

Revisión de alcance de la formación inicial docente en pedagogía de educación básica en Chile

Review of the scope of initial teacher training in basic education pedagogy in Chile

Miguel Ángel Paidicán Soto^{1*} , Pamela Alejandra Arredondo Herrera¹ 

¹Universidad de Granada, Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización, Granada, España.

RESUMEN

Esta revisión de alcance tiene como objetivo identificar las brechas y vacíos existentes en la investigación relacionada con la evaluación de los procesos de Formación Inicial Docente en Chile para Pedagogía en Educación Básica. Se realizó una revisión de alcance mediante una búsqueda sistemática en *Google Scholar*, seleccionando nueve artículos recientes publicados en los últimos 5 años, principalmente el año 2020. El análisis se centró predominantemente en documentos curriculares y estándares, utilizando metodologías cualitativas. Los estudios analizados se agrupan en torno al desarrollo de competencias (TIC, diversidad, inclusión y socioemocional), la alineación con políticas y estándares nacionales (acreditación y marcos de desempeño), y las percepciones de los actores (estudiantes, egresados y formadores). Se detectó heterogeneidad en la implementación curricular, fuerte influencia de políticas estandarizadas, insuficiente integración de competencias digitales e inclusivas en varios programas, y desajustes entre la formación y las necesidades percibidas. Se concluyó que es crucial investigar la efectividad e impacto real de la Formación Inicial Docente en la práctica docente, existiendo la necesidad de replantear los indicadores de calidad de la formación. Además, se sugiere fortalecer la Formación Inicial Docente basándose en la evidencia.

Palabras clave: Formación inicial docente, evaluación educacional, diseño curricular, competencias docentes, política educacional

ABSTRACT

This scoping review aims to identify the existing gaps and gaps in research related to the evaluation of Initial Teacher Education processes in Chile for Basic Education Pedagogy. A scoping review was conducted through a systematic search in Google Scholar, selecting nine recent articles published in the last 5 years, mainly in 2020. The analysis focused predominantly on curriculum documents and standards, using qualitative methodologies. The studies analysed are grouped around competence development (ICT, diversity, inclusion and socio-emotional), alignment with national policies and standards (accreditation and performance frameworks), and stakeholder perceptions (students, graduates and trainers). Heterogeneity in curriculum implementation, strong influence of standardised policies, insufficient integration of digital and inclusive competences in several programmes, and mismatches between training and perceived needs were detected. It was concluded that it is crucial to investigate the real effectiveness and impact of Initial Teacher Education on teacher practice, and that there is a need to rethink the quality indicators of training. In addition, it is suggested that Initial Teacher Education should be strengthened based on the evidence.

Keywords: Initial teacher education, educational evaluation, curriculum design, teacher competencies, educational policy

Cómo citar/How to cite:

Paidicán Soto, M. A., & Arredondo Herrera, P. A. (2025). Revisión de alcance de la formación inicial docente en pedagogía de educación básica en Chile. Formación de líderes jóvenes en Curuguaty: un estudio sobre el liderazgo universitario actual. *Revista científica en ciencias sociales*, 7, e701124.
[10.53732/rccsocioles/e701124](https://doi.org/10.53732/rccsocioles/e701124)

Editora:

Chap Kau Kwan Chung 
Universidad del Pacífico.
Dirección de Investigación.
Asunción, Paraguay
Email:
wendy.kwan@upacifico.edu.py

Revisores:

Myrna Ruiz Díaz 
Universidad del Pacífico.
Dirección de Investigación.
Asunción, Paraguay
Email:
myrna.ruizdiaz@upacifico.edu.py

Paola Dos Santos González 
Universidad Iberoamericana.
Facultad de Ciencias Contables y Administrativas. Asunción, Paraguay
Email:
dossantos.paola@gmail.com

Fecha de recepción: 25/05/2025

Fecha de revisión: 20/06/2025

Fecha de aceptación: 29/09/2025

Autor correspondiente:

Miguel Ángel Paidicán Soto
Email: mpaidican@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, según la UNESCO (2024), se reconoce que los docentes son actores clave para lograr una educación de calidad e inclusiva (ODS 4). Sin embargo, diversos informes alertan sobre una creciente escasez global de profesorado, la UNESCO (2024) estima que se necesitarán 44 millones de profesores adicionales para 2030. Esta situación subraya la importancia de fortalecer la Formación Inicial Docente (FID) en las últimas dos décadas.

En Chile, la FID ha estado influida por cambios políticos y estándares internacionales, según Ávalos (2014) en los últimos 15 años las iniciativas chilenas han oscilado entre incentivos a la mejora y mecanismos de control de calidad en la formación docente. Se han establecido estándares nacionales, examen diagnóstico al egreso y se volvió obligatoria la acreditación de carreras de pedagogía, como parte de la Ley 20.903 del año 2016. Estudios recientes señalan que es crucial brindar apoyo integral a los futuros profesores y usar datos del Examen Nacional Diagnóstico para mejorar los programas formativos (Castillo et al., 2022). Además, la pandemia de COVID-19 aceleró la necesidad de competencias digitales: investigaciones locales muestran que, aunque muchos docentes manejan herramientas TIC, pocas carreras integraban la enseñanza virtual en sus planes de estudio (Castillo et al., 2022). En este contexto, surge la necesidad de actualizar y sintetizar el conocimiento sobre la FID en Chile. Hasta la fecha no existía una revisión amplia que concentre los estudios empíricos sobre Pedagogía en Educación Básica a nivel nacional.

