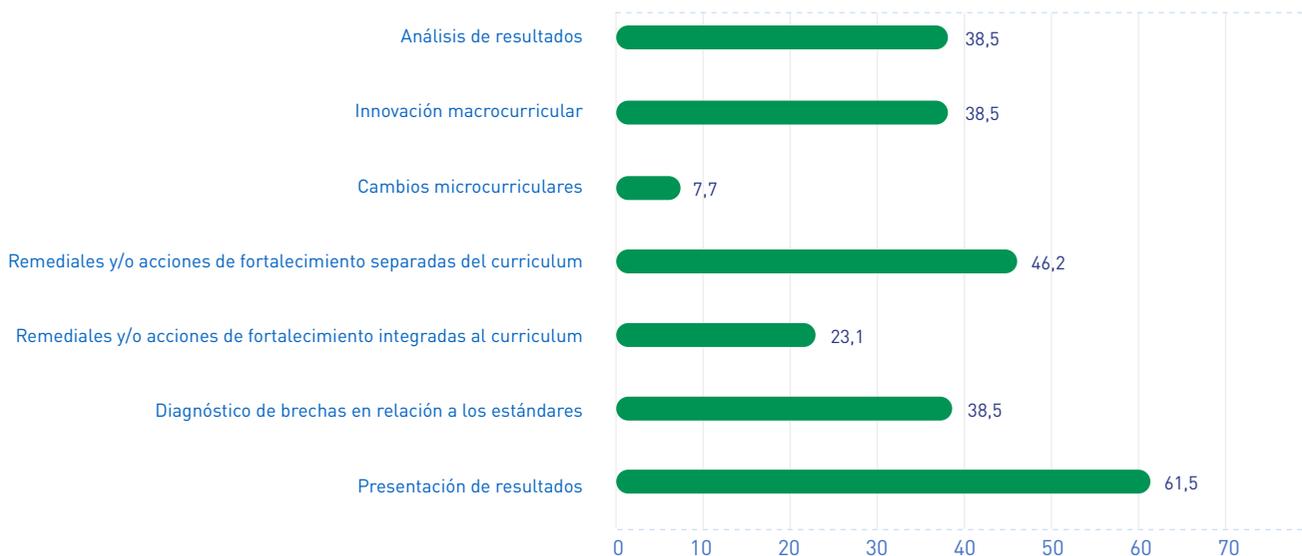


GRÁFICO 15.

Distribución de carreras segmento 3 según acciones declaradas.

Fuente: elaboración propia.

3.

Síntesis y discusión

**La Evaluación Nacional
Diagnóstica** y su efecto en la
gestión académica de los planes
de estudio de las carreras de
Pedagogía en Chile

3.

Síntesis y discusión

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente corresponde a una compleja política pública orientada a la mejora de la formación inicial, del ejercicio y del desarrollo continuo del profesorado que ejerce en el país. Como sistema, integra diversas medidas cuya implementación requiere de la participación de diversos agentes que conforman y se distribuyen en los diferentes niveles del sistema educativo.

Dentro de las políticas orientadas a la mejora en la formación inicial, la Ley N°20.903 establece la evaluación diagnóstica en dos momentos: al momento de ingresar a una carrera de pedagogía, y hacia el final de la carrera, específicamente, durante los 12 meses que anteceden al último año de la carrera.

Las razones de esta última evaluación han sido presentadas en este estudio. En síntesis, la legislación vigente establece que la formación inicial docente reviste de una gran responsabilidad para las instituciones formadoras, toda vez que estas debe 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. Al mismo tiempo, se ha definido el marco competencial mínimo esperado para el profesorado recién graduado, y que se insertará en el sistema escolar.

