

Artículo de Investigación

Uso de resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de profesores: Un estudio de caso

Results usage in teacher's National Diagnostic Test: A Case study

Marta Quiroga Lobos¹: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

marta.quiroga@pucv.cl

Óscar Valenzuela Flores: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

oscar.valenzuela@pucv.cl

Fecha de Recepción: 20/05/2024

Fecha de Aceptación: 18/10/2024

Fecha de Publicación: 28/01/2025

Cómo citar el artículo

Quiroga-Lobos, M. y Valenzuela-Flores, O. (2025). Uso de Resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de Profesores: Un estudio de caso [Results usage in teacher's National Diagnostic test: A case study]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1183>

Resumen

Introducción: La formación de los docentes en Chile se regula por el Sistema de Desarrollo Profesional, que incorpora la rendición de una Evaluación Nacional Diagnóstica (END) sobre conocimientos disciplinarios y pedagógicos, a partir de cuyos resultados las universidades implementan planes de mejora en áreas de bajo rendimiento. Este estudio indagó sobre las percepciones del uso de datos a partir de los resultados en la END. **Metodología:** Investigación cualitativa mediante cinco entrevistas a jefes de carreras de pedagogía y una a una coordinadora de medición y evaluación. **Resultados:** Los jefes de carrera valoran la evolución de la entrega de datos y su accesibilidad para análisis. La información se comparte con directores académicos, docentes y ocasionalmente estudiantes, y se realizan acciones de nivelación como charlas y webinars. **Discusión:** Los resultados se usan principalmente de manera "informativa", y no para retroalimentar programas de estudio ni prácticas docentes. **Conclusiones:** Se destaca la necesidad de que los jefes de carrera utilicen modelos de toma de decisiones basados en evidencias para mejorar los procesos formativos.

¹ Autor Correspondiente: Marta Quiroga Lobos. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Palabras clave: Formación; Profesores; Evaluación; Datos; Resultados; Estándares; Toma de Decisiones; Acreditación.

Abstract: Introduction: Teacher education, in Chile, is regulated by the Sistema de Desarrollo Profesional, which includes the application of a test called Evaluación Nacional Diagnóstica (END), involving both knowledge of pedagogy and the specific discipline. Based upon the results, the universities deploy remedial actions in areas of low performance. This study researches agents' perception on the usage of data based on the END's results. **Methodology:** Qualitative research through five interviews with education career chiefs and one with a measurement and evaluation coordinator. **Results:** They value the evolution in data delivery and its accessibility. The information is shared with academic leadership, professors and, occasionally, students; and leveling actions are implemented, such as webinars and presentations. **Discussions:** The results are used, mainly, in an "informative" way, not as feedback on the program or teacher practices. **Conclusions:** The need for career chiefs to implement decision making models based on evidence is underlined as necessary to improve teacher education.

Keywords: Education; Teachers; Evaluation; Data; Results; Standards; Decision-making; Accreditation.

1. Introducción

La formación inicial docente en Chile se encuentra regulada por la ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903/2016), en la que se establece la obligatoriedad de los procesos de acreditación de la calidad ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Uno de los requisitos es la rendición, por parte de los estudiantes, de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) como condición necesaria para la titulación. Además, las instituciones tienen la obligación de utilizar sus resultados como información para la mejora de sus programas formativos.

A partir de esta regulación surge una interrogante respecto a qué hacen los programas de pedagogía con los resultados de la evaluación nacional diagnóstica. Asimismo, ¿Cuáles son las percepciones de los jefes de carrera, de una universidad regional, sobre el uso de los resultados de la END? Dadas tales interrogantes, este estudio busca indagar en las percepciones de los jefes de carrera sobre el uso de la información que entrega la evaluación diagnóstica nacional.

1.1. Evaluación Nacional Diagnóstica (END)

La legislación mencionada mandata la aplicación de un instrumento evaluativo al inicio del proceso formativo docente, a cargo de la universidad respectiva, así como una segunda evaluación un año antes de finalizar la formación, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPIEP). Esta última recibe el nombre de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y mide tanto conocimientos pedagógicos como disciplinares, basados en los estándares orientadores de Formación Inicial Docente (FID) de cada carrera, e incorpora un cuestionario que recoge las percepciones de los evaluados sobre sus experiencias formativas, así como sobre sus creencias respecto de la enseñanza y aprendizaje (Ley 20.903, 2016).

Rendir la END es obligatorio para los estudiantes ya que es un requisito de titulación, independientemente del puntaje obtenido. Asimismo, las universidades deben crear planes de mejoramiento basados en los resultados que sus estudiantes obtienen en la evaluación, tanto

para la cohorte que rindió ese año, como para quienes continúan formando parte del programa y deberán rendir la prueba posteriormente. La utilización de estos resultados en los planes de mejora es un criterio de calidad en la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía (Ley 20.129, 2018)

Las instituciones reciben los resultados tres o cuatro meses después de la rendición, mediante una plataforma que permite conocer los resultados desagregados en niveles. En primer lugar, a nivel institucional: los resultados de todos los programas formativos de la institución. En segundo lugar, a nivel programa: Resultados de cada programa, desagregados según estándar (pedagógico y disciplinar). Finalmente, a nivel cohorte: se proveen los resultados individualizados por estudiante (CPEIP, 2021).