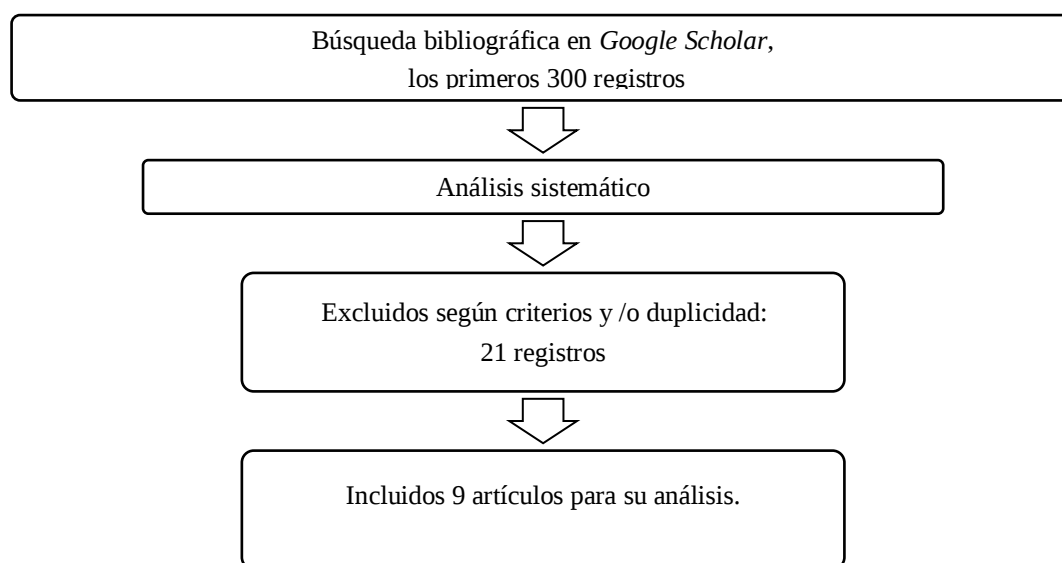
Por ello, este estudio de alcance tiene como objetivo identificar las brechas y vacíos existentes en la investigación relacionada con la evaluación de los procesos de FID en Chile para Pedagogía en Educación Básica, en los últimos cinco años (2019-2024). Cabe mencionar que las preguntas de investigación se centraron en: 1. ¿Qué metodologías y perspectivas teóricas han sido utilizadas en los estudios relacionados con la evaluación de los procesos de FID en Chile?; 2. ¿Qué resultados se obtienen de las investigaciones relacionadas con la evaluación de los procesos de FID en Chile?; y 3. ¿Cuáles son las lagunas o áreas poco exploradas en la literatura actual sobre la relación con la evaluación de los procesos de FID en Chile? Esta revisión es pertinente porque orienta la política educativa y la práctica pedagógica, asegurando que la formación de profesores se ajuste a los desafíos educativos actuales (UNESCO, 2024; Castillo et al., 2022).

METODOLOGÍA

Las revisiones de alcance, también conocidas como *Scoping Reviews*, se caracterizan por seguir un proceso sistemático y estructurado que incluye la identificación de literatura relevante en función de las preguntas clave de investigación, la extracción y el mapeo de datos, y la síntesis de los hallazgos para ofrecer una visión general del tema en estudio (Arksey y O'Malley, 2005; Daudt et al., 2013; Levac et al., 2010; Peters et al., 2015). Para el desarrollo de la revisión de alcance de incluyen las siguientes etapas: 1. Identificación de la pregunta de investigación; 2. Identificación de los estudios pertinentes; 3. Selección de estudios; 4. Trazado de los datos; y 5. Recopilación, resumen y comunicación de los resultados. Asimismo, se utilizó el marco SPIDER para la delimitación de la revisión de alcance: S – *Sample* (Muestra): Artículos seleccionados, 9 artículos científicos publicados en los últimos 5 años, seleccionados de *Google Scholar*; PI – *Phenomenon of Interest* (Fenómeno de Interés): Evaluación de los procesos de Formación Inicial Docente (FID) en Chile para Pedagogía en Educación Básica; D – *Design* (Diseño): Visión de Alcance (*Scoping Review*); E – *Evaluation* (Evaluación): Análisis de contenido, comparación, recopilación y análisis de las percepciones e identificación de la variabilidad; y R – *Research type* (Tipo de investigación): Enfoque sistemático para mapear la literatura existente, utilizando principalmente una síntesis cualitativa de los hallazgos.