La implementación de esta política corresponde a la imbricación de dos políticas conjuntas, con temporalidades y agentes diferentes que se mancomunan para el logro de estos fines. Por una parte, la construcción del referente que plasma lo que se espera que el profesorado logre y que, a la postre, se transforma en el referente

evaluativo. Este referente es lo que en el sistema se denomina Estándares. En una versión primigenia, estos Estandartes Orientadores (2012), tal como su nombre indicaba, emergieron como un acercamiento a lo que se esperaba de la formación inicial docente. Construidos a partir de la discusión académica con especialistas de cada área insertos en las universidades, han sido el referente para la construcción de la Evaluación Nacional Diagnóstica. En 2021, se publica la mayoría de los nuevos Estándares de la Profesión Docente, referente próximo para la Evaluación Nacional Diagnóstica.

Considerando que la Evaluación Nacional Diagnóstica se implementó por primera vez en el año 2016, es de esperar que las instituciones y las carreras de pedagogía hayan desarrollado en el tiempo mecanismos orientados a fortalecer la formación a partir de los resultados obtenidos año tras año. Entonces, atendiendo al mandato legal que se cierne sobre las instituciones formadoras de profesores, este estudio pretende abordar la pregunta, ¿cómo se utilizan los resultados que entrega la Evaluación Nacional Diagnóstica y qué acciones gatillan en las universidades?

Como se detalló anteriormente, la información proporcionada por las carreras analizadas en el marco de sus procesos de acreditación actuó como el insumo basal para analizar y categorizar las acciones desarrolladas a partir de la información que entrega la Evaluación Nacional Diagnóstica.

En términos generales, es posible identificar que las carreras, si bien se refieren a los resultados, de la END en sus informes de autoevaluación, presentan una tendencia a describir logros en términos globales, en relación con el promedio nacional y en algunos casos, en función de los temas o los estándares con mejor o peor desempeño, haciendo alusión sólo a las pruebas de respuesta cerrada. En general, la evidencia presentada no se refiere al desempeño alcanzado por el estudiantado en las pruebas que abordan situaciones pedagógicas o de escritura.

Respecto de las remediales, se describen 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 que tienden a ser externos a los planes de estudio, de participación voluntaria, y sin especificar acciones concretas orientadas a evaluar los resultados de aquellas acciones. Lo anterior significa que predominan acciones remediales separadas del currículo. 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. En general, las instituciones formadoras de profesorado no integran sus resultados en ciclos de mejora continua que tengan como consecuencia modificaciones sustantivas en sus planes de estudio.

Particularmente, las carreras del segundo segmento, es decir, aquellas que presentaron de manera reiterada resultados por debajo de la media nacional en la END en ambas pruebas son aquellas que más se refieren a acciones remediales externas, pero son las que menos generan cambios micro y macro curriculares.