La normativa asigna un papel clave a la END, en tanto permitiría a los programas de pedagogía en Instituciones de Educación Superior (IES) contar con información relevante sobre los resultados del proceso formativo, facilitando la toma de decisiones tendientes a mejorar el programa en cuestión. Tal como lo señala la American Educational Research Association, el uso de pruebas es extensamente utilizado para informar decisiones en políticas públicas y, en el contexto de sistemas de rendición de cuentas, se tiende a creer que su uso y la publicación de resultados haría que una institución mejore (AERA, 2018).

La implementación de dos evaluaciones durante la trayectoria formativa de los futuros docentes puede ser interpretada desde una doble perspectiva. Por un lado, “reconoce la responsabilidad de las instituciones formadoras sobre los resultados de sus estudiantes, y obliga a implementar remediales cuando no se cumple con los esperado” (Ruffinelli, 2016, p. 271). Por otro lado, esta política evaluativa también puede ser interpretada, desde la perspectiva de la Nueva Gestión Pública, como la instalación en las instituciones educativas de un modelo de gobernanza basado en resultados (Verger, 2015), tendiente hacia un modo gerencial como solución a diversos problemas educativos contemporáneos (Parcerisa y Verger, 2016).

En tal sentido, la END puede ser considerada como un sistema de rendición de cuentas basada en pruebas, donde los resultados de aprendizaje pueden ser vistos como un indicador a controlar (Donoso y Ruffinelli, 2020). Sin embargo, por otro lado, también puede ser interpretada como una rendición de cuentas por responsabilización profesional, dado que tiene escasas consecuencias directas para los estudiantes (Parcerisa y Verger, 2015) y, desde 2022, los resultados no son de acceso público ni se permite la comparación entre diversas instituciones. Dado lo anterior, se puede apreciar una tensión, en cuanto se espera que la END, en tanto instrumento, cumpla propósitos tanto formativos, aportando al mejoramiento continuo del programa, como sumativos, en cuanto indicador para los procesos de acreditación (Ruffinelli *et al.*, 2022).

1.2. Uso de datos en Educación Superior

La educación superior ha experimentado, durante las últimas décadas, algunas transformaciones en que la influencia del mercado ha permeado la relación entre el estado y las universidades, consolidando mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad que ponen énfasis en los resultados de los procesos formativos y configuran nuevas formas de regulación. Tal proceso ha sido llamado Estado Evaluador, en que la adopción de procedimientos de evaluación se convierte en un eje clave para enfrentar las transformaciones (Marquina, 2017).

Tal como sostiene Dias (2007), la evaluación no puede ser considerada solamente como un elemento técnico, sino que también se debe considerar su dimensión política, económica y social, así como las tensiones que contienen. En el marco legislativo chileno, tales tensiones se observan entre ofrecer información para la mejora (un uso formativo) y/o para el aseguramiento de la calidad (un uso sumativo).

La revisión de investigaciones internacionales da cuenta de la escasa evidencia que existe sobre el uso de datos en educación superior (Marchant, 2020; Fernández, 2021). Ello es particularmente notorio en formación docente, en el contexto de los procesos de aseguramiento de la calidad, donde el uso de datos se incorpora principalmente para la rendición de cuentas y menos para el desarrollo y la mejora de la instrucción (Bolhuis *et al.*, 2019; Zapata *et al.*, 2023). Además, hay evidencia de que se requieren cambios culturales respecto a la forma de percibir y utilizar la evaluación en educación superior (Russell y Markle, 2017).

La investigación sostiene que el uso de datos debe integrarse de manera habitual a las prácticas organizativas para que su efecto positivo tenga consecuencias a lo largo del tiempo, lo que implica un conocimiento sobre los datos. En este contexto de responsabilización y cumplimiento de estándares, se tiende a considerar que quienes lideran y gestionan cuentan con conocimientos y habilidades para utilizar datos y transformarlos en información que les permiten comprender los niveles de logros alcanzados por los estudiantes y cuáles serían los planes de mejora necesarios de implementar (Mandinach *et al.*, 2006). Sin embargo, la evidencia muestra que el análisis de datos se enfoca en, por ejemplo: resultados individuales, cálculo de promedios y tasas de aprobación, entre otros. No obstante, en general, los gestores académicos no han desarrollado habilidades de análisis que permitan identificar a los estudiantes que necesitan más apoyo (Confrey *et al.*, 2004). Además, las creencias pueden condicionar el uso de los datos (Datnow y Hubbard, 2016). Por ejemplo, en algunos contextos existen creencias negativas hacia el uso de los datos porque se asocia con sistemas de rendición de cuentas, provoca baja confianza y se vinculan a actos punitivos (Mandinach y Schildkamp, 2021).