Se desarrolló una búsqueda en *Google Scholar* (GS) mediante el *software Harzing's Publish*, considerando los primeros 300 registros. La revisión se desarrolló entre los meses de agosto a noviembre del 2024, incluyendo los últimos 5 años de producción científica. Las ecuaciones de búsqueda incluyeron los términos: Formación Inicial Docente, procesos formativos, formación de docentes, *FID*, *Teacher education and Teacher Initial Training* (ver figura 1). Cabe señalar, que las palabras fueron verificadas en los Tesauros ERIC y UNESCO. Asimismo, los criterios de inclusión fueron: acceso abierto, texto completo, ciencias sociales, nivel universitario, pedagogía en educación básica y desarrollo en Chile. Fueron excluidos: resúmenes, editoriales, notas de prensa, documentos de conferencias, disertaciones y tesis de maestría y doctorado, otras áreas distintas a las ciencias sociales, nivel distinto al universitario, carrera distinta pedagogía en educación básica y país distinto a Chile.

Figura 1. Diagrama del proceso de selección de los artículos revisados



Fuente: Elaboración propia (2024)

RESULTADOS

Se examinó de manera independiente todos los artículos, utilizando un formulario estandarizado para extraer y sintetizar los datos en temas y subtemas relevantes. Las discrepancias encontradas se resolvieron mediante debate para lograr un consenso, tal como recomienda (Levac et al., 2010). En la tabla 1 se logra identificar nueve artículos relacionados con procesos de FID en Pedagogía en Educación Básica en Chile, la producción científica se publica principalmente el año 2020 con un 66,66% de total, coincidiendo con el periodo de emergencia sanitaria COVID-19. Más de la mitad de las investigaciones utilizan metodologías cualitativas, incluyendo el análisis de documentos. Las muestras se distribuyen considerando elementos tales como: seis universidades (6), planes de estudios (entre 9 y 298), carreras (4), docentes (60) y estudiantes (82). En relación con los instrumentos existe una diversidad incluyendo: entrevista, cuestionario, encuesta y rúbrica. Aunque el uso de matrices de la sistematización de información y la codificación cualitativa son más recurrentes. Con respecto a los objetivos de las investigaciones, Cabello et al. (2020), Carrasco et al. (2023) y Díaz et al. (2020), abordan temáticas relacionadas con mallas curriculares, perfiles, estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía y políticas estandarizadas. Otros estudios incluyen temáticas específicas como: Diversidad e inclusión (Herrera et al., 2021; Millán et al., 2023), didáctica de matemática y matemática (Chandía et al., 2021), Psicología y formación emocional (Bächler et al., 2020; Moreno y Gaete, 2020).

Tabla 1. *Publicaciones seleccionadas en la revisión*

Autor	Tipo de estudio	Muestra	Instrumentos	Objetivo de la investigación
Cabello et al. (2020)	Propio modelo Descriptivo	Censal 225 planes de estudios	www.mifuturo.cl	Caracterizar las modalidades de integración de tecnologías digitales en la formación inicial docente chilena, e identificar variables asociadas a la adopción de una modalidad particular, a partir de los planes de estudio de la totalidad de las carreras de Pedagogía Básica y Media con admisión vigente
Cárcamo y Gubbins (2020)	Cualitativo, comprensivo interpretativo	14 docentes de Educación Básica 2 U. Ñuble 2 U Bio Bio	Entrevista semi estructurada	Comprender las representaciones sociales que los docentes de las carreras de Pedagogía en educación básica de las universidades presentes en las regiones de Ñuble y Bío-Bío, Chile, poseen respecto de la familia, la relación familia-escuela y presencia en el proceso de formación inicial del profesorado.
Díaz et al. (2020)	Cualitativo representativo Análisis documental	Marco para la Buena Enseñanza (2008), y los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012), Pedagogía en Educación Básica (2012), Pedagogía en Educación Media (2012), Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Física (2014), Profesores de Educación Especial (2014), Profesores de Inglés (2014) y Pedagogía en Artes Visuales y Música (2014).	Matriz de análisis, competencia didáctica profesional (Romero y Faouzi, 2018, 2020) y dos dimensiones: Competencias Pedagógicas y Competencias Sociales.	Establecer las relaciones semánticas y de contenidos entre un modelo teórico chileno que se atreve a innovar en las competencias pedagógicas para la formación de profesores, el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de Desempeño Docente Pedagógicos mandatados por el MINEDUC.
Millan et al. (2023)	Mixto, descriptivo y documental	298 programas carrera de Pedagogía Educación Básica, 6 universidades (zona norte, centro y sur)	Se selecciona según la palabra ‘diversidad’ o algún grupo asociado a ella.	Conocer de qué manera la formación inicial docente contribuye a través de la mención de estos grupos en los programas de curso a la perpetuación de esta realidad

Herrera et al. (2021)	Cualitativo Análisis contextual	19 programas de 6 universidades (norte, centro y sur)	Matriz para análisis de datos (documental)	Describir las competencias docentes para la inclusión consideradas en los perfiles de egreso de carreras de pedagogía chilenas
Chandía et al. (2021)	Cuantitativo	15 programas de matemáticas Ped. EBA (actualizados hasta el año 2017) de 8 universidades. Muestreo no probabilístico	Codificación cualitativa deductiva	Examinar los syllabus de las asignaturas de matemática y didáctica de la matemática de 15 programas de formación docente de educación básica
Carrasco et al. (2023)	Cualitativo, Estudio de caso múltiples	4 carreras de EBA (norte, centro y sur)	Análisis documental Entrevistas	Analizar la propuesta formativa de cada universidad en el contexto de políticas estandarizadas con altas consecuencias.
Moreno y Gaete (2020)	Cualitativo, Estudio exploratorio	9 programas de psicología en pedagogía EBA de 4 carreras (región metropolitana)	Análisis documental y encuesta egresados (5 preguntas)	Caracterizar los programas de asignaturas de formación en el área de la Psicología para profesores de Educación Básica, contrastando dicha propuesta formativa con los desafíos explicitados por docentes noveles que trabajan en escuelas de Educación General Básica (EGB).
Bächler et al. (2020)	Cuantitativo, exploratorio y descriptivo	4 carreras pedagogía EBA (norte, centro y sur) 82 estudiantes 60 docentes	Análisis documental por categoría y subcategorías Cuestionario Rúbrica para categorizar	Evaluar las características de la formación emocional inicial docente en una muestra de cuatro carreras de educación básica de universidades pertenecientes al Consejo de Universidades Estatales de Chile