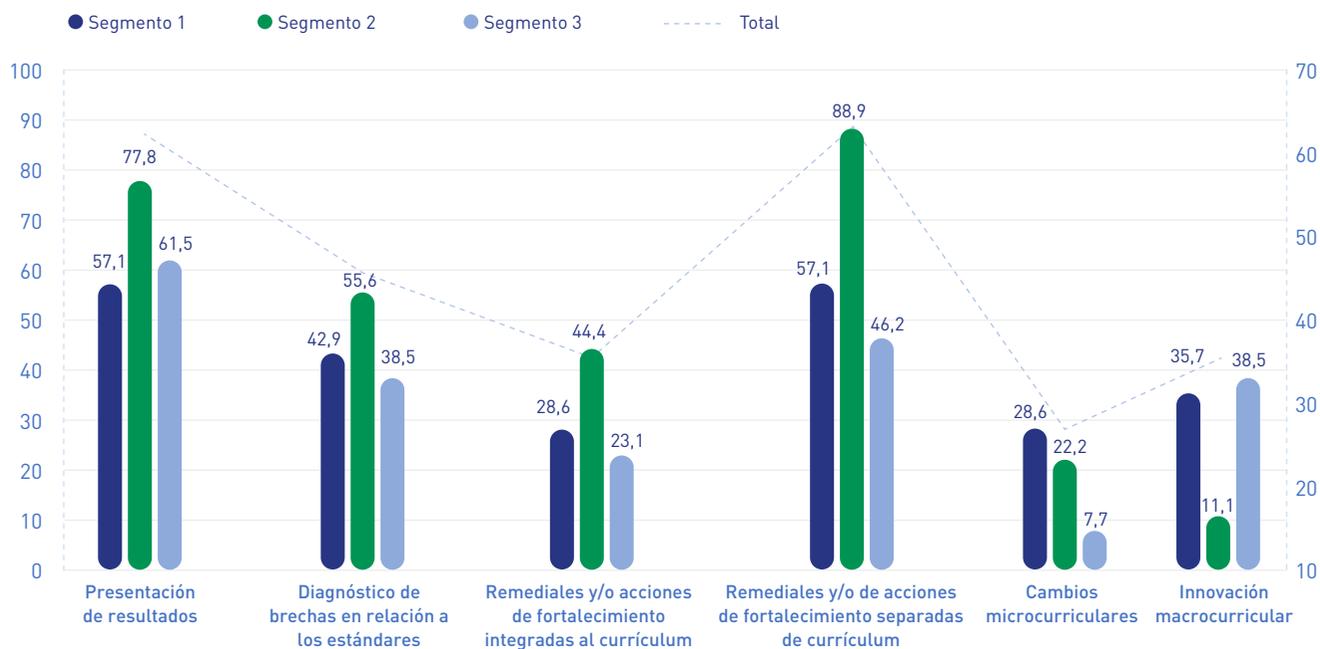


GRÁFICO 16.

Porcentaje de carreras en las que se presentan los códigos más representativos.

Fuente: elaboración propia.

Al observar el comportamiento de los códigos recurrentes en las carreras diferenciadas por segmentos (gráfico 16), se obtiene que el esfuerzo principal está centrado en la descripción de los resultados obtenidos a nivel general, explicitando la relación cercanía o distancia respecto de la media nacional en un periodo o en determinados años, mientras que en una proporción menor de carreras se refiere al desempeño de las cohortes en función del logro determinado de ciertos estándares.

Cuando se analiza la presencia de códigos específicos en la totalidad de las carreras, sin distinguir según segmentación muestral, es posible identificar cinco niveles de acción (gráfico 17). En primer lugar, los que ocupan la base de la pirámide, se refieren a la descripción de los resultados, donde las instituciones explicitan su desempeño en función del promedio nacional, o en su defecto, niveles de logro respecto de algunos estándares, basándose en los resultados de las pruebas cerradas. No obstante, esta acción, al ser de carácter exclusivamente descriptiva, no corresponde a la definición de remediales. Por el contrario, los cuatro niveles sucesivos se refieren a acciones remediales orientadas a abordar brechas de concomitamiento detectadas a partir de los resultados END.