2. Metodología

La investigación tiene como objetivo general indagar en las percepciones que tienen los jefes de carrera sobre el uso de la información que entrega la END, por lo que se desarrolló un estudio cualitativo basado en un paradigma interpretativo-hermenéutico y un enfoque cualitativo, en que se reconoce el contexto como un aspecto crucial para entender fenómenos sociales y las acciones humanas (Sandin, 2003). Es un estudio descriptivo, que analiza las percepciones de los jefes de carrera sobre la END y el uso que dan a sus resultados. Utiliza un diseño de estudio de caso intrínseco que profundiza en un caso en particular, sin buscar generalizaciones, por lo que no se busca representatividad (Stake, 1995). El caso elegido fue la Facultad de Educación de una universidad, basándose en criterios de conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), por acceso y disponibilidad. Se invitó a participar a los jefes de las carreras que se especifican en la tabla 1.

Tabla 1*Unidades Académicas y carreras de pedagogía de la Facultad de Educación*

Unidades Académicas	Carreras
Escuela de Pedagogía	Pedagogía en Educación Básica Pedagogía en Educación Especial Pedagogía en Educación Parvularia
Escuela de Educación Física	Pedagogía en Educación Física
Instituto de Filosofía	Pedagogía en Filosofía
Instituto de Historia	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje	Pedagogía en Castellano y Comunicación Pedagogía en Inglés
Instituto de Música	Pedagogía en Música

Fuente: Elaboración propia

En la institución participante el Jefe de Carrera es una autoridad nombrada por el director de cada programa y realiza funciones vinculadas al cumplimiento de planes de estudio, liderar los procesos de acreditación del programa, implementar el plan de mejora e informar los resultados de la END al consejo directivo y a los docentes de la carrera. Por lo tanto, es un entrevistado clave para los efectos de este estudio. La técnica seleccionada fue la entrevista, pues permite establecer una “relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Gaínza, 2006, p. 219-220).

Para realizar la invitación a los jefes de carrera y la coordinadora, se consideraron tres criterios de inclusión: accesibilidad, oportunidad y conveniencia (Flick, 2007), asociados a los tiempos de realización de la investigación, así como el acceso a actores dispuestos a participar de procesos de recogida de información. No se consideraron criterios de exclusión para extender la invitación.

El estudio consideró la realización de seis entrevistas en profundidad: cinco entrevistas a jefes de las carreras de Pedagogía y una entrevista a la coordinadora de medición y evaluación de una unidad centralizada, dependiente de la vicerrectoría académica que tiene bajo su responsabilidad la END. La caracterización de quienes participaron se encuentra en la tabla 2.

Tabla 2*Caracterización de los participantes*

Entrevista	1	2	3	4	5	6
Género	Femenino	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Años en el cargo	3 años	2 años	1 año	4 años	2 años	6 años
Programa	Ed. Media	Ed. Media	Ed. Media	Ed. Básica	Ed. Parvularia	Unidad central

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de las entrevistas se diseñó un protocolo de entrevista en función de las tres dimensiones señaladas anteriormente, a partir de ello se definió una batería de preguntas que permitieran sostener la conversación. En la tabla 3 se da cuenta de algunas de las interrogantes que guiaron la producción de datos.

Tabla 3
Diseño del instrumento entrevista

Dimensión	Preguntas
Análisis de resultados y acciones de mejora	<p>¿Qué acciones se realizan como carrera una vez que son conocidos los resultados de la END? (análisis como carrera, como institución, dialogados, aislados, permanentes, nivel de participación).</p> <p>¿Qué tipo de decisiones se han tomado a partir de los análisis sobre los resultados obtenidos en la END? (considerar cohorte que rindió la prueba como al programa; decisiones en torno al programa, cuáles son tomadas por ellos, existe evolución de esas acciones)</p> <p>¿Qué tan sistematizadas se encuentran estas acciones? ¿Cuáles son los criterios por los cuales han tomado esas acciones?</p> <p>¿Qué apoyos tiene el programa para desarrollar acciones una vez que se conocen los resultados? (Como se apoya a los programas, por parte de alguna unidad central de la U, para desarrollar procesos remediales a partir de los resultados)</p>
Facilitadores y obstaculizadores para la gestión basada en datos	<p>¿Qué facilitadores/obstaculizadores tiene el programa para desarrollar procesos en torno a los resultados de la END? (considerar para los análisis de resultados, para las medidas que se implementan, así como para dar seguimiento a las mismas.</p> <p>¿Qué tensiones se pueden identificar frente a las medidas que se toman?</p>
Valoración sobre el uso de datos	<p>¿Cómo aportan los resultados de la END al mejoramiento continuo del programa y a la cohorte?</p> <p>¿Cómo dialogan los resultados de la END con otras evidencias sobre el desempeño de la docencia? (considerar el peso de la END frente a otras evidencias)</p> <p>De las acciones que han implementado ¿Qué evidencias tienen sobre sus efectos?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias que produce esta política a partir de sus experiencias?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para cumplir con estándares éticos en investigación, previamente, se les pidió a los participantes firmar un consentimiento informado, resguardando la integridad de los docentes partícipes en su dimensión ética, física y psicológica, acordes a principios éticos de la investigación cualitativa (Sandín, 2003).

Para abordar los resultados se trabajó con análisis de contenido (Cáceres, 2003), por lo que se formularon tres unidades de análisis en función de las dimensiones que componían la entrevista: a) sobre los análisis de resultados y las acciones realizadas; b) facilitadores y obstaculizadores para la gestión basada en datos; y, c) valoración sobre el uso de datos.