Fuente: Elaboración propia (2024)

Enfoques y/o temas abordados en los procesos de evaluación

La evaluación de la FID en Chile abarca múltiples dimensiones, hemos decidido agrupar los estudios en tres ejes principales:

Desarrollo de competencias y saberes específicos

Se analiza cómo los programas de FID integran conocimientos y habilidades fundamentales para la práctica docente, incluyendo el uso pedagógico de las tecnologías digitales (TIC) (Cabello et al., 2020), el abordaje de la diversidad en sus múltiples dimensiones, como género, migración y comunidad LGTBI (Herrera et al., 2021) y el desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva (Herrera et al., 2021). Además, se considera la relevancia de la dimensión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bächler et al., 2020), la formación en Psicología y su aplicabilidad en la labor docente (Moreno y Gaete, 2020), la preparación para establecer relaciones efectivas entre familia y escuela (Cárcamo y Gubbins, 2020), así como el desarrollo de competencias didácticas generales y específicas que garanticen una enseñanza efectiva (Díaz et al., 2020).

Calidad, alineación con políticas y vinculación con la escuela

Se examina la coherencia de los programas de FID con las políticas educativas nacionales y los estándares pedagógicos, asegurando su alineación con los marcos de competencias establecidos (Carrasco et al., 2023; Díaz et al., 2020). Asimismo, se valora la importancia de las experiencias prácticas y la vinculación con el aula como criterio de calidad en la formación docente (Chandía et al., 2021). También se estudia la relación entre la estructura, los contenidos y las oportunidades prácticas ofrecidas por los programas y los procesos de aseguramiento de la calidad, incluyendo la acreditación, aunque se cuestiona en algunos casos la efectividad de estos indicadores como reflejo real de la preparación docente (Cabello et al., 2020; Chandía et al., 2021).

Percepciones y representaciones de los actores involucrados

Se investigan las percepciones de los distintos actores sobre la formación docente, incluyendo la visión de los estudiantes en formación respecto a la preparación recibida (Bächler et al., 2020), las representaciones de los formadores de docentes sobre temas clave como la relación familia-escuela y su propio rol en la enseñanza (Bächler et al., 2020; Cárcamo y Gubbins, 2020), y las necesidades que los egresados identifican en relación con su formación (Moreno y Gaete, 2020). Estos elementos permiten comprender la experiencia de quienes participan en los programas de FID y su impacto en el ejercicio profesional docente.

Metodologías y perspectivas teóricas utilizadas

Los estudios sobre la evaluación de la FID en Chile se fundamentan en una variedad de metodologías y enfoques teóricos, que pueden clasificarse en tres dimensiones principales:

Estrategias de análisis y recolección de datos

El análisis documental es una metodología central utilizada para examinar planes de estudio, mallas curriculares, perfiles de egreso, sílabos de asignaturas y documentos normativos o de políticas, incluyendo la mayoría de las investigaciones con excepción Carrasco y Gubbins (2020). Además, los estudios cualitativos emplean entrevistas a formadores y directivos, así como análisis temático o de contenido, para explorar percepciones y representaciones en profundidad (Bächler et al., 2020; Cárcamo y Gubbins, 2020; Carrasco et al., 2023). Por su parte, los estudios cuantitativos utilizan encuestas aplicadas a estudiantes y egresados, junto

con análisis estadísticos, para caracterizar poblaciones e identificar patrones o correlaciones (Bächler et al., 2020; Cabello et al., 2020; Chandía et al., 2021; Moreno y Gaete, 2020).

Métodos de Comparación e Integración de Datos

Para lograr una comprensión más holística de la FID, algunos estudios recurren a metodologías mixtas, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos (Bächler et al., 2020; Moreno y Gaete, 2020). Además, se desarrollan análisis comparados, en los que se contrastan programas, enfoques o competencias entre distintas instituciones o marcos de referencia (Cabello et al., 2020; Díaz et al., 2020). En ciertos casos, los estudios de caso permiten un análisis en profundidad de programas o instituciones específicas, como el estudio de cuatro propuestas formativas del norte grande, norte chico, centro y sur (Carrasco et al., 2023). Por último, algunos enfoques implementan diseños evaluativos multinivel, evaluando la FID desde distintas perspectivas y niveles de análisis, incluyendo estudiantes, formadores y documentos institucionales (Bächler et al., 2020).