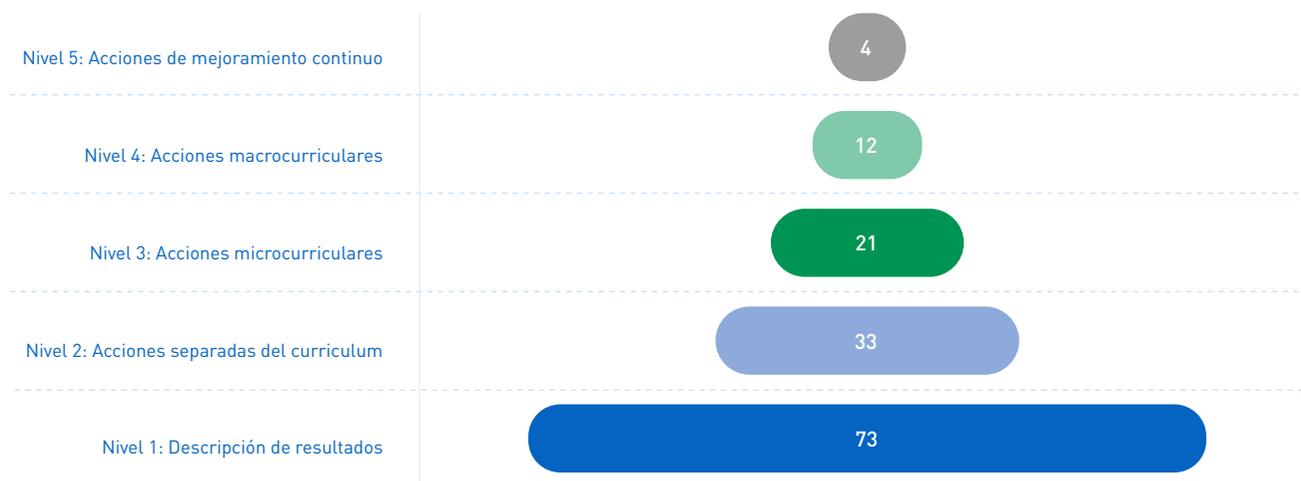


GRÁFICO 17.

Presencia de códigos distribuidos en niveles.

Fuente: elaboración propia.

Como primer nivel se declaran aquellas remediales que se sitúan fuera del currículum, y que, por su naturaleza, tienden a ser voluntarias, esporádicas y sin evaluación de los aprendizajes alcanzados en dichas instancias.

Como segundo nivel, se observa el número de códigos que aluden de manera explícita a cambios en el plan de estudio de impacto a nivel microcurricular, lo que implica modificaciones en el seno de los programas de asignaturas, situándose en la experiencia inmediata de aprendizaje. Dicho de otro modo, se refiere a ajustes a nivel de asignaturas, principalmente en ciertos resultados de aprendizaje asociados a ciertas asignaturas. Estas modificaciones tienden a ser más transversales, aunque los cambios se ajustan a tópicos específicos, principalmente de la formación pedagógica, práctica o didáctica.

El tercer nivel se refiere a acciones macrocurriculares, lo que implica modificaciones en la trayectoria formativa, a nivel de propósitos formativos en el 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 más descendidas, como lo son la profesión docente, el sistema educativo o las políticas públicas en educación. Sin embargo, aún 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 cuarto nivel se refiere a acciones de mayor alcance, que se integran en planes de mejora o invitan a mirar los propósitos formativos. Sin embargo, las carreras que abordan estos temas representan casos no generalizables y son muy particulares. En síntesis, las acciones reportadas dan cuenta de actividades que no logran iterar una praxis integrada dentro de un sistema de mejoramiento continuo.

Se propone a continuación una matriz que ordena las remediales informadas a nivel de sistema

| Acciones separadas del currículo | Acciones integradas al currículo de carácter microcurricular | Acciones macrocurriculares | Acciones de mejoramiento continuo |
|--|--|---|--|
| Acciones orientadas a fortalecer contenidos específicos, sin modificar la trayectoria formativa. | Acciones orientadas a fortalecer resultados de aprendizaje en las asignaturas del plan de estudio, modificando resultados de aprendizaje, contenidos, mecanismos de evaluación o estrategias de aprendizaje. | Acciones orientadas a revisar/ modificar los desempeños del estudiantado en función del logro en determinados estándares. | Acciones orientadas a mejorar los mecanismos de evaluación y monitoreo del perfil de egreso y/o a integrar acciones concretas en el plan de mejora, comprometiendo actividades de mejoramiento continuo. |
| Foco en contenidos específicos. | Foco en los resultados de aprendizaje. | Foco en los propósitos formativos de largo alcance. | Foco en la evaluación de la trayectoria y en los resultados obtenidos. |
| Acciones temporales sin impacto en el currículo | Acciones permanentes que generan cambios menores en espacios específicos del currículo | Acciones permanentes, que modifican la estructura curricular | Acciones permanentes, integradas a ciclos de aseguramiento de la calidad |

DIAGRAMA 2.