El análisis de las entrevistas fue realizado utilizando el software Atlas.ti, que permitió desarrollar la codificación inductiva y luego el agrupamiento por categorías, para posteriormente completar una matriz de vaciado que permitió analizar transversalmente las temáticas abordadas en las entrevistas.

3. Resultados

Tal como se señaló previamente, este estudio buscó indagar en las percepciones de los jefes de carrera sobre el uso de la información que entrega la END, por lo que los resultados se presentan divididos en tres categorías temáticas que surgen a partir de las entrevistas.

3.1 Percepciones sobre los análisis de resultados y las acciones realizadas

La mayoría de los entrevistados señala que ha habido una evolución positiva en los informes de resultados durante los últimos años de implementación de la END. Durante los primeros años, la información entregada era muy limitada, dado que se recibían resultados globales y

por estándar de programa, sin resultados individualizados. La percepción de quienes participaron en este estudio es que hoy se cuenta con más información, la que se comunica de manera más clara mediante la plataforma de resultados: *te entrega datos por perfil y eso te permite mirar hacia atrás los datos obtenidos en otros años [...] creo que eso es un facilitador, el comparar* (E4).

El análisis de resultados sigue un procedimiento, más o menos, similar en las diversas carreras; la jefatura de carrera recibe los primeros resultados e información, la que luego es analizada por la unidad central de Evaluación y Nivelación. Otro espacio clave en el análisis del desempeño alcanzado son los claustros académicos. Cronológicamente, la primera acción es un análisis de resultados por parte del jefe de carrera y, en algunos casos, el equipo directivo; luego, se presenta este análisis a los consejos de profesores o a los comités de autoevaluación permanente. Solamente una carrera menciona presentar los resultados a sus estudiantes, por medio del centro de alumnos o la generación que rinde en ese año la siguiente END. Además, se realiza una reunión de jefes de carrera, donde se hace una presentación general de los resultados, con indicadores promedios por carreras y otros que la unidad central propone.

Los jefes de carrera consideran que el desconocimiento de esta prueba por parte de los cuerpos académicos ha disminuido con el tiempo y, con ello, ha aumentado su interés por profundizar en los análisis, ya que cuentan con más información sobre los resultados y las acciones que se realizan para la mejora, tal como se reporta en las entrevistas:

Ha habido un incremento en el interés por parte de los profesores; porque, creo yo, que las primeras veces que se presentaron los resultados era como "ah ya". Ahora no se está quedando solo lo anecdótico, sino lo que efectivamente podemos hacer (E1).

Los análisis se sustentan en los promedios alcanzados por las carreras en cada estándar evaluado, siendo señalado en todas las entrevistas que la medida de éxito en la evaluación corresponde a estar sobre el promedio nacional o sobre otras carreras de la misma Universidad:

Entonces, cuando ven los resultados dicen: ya, por lo menos estamos sobre la media (E1).

Junto a lo anterior, los porcentajes obtenidos se consideran un parámetro de éxito, en función de los resultados:

En esa ocasión nosotros vimos los resultados: más o menos en el orden del 60 o bajo el 70% [...] algunos 54%, no recuerdo bien el porcentaje. Ahí estamos hablando de resultados que habría que mirar como descendidos: sobre 70, sobre 80, está como dentro del rango (E3).

Respecto a lo anterior, se puede observar que los gestores establecen una relación entre obtener un resultado exitoso y el porcentaje promedio que obtienen en cada estándar que se evalúa. Por lo tanto, encontrarse por sobre el promedio es un indicador de algo que se estaría haciendo bien. Asimismo, en el relato se puede observar que los resultados, en algunos casos, se vinculan al quehacer individual de una profesora de la carrera:

Tenemos una profesora del Comité de Autoevaluación cuyos resultados son bastante buenos, comparativamente hablando [...] ella compartió algunas estrategias que desarrolla en esa área (E5).

Respecto a las acciones que se realizan luego de conocer los resultados, la mayor parte de los participantes señala que estas acciones de nivelación son talleres. Estos estarían orientados a desarrollar el estándar 10 *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en*

el sistema educacional, ya que señalan que es el estándar más bajo en resultados, aun cuando justifican que es igualmente bajo a nivel nacional.

La respuesta a esta debilidad, identificada por los participantes, ha sido el desarrollo de un taller asincrónico sobre sistema educacional y políticas públicas, incorporado en la asignatura de prácticas como actividad extracurricular, pues no forma parte de sus resultados de aprendizaje. Se trata de una serie de materiales audiovisuales y de lectura que permiten el trabajo autónomo de los estudiantes, concluyendo con un cuestionario sobre los temas abordados. Diversas entrevistas se refieren a la realización de estos talleres, como *por ejemplo, el tema de políticas públicas siempre ha estado permanentemente en bajos resultados en la END, yo sé que ellos han ido gestionando talleres (E4) y [respecto de] la política pública, hay un taller a nivel de universidad [...] porque es un resultado súper descendido (E1).*

Un problema que se identifica con tales talleres es que, al ser voluntarios para los estudiantes, pareciera implicar menor compromiso. Por tanto, en respuesta, se decidió vincular su realización con la etapa de práctica y, en algunos casos, se decidió que fuese calificada para los estudiantes, validado por la unidad central.