Marcos Teóricos Aplicados en la Evaluación de la FID

Las investigaciones se sustentan en diversos marcos conceptuales que orientan el análisis de la formación docente. Se destacan los modelos basados en competencias, que estructuran los programas formativos en función de habilidades y desempeños esperados (Carrasco et al., 2023; Díaz et al., 2020; Herrera et al., 2021). Asimismo, las teorías sobre representaciones sociales se emplean para estudiar las percepciones de los distintos actores de la FID (Cárcamo y Gubbins, 2020). En el ámbito tecnológico, el estudio de Cabello et al. (2020), recurre a marcos conceptuales sobre la integración de tecnologías en la educación, propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

También se aplican teorías y enfoques de educación inclusiva para evaluar estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad (Herrera et al., 2021). Otros estudios se basan en modelos de práctica reflexiva y desarrollo profesional docente, los cuales enfatizan la autorreflexión y la mejora continua en la formación pedagógica (Moreno y Gaete, 2020). Adicionalmente, se consideran las teorías sobre las emociones en la educación, las cuales destacan la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bächler et al., 2020). Finalmente, algunos estudios incorporan perspectivas críticas sobre la estandarización y las políticas educativas, cuestionando su impacto en la autonomía docente y la calidad de la formación (Carrasco et al., 2023).

Resultados obtenidos en las investigaciones sobre la FID en Chile

Las investigaciones sobre la FID en Chile revelan hallazgos clave en tres dimensiones principales:

Variabilidad en la Implementación y Diseño Curricular

Existe una considerable heterogeneidad entre las instituciones y programas en la manera en que integran temas transversales como el uso de TIC, la atención a la diversidad y la dimensión emocional en la enseñanza. Asimismo, en la mayoría de los estudios se observan diferencias en la definición de competencias y en la estructuración de las oportunidades prácticas, lo que genera brechas en la preparación de los futuros docentes (Bächler et al., 2020; Cabello et al., 2020; Millán et al., 2023; Chandía et al., 2021; Moreno y Gaete, 2020).

Influencia Normativa y Limitaciones de los Indicadores de Calidad

Las políticas públicas, los estándares pedagógicos y los procesos de acreditación han tenido un impacto determinante en el diseño curricular y los perfiles de egreso de los programas de FID,

condicionando su estructura y enfoques formativos (Díaz et al., 2020, Carrasco et al., 2023). No obstante, algunos estudios cuestionan la efectividad de ciertos indicadores tradicionales de calidad, como los años de acreditación, ya que estos no siempre reflejan diferencias sustantivas en aspectos clave como la integración de TIC o las oportunidades prácticas ofrecidas a los estudiantes (Cabello et al., 2020; Chandía et al., 2021).

Desajustes entre la Formación y las Necesidades Percibidas

Se han identificado brechas entre los programas, políticas, percepciones y necesidades reportadas por estudiantes, egresados y formadores. Por ejemplo, la integración de TIC es desigual entre programas (Cabello et al., 2020), la relación familia-escuela se trabaja con una óptica escolar dominante sin un enfoque realmente colaborativo (Cárcamo y Gubbins, 2020), la formación en Psicología no siempre responde a las demandas prácticas del ejercicio docente (Moreno y Gaete, 2020) y la enseñanza de la dimensión emocional es un área compleja cuya evaluación requiere enfoques multidimensionales (Bächler et al., 2020).

Áreas Poco Exploradas en la Investigación sobre la FID

El análisis de la literatura sobre FID en Chile revela importantes carencias investigativas en tres dimensiones clave:

Impacto y Efectividad de la Formación

Existe una carencia de estudios que evalúen la efectividad real de la integración de temáticas clave en la FID, como las TIC, la diversidad, la educación inclusiva, la formación psicológica y el desarrollo socioemocional de los futuros docentes. La mayoría de las investigaciones analizan la presencia de estos contenidos en los programas, pero no su impacto en la práctica docente (Bächler et al., 2020; Cabello et al., 2020; Millán et al., 2023; Herrera et al., 2021; Moreno y Gaete, 2020). Además, la ausencia de estudios longitudinales impide conocer cómo la formación inicial incide en el desempeño profesional de los egresados y en los aprendizajes de sus estudiantes (Bächler et al., 2020; Cabello et al., 2020;).

Condiciones Internas y Articulación de la FID

Se requiere una exploración más profunda sobre la formación de los propios formadores de docentes, sus perfiles, creencias y procesos de desarrollo profesional, así como el impacto que tienen en la enseñanza y aprendizaje dentro de la FID (Bächler et al., 2020; Cárcamo y Gubbins, 2020). Asimismo, falta investigación sobre la articulación curricular de los distintos componentes de la formación (conocimientos disciplinares, didácticos, prácticos y socioemocionales), para entender mejor cómo se integran en un proceso formativo coherente y efectivo (Chandía et al., 2021; Díaz et al., 2020; Moreno y Gaete, 2020).