Niveles de remediales reportadas en el sistema.

Fuente: elaboración propia.

Si bien este estudio no pretende pronunciarse respecto de la efectividad de estas medidas, sería plausible conjeturar que estas acciones, al no ser parte de un continuo con propósitos claros, podrían tener una repercusión limitada en los aprendizajes. La evidencia estadística podría ser un camino para abordar con más precisión este aspecto. Sin embargo, se observa que las carreras tienden a mostrar puntajes muy estables año a año, sin mostrar una tendencia progresiva a la mejora 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 su pertinencia.

Actualmente, los resultados de la prueba END entregan información precisa sobre los resultados promedios de sus estudiantes en comparación con la media nacional, el porcentaje total de logro por cada estándar, la distribución del estudiantado por temas, el porcentaje de logro por estándar y los niveles de desempeño en cada una de las pruebas y la distribución de los niveles de desempeño en las preguntas de respuesta abierta, las que abordan tanto situaciones pedagógicas como escritura académica. Sin embargo, este desagregado no se considera como un insumo constante para las carreras, sea en la explicación de sus resultados o en la definición de remediales.

Ahora bien, la desagregación de la información es relevante para orientar el diseño de remediales que impacten de manera focalizada a la población estudiantil que está presentando una mayor brecha. Ejemplo de ello resultaría la distribución de los estudiantes por niveles de logro en cada estándar, con una descripción cualitativa de lo que cada nivel indica, ya que ello permitiría “aislar” el efecto que podrían generar el estudiantado *outsider* en los promedios globales. Al mismo tiempo, la incorporación de variables, tales como el sexo, género, etnia o edad del estudiantado en el análisis desagregado de los resultados permitirá analizar los fenómenos en que incide la variable en forma diferenciada y, de este modo, podría contribuir a la gestión académica de las carreras, brindando indicios más certeros para el análisis de los resultados, el diseño de medidas remediales, sean integradas o separadas del currículo, y la evaluación de las medidas adoptadas.

Por otra parte, del análisis de los resultados, se observa la correlación existente entre puntajes PSU de ingreso a la educación superior y los resultados en la PCPG. La constatación de esta relación abre la discusión sobre la permanencia de las inequidades del sistema escolar que se arrastran y permanecen en la educación universitaria y la selección como un factor que influye en el desempeño del estudiantado a lo largo de la trayectoria formativa. No obstante, al constatar que la correlación es más fuerte con la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales que con la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, se podría advertir que la evaluación que efectivamente recoge en mejor medida el aprendizaje en la formación universitaria es esta última, por lo que éste último se perfilaría como instrumento más decidor respecto del logro de los estándares definidos como basales para el desempeño docente.

En la misma línea, la relación entre los resultados obtenidos en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos y los años de acreditación podría abrir un campo de análisis en torno a la profundización sobre las posibles explicaciones causales que llevan a mostrar que esta prueba es más representativa de la experiencia formativa en la universidad, dependiendo en menor medida de las condiciones de ingreso del estudiantado, lo que resulta en más años de acreditación. 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. Si bien ahondar en sus repercusiones no es objeto de este reporte, el mismo abre preguntas significativas para la investigación en torno a la educación superior, la formación del profesorado, el efecto de las políticas públicas, entre otras áreas y temas 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. Si bien se presentan diferencias respecto de cuando emergen las prácticas, la mayoría de las carreras analizadas muestran prácticas que se diseñan a partir del ciclo inicial, es decir, durante los cuatro primeros semestres, o en el ciclo inmediatamente posterior. Carreras que presenten prácticas solo en el ciclo profesional tienden a ser excepcionales. Sin embargo, 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 de las carreras que componen cada segmento, uno de los criterios de clasificación se refería a la integración de los ejes formativos compuestos por las asignaturas de práctica y las de didáctica, o que, en su defecto, se refirieran explícitamente a metodologías para la enseñanza o el aprendizaje.