Se reconoce, además, que la Institución ha implementado acciones generales a nivel de Universidad, generalmente en la modalidad de taller, contando las unidades académicas con autonomía para proponer iniciativas:

Nosotros nos acogemos bastante a las directrices que entrega la universidad como institución. Porque tenemos la unidad de formación inicial docente, donde convergen todas las pedagogías y, desde ahí, emanan algunas acciones que son comunes para toda la universidad (E1).

Pese a los intentos por desarrollar acciones remediales (talleres, cambios curriculares, programas de seguimiento a los egresados o postulación a proyectos de mejoramiento interno), la mayoría de ellas no considera mecanismos de evaluación y seguimiento sobre sus efectos:

No tenemos indicadores de alguna manera medibles para ir verificando, en el transcurso de esos planes de acción, si se están logrando o no (E4).

Por ello se carece de evidencia que permita analizar la efectividad de dichas acciones para el mejoramiento.

3.2 Facilitadores y obstaculizadores para la gestión basada en el uso de datos

Uno de los primeros aspectos considerados como facilitador es contar con una unidad centralizada a cargo de la implementación de la END. Primero, porque apoya en la aplicación de la prueba, elaborando los listados de quienes deben rendir la evaluación. Asimismo, aporta información sobre los resultados mediante informes que complementan lo ofrecido por el Ministerio y proponen acciones transversales para las distintas carreras, tales como talleres o cursos de autoformación. Ello se da particularmente respecto de los estándares pedagógicos más descendidos y las cohortes que rindieron la prueba:

Desde la unidad se gestionan apoyos, [...] realizando unos análisis un poco más amplios [...], aportando financiamiento para pagar el análisis cuantitativo de esos datos (E4).

Además, se señala que la Institución ofrece apoyo mediante la postulación a proyectos internos que permiten financiar acciones de mejoramiento. Si bien éstos no tienden a apuntar directamente a los resultados de la END, sí tienden a generar remediales que pueden impactar en la formación inicial:

...es una oportunidad con recursos para generar indagación. Nosotros hemos postulado a muchos proyectos internos estos últimos 2 años, ha sido una oportunidad para focalizar algunos elementos y mejoras (E5).

En esa misma línea, se reconoce que los jefes de carrera han participado en instancias formativas que buscan fortalecer sus competencias. En las entrevistas, se mencionan dos diplomados realizados; el primero sobre uso de datos para la toma de decisiones, y el segundo, un diplomado que incorporó una pasantía nacional e internacional en sistema escolar.

También se menciona que la END aporta, con datos, una mirada externa que puede potenciar el trabajo de mejoramiento interno de los programas. En tal sentido, es un facilitador, pues permite justificar la toma de decisiones basada en datos que superan las falencias que puedan identificar académicos o estudiantes.

En contraste, un factor obstaculizador es, para los participantes, la percepción que existe respecto de las escasas consecuencias de la evaluación para quienes la rinden. Los estudiantes saben que deben rendir la evaluación para cumplir un requisito de titulación, pero tienen poca información sobre el impacto de su desempeño en el propio programa. En tal sentido, se menciona recurrentemente, en las entrevistas, que los estudiantes no tienen la misma disposición cuando las evaluaciones carecen de consecuencias directas, principalmente respecto de sus calificaciones, y que ello es parte de una cultura aprendida, según la cual hay poco interés en evaluaciones de tal tipo. Sin embargo, cuando se les interroga sobre la posibilidad de instaurar una prueba habilitante, insisten en que se debería mejorar la información mediante la cual se motiva a los docentes en formación que rinden la evaluación.

Pero ahí vienen también los cuestionamientos respecto a las condiciones en que los estudiantes rinden la prueba. ¿Qué nivel de motivación tienen para rendir? Sólo para cumplir, o sólo lo que saben. Ahí viene esta discusión de decir, hasta qué punto, nosotros como carrera, nos preocupamos de informar suficientemente a los estudiantes sobre esta evaluación, por qué es importante para nosotros que la rindan bien (E1).

Junto a lo anterior, otro factor que se considera obstaculizador son las condiciones bajo las cuales se rinde la evaluación. Al ser una prueba digital aplicada al final del año lectivo, los entrevistados estiman que el rendimiento se puede ver afectado por el cansancio acumulado durante el año. De hecho, esta situación se la han dado a conocer los propios estudiantes: “los estudiantes llegan un poco cansados a esta parte. Entonces, como no tiene realmente ningún costo para ellos responder mal, lo dejan en blanco, simplemente para irse a casa a descansar” (E2).