Contexto y Políticas en la FID

La preparación de los futuros docentes para diversos contextos escolares, incluyendo diferencias entre entornos rurales y urbanos, vulnerabilidad social e interculturalidad, es un aspecto poco abordado en la investigación actual (Carrasco et al., 2023; Millán et al. (2023). Además, es fundamental continuar con análisis críticos sobre los efectos de las políticas de estandarización, aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en la formación docente, dado que algunos estudios han señalado tensiones entre estos marcos normativos y la efectividad real de los programas (Cabello et al., 2020; Chandía et al., 2021, Carrasco et al., 2023). Finalmente, la falta de estudios centrados en la implementación y efectividad de enfoques pedagógicos innovadores dentro de la FID sugiere que esta es un área de investigación aún poco explorada.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión de alcance sobre la FID en Pedagogía Básica en Chile, permiten visualizar vacíos y aspectos que deben ser profundizados.

Se confirma una tendencia metodológica predominante en la evaluación de la FID: el análisis documental de la estructura curricular (planes, perfiles de egreso, sílabos) contrastado principalmente con los estándares y políticas nacionales vigentes (Díaz et al., 2020; Carrasco et al., 2023). Si bien está alineada con los marcos regulatorios, representan un componente esperable y necesario en el aseguramiento de la calidad (Vaillant, 2016), el estudio de Carrasco et al. (2023) advierten sobre las tensiones que genera esta estandarización, mostrando cómo un enfoque altamente prescriptivo, guiado por la acreditación obligatoria y los estándares, puede invisibilizar factores socioculturales cruciales en la formación docente, una tensión ya señalada previamente por Ávalos (2014). Esta preocupación resuena con discusiones más amplias sobre cómo las políticas de rendición de cuentas pueden restringir la autonomía curricular y la innovación pedagógica en la FID (Darling-Hammond, 2017).

La revisión permite identificar elementos recurrentes relacionados con competencias específicas como: competencias digitales (TIC), el análisis de Cabello et al. (2020) de 225 planes de estudio, evidencia que más de un tercio (35,1%) de los programas no integraba tecnologías digitales, lo que respalda directamente la conclusión de la revisión sobre la insuficiente preparación en esta área, corroborado con los resultados de Ferrada et al. (2021) quienes mencionan aunque muchos docentes usaban TIC pre-pandemia, sólo el 36% se sentía preparado para su uso pedagógico intensivo durante la cuarentena, lo que subraya la necesidad de reforzar la capacitación inicial en metodologías digitales efectivas. La incorporación de modelos como el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006). Las últimas investigaciones enfatizan en la integración de experiencias contextualizadas con reflexión conceptual sobre el uso de enfoques específicos para la integración tecnológica en la enseñanza dentro de contextos particulares y específicos (Paidicán y Arredondo, 2022, 2024; Petko et al., 2025).

En cuanto a diversidad e inclusión, la investigación de Herrera et al. (2021) sobre perfiles de egreso revela que las competencias para una pedagogía inclusiva son aún incipientes, con mayor énfasis en adaptaciones a nivel de aula que en un rol transformador de la escuela y la comunidad para la construcción de culturas verdaderamente inclusivas (Ainscow, 2020).

Esto, sumado a los hallazgos de Millán et al. (2023), coincide con la conclusión de la revisión sobre la atención limitada a estrategias inclusivas robustas, limitando la comprensión del concepto de inclusión detectada por Herrera et al. (2021).

La heterogeneidad entre programas es otro punto clave corroborado, según Bächler et al. (2020) la formación socioemocional ilustra esta variabilidad, identificando desde enfoques casi ausentes hasta otros que la consideran central. Es así como, la satisfacción y la sensación de estar preparados no se apoyan en el prestigio institucional, sino en la excelencia del programa, la calidad de sus instalaciones y su pertinencia para la inserción laboral (Espinoza et al., 2019; Espinoza et al., 2020).

Esta desigualdad en la atención a dimensiones fundamentales como la socioemocional o la relación familia-escuela (Cárcamo y Gubbins, 2020) se suma a las preocupaciones sobre la calidad y efectividad real de los programas, más allá de los indicadores formales como la acreditación, cuya idoneidad también es cuestionada (Cabello et al., 2020; Chandía et al., 2021).

Asimismo, se confirma la persistente brecha entre la formación teórica y las necesidades prácticas percibidas por egresados y docentes noveles (Moreno y Gaete, 2021; Ruffinelli, 2017). Es imprescindible implementar enfoques pedagógicos que favorezcan la transferencia

del saber teórico al ámbito práctico, por ejemplo, mediante el trabajo basado en proyectos y la utilización de estudios de caso (Rojas y Niños, 2024; Rovnaňová y Nemcová, 2017). Según Latorre et al. (2020) las prácticas representan menos del 10 % del currículo en la formación docente, lo cual limita la preparación de los futuros profesores para afrontar situaciones reales en el aula.

Finalmente, se evidencia una carencia fundamental de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto real de la FID en el desempeño docente a lo largo del tiempo. Igualmente, persiste una falta de investigación sistemática sobre los propios formadores de formadores: su perfil, prácticas y creencias y cómo estas influyen en la formación de los futuros docentes (Murray & Male, 2005). La articulación curricular interna que conecta teoría y práctica de manera efectiva y coherente a lo largo de la trayectoria formativa también requiere mayor investigación y desarrollo (Zeichner, 2010). La escasa atención a la preparación para contextos educativos diversos (rurales, interculturales, etc.) completa el cuadro de áreas que requieren investigación urgente. Cabe señalar, Los egresados y docentes noveles enfrentan una brecha entre su formación inicial y las exigencias reales del aula, debido a la falta de estrategias inclusivas, adaptación curricular y trabajo colaborativo adaptados a las normativas de diversidad (Flores, 2019; Valdez et al., 2021).