En las carreras del segmento 1, es decir, aquellas que presentan resultados END sobre el promedio nacional de manera permanente, las didácticas interactúan con las prácticas de carácter intermedias, es decir, aquellas que, en términos generales, contemplan que el estudiantado lidere el desarrollo de situaciones pedagógicas en el aula, sea con grupos completos o grupos reducidos de estudiantes. Por el contrario, solo aquellas carreras con resultados que persisten bajo el promedio 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.

La ausencia de la PCDD para algunas disciplinas, por otra parte, incide que estas carreras no dispongan de un insumo valioso en términos del aseguramiento de la calidad, que contribuya en la evaluación de la efectividad de la trayectoria formativa. Por lo tanto, la política pública se implementará con mayor equidad en la medida que todas las carreras, independiente de la disciplina, cuenten con este insumo orientador para la mejora.

La implementación de la Evaluación Nacional Diagnóstica se concibe como una vía para afrontar las diferencias en la formación inicial docente 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 disciplinar, las bases disciplinares y el contexto escolar y de aula, en atención a la diversidad del estudiantado.

Como instrumento, busca evaluar el nivel de logro parcial de los estándares, a fin de detectar con prontitud vacíos formativos. 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 formación inicial docente. Hasta ahora, los resultados comunican que el comportamiento sistémico resulta estable, y las carreras tienden a presentar niveles de logro similares año a año, lo que indica que, independiente de las medidas adoptadas, éstas no influyen en que los niveles de logro asciendan considerablemente en cada cohorte.

¿Qué hacer entonces para mejorar? Sin duda es una interrogante de respuesta abierta, pero que no es inocua cuando se está ad portas del cambio de referente. La pronta implementación de la END construida bajo los Estándares de la Profesión Docente arrojará nuevos desafíos para las universidades, abrirá nuevos flancos y presentará nuevos temas que requerirán atención, y en consecuencia, nuevas acciones orientadas a plantear remediales pero también a reflexionar sobre los medios que permitirán fortalecer la formación a fin de lograr desempeños de mayor complejidad entre los profesores noveles y enfrentar los desafíos que la profesión docente presenta para el profesorado en ejercicio.

Referencias



**La Evaluación Nacional
Diagnóstica** y su efecto en la
gestión académica de los planes
de estudio de las carreras de
Pedagogía en Chile

Referencias

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Cañadas, L. (2021). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2021.1950684

Castillo, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1-14.

Cohen, N. y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿ para qué?: la producción de los datos y los diseños. Editorial Teseo, Buenos Aires.

Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 85-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>

CPEIP. (2022). Estándares de la profesión Docente. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>

Donoso, F. & 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 Vol. 19(41)*, 125 – 147.

Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. (2014). Fundamentos alcances y resultados de la prueba INICIA: una evaluación preliminar de la formación inicial docente en Chile. En *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 49-92).

Gibbs, G. (2012) El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morada, Madrid.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2019, vol. 23, num. 3 (2019), p. 151-163.

Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9697

San Martín, E. (2014). *¿Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente?* FONIDE. <https://bit.ly/33cj4BC>

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.

Referencias legales

Decreto 309 de 2017 [Ministerio de Educación]. Modifica Decreto Supremo N° 96, de 2009, del Ministerio de Educación, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. 28 de marzo de 2017.

Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente y Modifica otras normas. D.O. N° 41.421

Ley N° 21.490 de 2022. Modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía establecidos en el artículo 27 bis de la ley N° 20.129 y en el artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.903. D.O. 43.381

Ley N° 20129 de 2018. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Ley 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. D.O. 43.461



**La Evaluación Nacional
Diagnóstica** y su efecto en
la gestión académica de los
planes de estudio de las
carreras de Pedagogía en Chile

NOVIEMBRE 2023