Por otro lado, entre las dificultades que se mencionan recurrentemente en las entrevistas también se encuentra el tiempo del que disponen los directivos para analizar resultados, proponer e implementar acciones y llevar a cabo seguimiento y monitoreo constantes. Ello dado que son tareas adicionales a la multiplicidad de funciones que sus roles implican. En tal sentido, existe la percepción de que, si bien se reconoce la necesidad de mejorar, no se cuenta con el tiempo necesario: *a pesar de que nosotros hemos levantado esas propuestas, no hemos tenido*

tiempo en el calendario académico para hacer una nueva instancia, en que nos juntemos a ver cómo lo vamos a implementar (E2). Asimismo, la agenda de gestión de los jefes de carrera tiende a verse interrumpida por situaciones no planificadas:

Siempre hay imponderables que atraviesan las pautas de reunión. Aunque quisiéramos destinar más tiempo para hacer análisis de datos y para ver propuestas y generar acciones [...] a veces tenemos que responder a muchas cosas emergentes (E4).

Junto a lo dicho, otro factor obstaculizador para usar los resultados de END dice relación con reservas de los directivos y docentes respecto de su diseño. Al ser una prueba estandarizada sobre cuyo diseño cuentan con poca información, cuestionan si los resultados son válidos o realmente dan cuenta de lo que quieren medir:

El año pasado, por ejemplo, tuvimos una reunión de jefes de carrera justo pasada la END y todos hablaban de la misma pregunta siempre. Es una tontería de pregunta, quién las hace y por qué, porque no es tan transparente aquello (E5).

Siempre tenemos una dificultad con el modelo de evaluación que se plantea y también con el tema de la no entrega de los instrumentos para poder revisar, para poder decir “oye la formulación de estas preguntas quizás no eran las correctas”. Esta idea de no tener el instrumento y no poder trabajar sobre él [...], o sea siempre está la desconfianza, yo creo que ese es el punto. Está la desconfianza, decir: el instrumento, ¿es realmente fiable? (E4).

3.3 Valoración sobre el uso de datos

En las entrevistas se puede identificar, respecto del uso de los resultados de la END, el aumento en la valoración de la información producida, en tanto mirada externa:

Me parece importante que existan estas mediciones. Si bien no se va la vida como carrera, me parece que es importante porque nos da información sobre el tipo de profesionales que estamos formando y la evaluación estandarizada te puede dar información de que estamos cumpliendo con los criterios que se piden para la FID, y eso es siempre un referente (E1).

Sin embargo, aunque se destaca que contar con datos sobre resultados de la FID puede ser valioso, especialmente para verificar que se cumplen los estándares orientadores de los programas de pedagogía, ello se tensiona con los cuestionamientos respecto del instrumento, así como respecto de la calidad de la información para la toma de decisiones. No obstante, en algunas carreras se ha gestado una incipiente gestión interna basada en datos:

Se ha instalado [la gestión basada en datos] en la escuela de pedagogía como ejercicio. Es decir, no solo quedarnos con los resultados, sino [preguntarnos] ¿ahora qué hacemos? (E4).

Además, ello también ha permitido mejorar el análisis de datos; desde perspectivas más limitada, concentrada en los resultados más bajos, hacia una apreciación más global de los mismos:

Un ejemplo: un área había salido muy baja en uno de sus estándares durante 2 años consecutivos. Entonces, el plan era en esa área y ya está [...] Ahora, estamos mirando un poco más global, porque hemos avanzado en el trabajo sobre habilidades que son transversales [...] Entonces, el plan ya no es sobre un área, sino que debiese ser sobre todas las áreas del conocimiento (E4).

Finalmente, se ha consolidado la idea de que la END es un insumo más y que no constituye el criterio definitivo o final de su labor. En cambio, lo que debe primar es la mejora permanente a partir de diversas evidencias y que eso lleve, como consecuencia, a mejorar los resultados en la evaluación nacional:

El foco, aquí, está puesto en el proceso formativo de los estudiantes y la apuesta siempre ha sido esa; que nosotros pensamos y creemos firmemente en que formamos bien a nuestros estudiantes y que los resultados de la END son o deberían ser reflejo de ese proceso formativo. Pero tampoco es que aquí se tomen tantas acciones para mejorar la END, aquí se toman decisiones para mejorar el proceso formativo y que, después, eso tenga un impacto en la evaluación (E1).

4. Discusión

La Evaluación Nacional Diagnóstica busca evidenciar las brechas que existen entre los estándares de formación inicial y los conocimientos adquiridos por los estudiantes, con el propósito de que las IES puedan establecer acciones de nivelación y acompañamiento a quienes obtengan bajos desempeños y ofrecer información para el mejoramiento permanente del programa (CPEIP, 2018). Así también, es un requisito para la titulación de los estudiantes y, para las IES, el uso de los datos de la EDN es un indicador dentro de los criterios de acreditación de la CNA (Comisión Nacional de Acreditación), para los programas de pedagogía.

Lo anterior evidencia una tensión. Por un lado, el propósito de la prueba es posicionar a las instituciones formadoras como agentes activos en la identificación de brechas en la formación del profesorado, facilitando la creación de remediales y programas de acompañamiento para quienes rindieron la evaluación, así como mejoras a largo plazo. Por el otro, dice relación con la necesidad de cumplir con un criterio de calidad del cual depende su acreditación institucional. En consecuencia, esta investigación guarda relación con el propósito formativo del instrumento, en cuanto se espera que sea una fuente de información para los tomadores de decisión en las instituciones afectas. En tal sentido, toma relevancia las entrevistas a agentes relevantes en el análisis de resultados, diseño e implementación de acciones en respuesta, así como su percepción de la fortalezas y debilidades que contribuyen o dificultan el uso de la información.