La presentación de las conclusiones se organiza conforme a las preguntas de investigación.

Pregunta 1. ¿Cuáles son los principales enfoques y temas abordados en la investigación relacionada con la evaluación de los procesos de FID en Chile?

Si bien la FID en Chile ha avanzado en la incorporación de competencias clave y en su alineación con políticas nacionales, aún existen desafíos en la evaluación de su impacto real, en la relación entre calidad y normativas, y en la integración efectiva de las perspectivas de los actores involucrados. Para fortalecer la formación docente, es fundamental desarrollar investigaciones que vayan más allá del análisis curricular y se centran en medir el impacto en la práctica profesional, la efectividad de los estándares de calidad y la adaptación de la FID a las necesidades y realidades del sistema educativo chileno.

La evaluación de la FID en Chile muestra avances significativos en la integración de competencias esenciales como el uso pedagógico de TIC, atención a la diversidad y formación socio-emocional, aunque persiste la necesidad de medir su impacto real en las aulas. Paralelamente, se evidencian tensiones entre los procesos de acreditación y la calidad formativa efectiva, particularmente en la articulación teoría-práctica, lo que demanda una revisión crítica de los indicadores utilizados para evaluar la calidad de los programas formativos. Aunque se reconoce el valor de las percepciones de estudiantes, formadores y egresados para identificar brechas, estas voces aún no se incorporan sistemáticamente en la toma de decisiones institucionales y políticas. En consecuencia, el fortalecimiento de la FID chilena requiere urgentemente investigaciones que evalúen el impacto real de la formación en la práctica profesional, replanteen los estándares actuales desde una perspectiva más holística y fomenten mecanismos efectivos de participación de todos los actores educativos en los procesos de mejora continua.

Pregunta 2. ¿Qué metodologías y perspectivas teóricas han sido utilizadas en los estudios relacionados con la evaluación de los procesos de FID en Chile?

Las investigaciones sobre la FID en Chile se apoyan principalmente en el análisis documental, complementado con metodologías cualitativas y, en menor medida, cuantitativas. Se observa un esfuerzo por integrar diversas estrategias, como metodologías mixtas, estudios comparados y diseños evaluativos multinivel, lo que permite una comprensión más profunda de la formación docente. Además, el marco teórico es amplio y abarca desde modelos basados en competencias hasta enfoques críticos sobre la estandarización educativa. Sin embargo, aún

existe espacio para fortalecer la combinación de métodos y evaluar su impacto en la práctica docente, asegurando una visión más integral y aplicada de los hallazgos.

Pregunta 3. ¿Qué resultados se obtienen de las investigaciones relacionadas con la evaluación de los procesos de FID en Chile?

Las investigaciones evidencian una marcada variabilidad curricular en la FID en Chile, observándose diferencias significativas entre programas e instituciones en la integración de temas transversales como TIC, diversidad y emociones, lo que sugiere desigualdades en la formación ofrecida.

Asimismo, se destaca que las políticas y estándares nacionales influyen fuertemente en el diseño curricular, aunque se cuestiona la capacidad de indicadores tradicionales, como los años de acreditación, para reflejar aspectos formativos cruciales.

Finalmente, se identifican desajustes entre lo estipulado en documentos oficiales y la realidad de la implementación, evidenciados en la integración desigual de TIC, la limitada atención a la relación familia-escuela, y la complejidad de abordar de forma efectiva tanto la formación psicológica como la dimensión emocional.

Pregunta 4. ¿Cuáles son las lagunas o áreas poco exploradas en la literatura actual sobre la relación con la evaluación de los procesos de FID en Chile?

Las investigaciones evidencian tres áreas críticas en la FID que requieren mayor exploración: en primer lugar, es necesario evaluar la efectividad real de la integración de contenidos clave, por ejemplo: las TIC, diversidad, inclusión, psicología y emociones. Aun cuando, se constata su presencia, no existen estudios longitudinales que demuestren su impacto a largo plazo en las prácticas docentes y los aprendizajes estudiantiles.

En segundo lugar, se requiere profundizar en las condiciones internas de la formación, investigando en mayor detalle la figura del formador de formadores y la articulación curricular que integre coherentemente los diversos saberes y experiencias.

Finalmente, se destaca la necesidad de analizar críticamente cómo las políticas de estandarización y aseguramiento de la calidad inciden en la preparación para la diversidad de contextos escolares, así como evaluar la implementación de enfoques pedagógicos innovadores, un campo escasamente investigado.

Se establece las siguientes recomendaciones alineadas con las implicaciones en la Formación Docente y las Políticas Educativas en el área de las FID: Primero, es crucial ir más allá del análisis documental y realizar investigaciones (idealmente longitudinales) que midan la efectividad real de la FID en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Las políticas deberían fomentar y financiar este tipo de estudios; Segundo, los actuales indicadores de calidad (ej. años de acreditación) parecen insuficientes para reflejar la preparación real de los docentes. Se necesita una revisión crítica de los estándares y procesos de aseguramiento de la calidad para que consideren de forma más holística la articulación teoría-práctica y la integración de competencias clave (TIC, inclusión, socioemocional); Tercero, la formación debe reforzar activamente la integración de competencias digitales, inclusivas y socioemocionales, dada la heterogeneidad y las insuficiencias detectadas. Esto requiere no solo incluir contenidos, sino asegurar su aplicación efectiva en la práctica; Cuarto, se necesita investigar y promover una mejor articulación interna entre los conocimientos disciplinares, didácticos, prácticos y socioemocionales dentro de los programas de FID; Quinto, es un área poco explorada que requiere atención. Investigar, mejorar y desarrollar procesos de formación para los formadores de docentes es fundamental para la calidad de la FID; y Sexto, la FID debe preparar explícitamente a los futuros docentes para desenvolverse en la diversidad de contextos escolares chilenos (rurales, urbanos, interculturales, vulnerabilidad social).

Séptimo, las percepciones de estudiantes, egresados y formadores deben ser incorporadas sistemáticamente en los procesos de mejora continua y en la toma de decisiones institucionales y de políticas.

Por último, es necesario fortalecer la FID basándose en la evidencia empírica sobre su impacto y efectividad.

Declaración de los autores: Los autores aprueban la versión final del artículo.

Declaración de conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés

Contribución de los autores:

Conceptualización: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Curación de datos: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Análisis formal: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Metodología: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Redacción –borrador original: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Redacción –revisión y edición: Miguel Paidicán Soto y Pamela Arredondo Herrera

Financiamiento: Este trabajo ha sido autofinanciado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3-4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Arksey, H. O., & Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11–35. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bächler, S. R., Meza, F. S., Mendoza, L., & Poblete, C. G. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75-106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Cabello, P., Ochoa, J. M., & Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.9>
- Cárcamo, V. H., & Gubbins, F. V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 549-573. <https://acortar.link/iLaWkJ>
- Carrasco, A. C., Ortiz, M. S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Castillo, P. A., Núñez, V. K., Villegas, D. C., Villena, O. N., López, N. M., Fuentes, R. M., & Núñez, V. G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12802. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Chandía, E. D. C., Cerda, G. A., Pérez, C. E., & Huencho, A. A. (2021). Oportunidades de aproximación al aula escolar de educación matemática como criterio de calidad de los programas de

- formación de profesores de educación básica. *Formación universitaria*, 14(3), 3-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300003>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 48. <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-13-48>
- Díaz, M., Romero-Jeldres, M., Mardones, T., Castillo, S., & Sequeida, R. (2020). Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile. Un análisis comparado. *Sophia Austral*, (25), 53-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100053>
- Espinoza, O., McGinn, N., González, L., Sandoval, L., & Castillo, D. (2019). Education and employment in two Chilean undergraduate programs. *Education+ Training*, 61(3), 326-341. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0131>
- Espinoza, O., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., Loyola, J., & Castillo, D. (2020). Graduates' satisfaction with the Chilean basic education teacher training degree program. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 83-98. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2019-0036>
- Ferrada, B. V., González, O. N., Ibarra, C. M., Ried, D. A., Vergara, C. D., & Castillo, R. F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Flores, C. (2019). Beginning teacher induction in Chile: Change over time. *International Journal of Educational Research*, 97, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.001>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Herrera, S. C., Castillo, A. P., Figueroa, M. L., Gallego, C. C., & Leiva, C. R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052021000100104
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, (53), 182-218. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Ley 20.903 de (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://bcn.cl/27gm2>
- Levac, D., Colquhoun, H. O., & Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-5-69>
- Millán, L. C., González, G. G., López, B. A., Vizcarra, R., & Reyes, O. L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Moreno, S. G., & Gaete, M. R. (2021). Psicología para docentes de educación básica: Sí, pero ¿cuál? Análisis exploratorio de asignaturas de psicología en programas de Formación Inicial Docente en Chile. *Revista INTEREDU*, 1(2), 89-107. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/76>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Paidicán, M. A., y Arredondo, P. A. (2022). The technological-pedagogical knowledge for in-service teachers in primary education: A systematic literature review. *Contemporary educational technology*, 14(3), ep370. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11813>
- Paidicán, M. A., y Arredondo, P. A. (2024). Artificial intelligence in technical pedagogical content knowledge (TPACK) contexts: A literature review. *Panorama*, 18(35). <https://doi.org/10.15765/pkjpww56>
- Petko, D., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2025). TPACK in context: an updated model. *Computers and Education Open*, 100244. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100244>
- Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141-146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Global report on teachers: What you need to know*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know>
- Rojas, J. C., & Niñoles, J. F. (2024). The role of experiences in the origin and development of theoretical and practical knowledge during teacher training. *Professional Development in Education*, 50(2), 360-371. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264293>
- Rovnaňová, L., & Nemcová, L. (2017). Integration of theoretical and Practical undergraduate training in the Processes of Developing student teachers' Professional Competences. *The new educational Review*, 47, 176-186. <https://acortar.link/AkMb3V>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes en Chile: Una historia de tensiones y continuidades. En J. M. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 167-195). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo; Ediciones UDP.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>
- Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Inclusive training of elementary teachers in three Chilean regions. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>