Entre tales dificultades, las entrevistas evidencian la falta de información respecto de la END que podría resultar relevante para la mejora de los programas, como quién elabora la medición y cómo. Otro aspecto que solía ser una dificultad, pero parece haber mejorado con el paso de los años, es que los informes solían llegar demasiado tarde para permitir acompañamiento relevante de la cohorte evaluada, así como información insuficientemente desagregada (Cabezas *et al.*, 2019; Ruffinelli *et al.*, 2023). En tal sentido, un riesgo es que las IES tomen medidas o acciones para responder específicamente a la legislación vigente, en lugar de centrar la atención en el mejoramiento de los programas (Donoso y Ruffinelli, 2020). Otro riesgo, es la posibilidad de sobre interpretación de los datos y toma de decisiones basadas en una relación lineal entre resultado y acción, dado que sólo se posee información parcial sobre qué se pregunta y cómo se relaciona con los estándares. Lo que, según Fernández *et al.* (2021), incide en la traducción de la política pública que hacen los directivos de los programas.

Asimismo, se confirma una fuerte influencia de la cultura profesional de quienes dirigen el programa, en cuanto cómo interpretan tales políticas. En tal sentido, influye una perspectiva crítica generalizada sobre las políticas de rendición de cuentas. Ello puede estar determinado, por un lado, por la visión que los tomadores de decisión tienen respecto de la acreditación como sistema de rendición de cuentas y, por el otro, en cuanto estos instrumentos

estandarizados se utilizan para evaluar la calidad de los programas de formación inicial docente y sus planes de mejora a propósito de aquella misma acreditación obligatoria (Quiroga, 2020). A su vez, ello se encuentra condicionado por los conocimientos, actitudes y percepciones de dichos actores frente a la política (Fernández *et al.*, 2021). En este caso particular, tales conocimiento, actitudes y percepciones dicen relación con la evaluación estandarizada para la formación de docentes, los criterios de acreditación para las carreras de pedagogía y los supuestos sobre mejoramiento continuo y autorregulación que pretenden instalar.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados por las instituciones se ha ido complejizando con el paso de los años. Por un lado, ello da cuenta de un interés por profundizar el trabajo con la información disponible. Por el otro, ello también se puede relacionar con la evolución que han tenido los reportes del CPEIP y con que ahora proveen información más detallada a las universidades. Sin embargo, un problema que parece subsistir dice relación con la simplificación en el análisis de los resultados: en cuanto cada estándar recibe un porcentaje de éxito, la media nacional parece transformarse en la medida de si son positivos o negativos. Tal situación podría advertir que el fin de la END, la mejora de los programas, se ve alterada cuando los datos se reducen a un promedio, en lugar de tomarse como indicadores que llamen a profundizar en lo que tal número significa, o cuando se desconocen otros indicadores estadísticos relevantes.

Además, en las entrevistas se da cuenta de que las acciones implementadas, que son muy similares a las que otras investigaciones han señalado, son de carácter fundamentalmente remedial y separadas del currículum. Asimismo, es prevalente la socialización de los resultados con otros agentes de la comunidad, pero hay escasas posibilidades de acompañar a la cohorte efectivamente evaluada. Por otro lado, la ausencia de mecanismos de evaluación sobre los efectos de los planes remediales impide generar evidencia sobre sus resultados. Esto último se tiende a atribuir al poco tiempo con el que cuentan para esta tarea, adicional a sus otras responsabilidades en tanto jefaturas, así como a sus conocimientos sobre evaluación de programas o proyectos y uso de datos. Ello nos indica uno de los riesgos en la implementación de este tipo de evaluaciones formativas, a saber, que dependen en gran medida de las capacidades personales de quienes se encargan de su gestión. En este sentido, la lógica del traspaso de responsabilidad formativa a las instituciones se construye sobre la presunción de que los programas cuentan con las capacidades para utilizar los datos en función de la mejora, siendo el caso que hay evidencia de gran variabilidad en la experticia requerida.

No obstante, el principal efecto que los jefes de carrera perciben como fruto de la implementación de la END dice relación con la posibilidad que ofrecen los datos, tanto de la evaluación misma como otra información que se sistematiza a efectos de la acreditación, para enriquecer su toma de decisiones. Ello es congruente con el modelo de mejoramiento continuo al que pretende contribuir el instrumento, pero aún es incipiente y se tiende a resolver de modo más bien intuitivo y acrítico. En tal sentido, se hace evidente la necesidad de fortalecer las capacidades para la gestión basada en el uso de datos.

Finalmente, esta investigación ofrece proyecciones que podrían ser abordadas en próximos estudios del tema. En primer lugar, es necesario profundizar sobre las capacidades institucionales con las cuales cuentan los programas de pedagogía para desarrollar procesos de gestión basados en datos, no sólo limitados a la END, sino en diálogo con otras fuentes de información sobre el desempeño de los estudiantes, ya que la información ofrecida por la evaluación es limitada y requiere de un abordaje colectivo. En segundo lugar, es relevante el estudio sobre el uso de datos en función de las capacidades instaladas en las instituciones de

educación superior, así como sobre el modo en que se articula un trabajo colegiado en los programas para orientar su uso en función de la mejora.

6. Referencias

- American Education Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Education Research Association.
- Bolhuis, E., Voogt, J. y Schildkamp, K. (2019). The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.002>
- Cabezas, V., Medina, L. Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro de Políticas Públicas*, 14(116), 1-29. <https://bit.ly/3W3J1PI>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica. (2021). *Evaluación Nacional Diagnóstica: cómo mejorar la Formación Inicial Docente*. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/end-2021-futuro-docente/>
- Confrey, J., Makar, K. y Kazak, S. (2004). Undertaking data analysis of student outcomes as professional development for teachers. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 36, 32-40. <https://doi.org/10.1007/BF02655755>
- Datnow, A. y Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educación Change*, 17, 7-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Dias, J. (2007). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Global University Network For Innovation (Eds.). *La educación superior en el mundo 2007: la financiación de las universidades*, (pp. 282-295). Ediciones Mundi-Prensa. <https://bit.ly/3W1nK8V>
- Donoso, F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores participantes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Fernández, M. B. y Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 206-233). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bit.ly/3zHmBvO>

- Fernández, B., Fernández, L., Díaz, M. y Jofré, P. (2021). Respuestas e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Fernández M., González A., Salinas I., Orellana V. y Crocco A. (2022). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. <https://bit.ly/462YzHQ>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Eds.), *Metodología de investigación social* (pp. 219-263). Lom Ediciones.
- Mandinach, E., Honey, M. y Light, D. (2006). *A theoretical framework for data-drive decision making*. Proceedings of the annual meeting of the American Educational Research Association. https://cct.edc.org/sites/cct.edc.org/files/publications/DataFrame_AERA06.pdf
- Mandinach, E. y Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Marchant, M. P., Förster, C., Zapata, G. y Soto, A. (2020). *Evidencias de aprendizaje para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?* Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de investigación en aseguramiento de la calidad. <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Eudeba.
- Maturana, D., Castillo, E., Saba, F., Cisternas, O. y Matus, J. (2023). *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). <https://bit.ly/464rzPg>
- Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley 20.129 Establece un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado* 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Quiroga, M. (2020). Acreditación e implementación de planes de mejora: desafíos y tensiones de jefes de carrera de pedagogía. Evidencia desde Chile. *RAES*, 12(21), 21-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715670>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 261-279. <https://acortar.link/IAu9oY>

- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C. y Donoso, F. (2022). *Seminario Evaluación Nacional Diagnóstica (END) ¿qué dicen los evaluados?* [Webinar]. Universidad Alberto Hurtado. <https://www.youtube.com/watch?v=dzgP2ak-Dmg&t=3642s>
- 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>
- Russell, J. y Markle, R. (2017). *Continuing a Culture of Evidence: Assessment for Improvement*. ETS Research Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1168504.pdf>
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Ediciones McGraw-Hill.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un Modelo de Reforma Educativa Global. *Educación y Sociedad* 1(1), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Zapata, G., Förster, C., Letelier, C., Del Valle, R., Salazar, J. M. y Uribe, D. (2023). Acceso y Uso de Información sobre Compromiso Estudiantil para la Gestión en Docencia Universitaria. *Calidad en la Educación*, 58, 310-349. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1330>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Valenzuela-Flores, Óscar; **Software:** Valenzuela-Flores, Óscar. **Validación:** Quiroga Lobos, Marta **Análisis formal:** Quiroga Lobos, Marta; **Curación de datos:** Valenzuela-Flores, Óscar; **Redacción-Preparación del borrador original:** Valenzuela-Flores, Óscar **Redacción-Re- visión y Edición:** Quiroga Lobos, Marta **Visualización:** Valenzuela-Flores, Óscar **Supervisión:** Valenzuela-Flores, Óscar **Administración de proyectos:** Valenzuela-Flores, Óscar **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Quiroga Lobos, Marta Valenzuela-Flores, Óscar.

Financiación: Esta investigación recibió o no financiamiento externo.

AUTOR/ES:**Marta Quiroga Lobos**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción, Magister en Educación, mención Currículum de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Dra. En Didáctica y Organizaciones Escolares de la Universidad de Sevilla, España. Actualmente es profesora de la Escuela de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Consejera de la Agencia de la Calidad Educativa de Chile. Sus líneas de investigación son liderazgo escolar en contextos urbanos y rurales. Actualmente se encuentra implementado programas y proyectos que apoyan la permanencia escolar.

marta.quiroga@pucv.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3630-384X>

Óscar Valenzuela Flores

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Profesor de Historia, Geografía y Cs. Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Master en Educación mención Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Máster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado. Doctorando del programa de Política y Gestión en Educación Superior de la Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires. Profesor del Instituto de Historia, PUCV. Su área de investigación es formación inicial y continua del profesorado. Además, cuenta con experiencia en docencia en Educación Superior en áreas de evaluación, investigación educativa, identidad profesional docente y en acompañamiento de prácticas pedagógicas.

oscar.valenzuela@pucv.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9009-2428>