



Artículo Investigación

# Impacto de la calidad de acreditación en programas de formación docente en Educación Física chilena

Impact of Accreditation Quality on Teacher Education Programs in Chilean Physical Education

Impacto da Qualidade da Acreditação em Programas de Formação Docente em Educação Física no Chile

Meneses-Villalobos, Mauricio A<sup>1</sup>.

---

Meneses-Villalobos, M. (2026). Impacto de la calidad de acreditación en programas de formación docente en Educación Física chilena. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 158-169. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.11>

## RESUMEN

La acreditación de programas de formación inicial docente (FID) constituye un mecanismo clave para garantizar y promover la calidad educativa. Este estudio tiene como objetivo determinar el impacto de la duración de la acreditación de los programas de Pedagogía en Educación Física en los resultados de aprendizaje pedagógico. Se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial, de cohorte transversal. La muestra incluyó 1.119 estudiantes que rindieron la Evaluación Nacional Diagnóstica 2023. Se aplicó un ANOVA unidireccional y prueba post hoc de Tukey para identificar diferencias entre programas acreditados por tres, cuatro, cinco y seis años. Se utilizó para la recolección de datos un instrumento ad hoc "Cuestionario prueba de conocimientos Pedagógicos Generales". Los estudiantes de programas acreditados por cinco y seis años obtuvieron puntajes promedio significativamente mayores en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) en comparación con aquellos de programas acreditados por tres y cuatro años ( $p < .001$ ). El tamaño del efecto fue pequeño ( $\eta^2 = 0.03$ ). Una mayor duración de la acreditación se asocia a mejores resultados de aprendizaje, aunque otros factores también podrían influir. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente, especialmente en disciplinas donde históricamente el componente pedagógico ha sido menos estructurado, como Educación Física.

**Palabras clave:** Formación inicial docente; Acreditación; Educación Física; Resultados de aprendizaje; Aseguramiento de la calidad.

---

<sup>1</sup> Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Chile. <https://orcid.org/0009-0000-3398-4016>, [mauriciomeneses@ug.uchile.cl](mailto:mauriciomeneses@ug.uchile.cl)



## ABSTRACT

The accreditation of initial teacher education (ITE) programs constitutes a key mechanism for ensuring and promoting educational quality. This study aimed to determine the impact of the accreditation duration of Physical Education teacher education programs on pedagogical learning outcomes. A quantitative descriptive and inferential cross-sectional cohort study was conducted. The sample included 1,119 students who took the 2023 National Diagnostic Assessment. A one-way ANOVA and Tukey post hoc test were applied to identify differences among programs accredited for three, four, five, and six years. Data were collected using an ad hoc instrument titled General Pedagogical Knowledge Test Questionnaire. Students enrolled in programs accredited for five and six years obtained significantly higher mean scores on the General Pedagogical Knowledge Test (GPKT) compared with those from programs accredited for three and four years ( $p < .001$ ). The effect size was small ( $\eta^2 = 0.03$ ). A longer accreditation duration is associated with better learning outcomes, although other factors may also influence these results. These findings highlight the need to strengthen quality assurance mechanisms in initial teacher education, particularly in disciplines where the pedagogical component has historically been less structured, such as Physical Education.

**Key words:** Initial teacher education; Accreditation; Physical Education; Learning outcomes; Quality assurance.

## RESUMO

A acreditação de programas de formação inicial docente (FID) constitui um mecanismo fundamental para garantir e promover a qualidade educacional. Este estudo teve como objetivo determinar o impacto da duração da acreditação dos programas de Pedagogia em Educação Física nos resultados de aprendizagem pedagógica. Foi realizado um estudo quantitativo de caráter descritivo e inferencial, com delineamento de coorte transversal. A amostra incluiu 1.119 estudantes que realizaram a Avaliação Nacional Diagnóstica de 2023. Foi aplicado um ANOVA unidirecional e o teste post hoc de Tukey para identificar diferenças entre programas acreditados por três, quatro, cinco e seis anos. Para a coleta de dados foi utilizado um instrumento ad hoc denominado Questionário de Prova de Conhecimentos Pedagógicos Gerais. Os estudantes de programas acreditados por cinco e seis anos obtiveram pontuações médias significativamente maiores na Prova de Conhecimentos Pedagógicos Gerais (PCPG) em comparação com aqueles de programas acreditados por três e quatro anos ( $p < .001$ ). O tamanho do efeito foi pequeno ( $\eta^2 = 0,03$ ). Uma maior duração da acreditação está associada a melhores resultados de aprendizagem, embora outros fatores também possam influenciar esses resultados. Esses achados ressaltam a necessidade de fortalecer os mecanismos de garantia da qualidade na formação inicial docente, especialmente em áreas nas quais o componente pedagógico historicamente tem sido menos estruturado, como a Educação Física.

**Palavras chave:** Formação inicial docente; Acreditação; Educação Física; Resultados de aprendizagem; Garantia da qualidade.

## INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas chilenas en relación con la Formación Inicial Docente (FID) han experimentado una transformación significativa desde finales de los años noventa. Inicialmente, estas políticas se centraban en iniciativas de apoyo y estímulo, con escasa rendición de cuentas (Schilling & Sánchez, 2020). Un ejemplo de ello fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID), implementado entre 1997 y 2001, que incluyó componentes institucionales y de incentivos individuales (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). Este programa benefició a proyectos en 17 universidades, mejorando la formación docente mediante cambios curriculares, perfeccionamiento del cuerpo académico, inversión en infraestructura y mejoras en la calidad de los estudiantes de pedagogía. Además, se otorgaron becas a estudiantes destacados, incrementando los puntajes de ingreso y las tasas de retención (Ávalos, 2014). A pesar de los logros, la no renovación del programa afectó la sostenibilidad de sus impactos debido a la falta de coordinación nacional y las presiones para ampliar la matrícula sin la capacidad académica necesaria (Ávalos, 2014).

Posteriormente, se implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP, 2004–2010), orientado a fortalecer la especialización disciplinaria de los futuros docentes de educación básica. Sin embargo, los resultados no se generalizaron a todas las facultades participantes (Cox et al., 2010; López et al., 2022). Paralelamente, se establecieron sistemas de incentivos al desempeño docente, como el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), así como programas como INICIA, que promovieron la autorregulación en la FID y evaluaciones diagnósticas de competencias y conocimientos de los egresados (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Fernández & Ramos, 2020).

Uno de los ejes centrales de INICIA fue la definición de estándares de egreso para las carreras de pedagogía, basados en principios de buena enseñanza y aprendizaje efectivo (Donoso & Ruffinelli, 2020). Estos estándares establecen un marco común de competencias y desempeños esenciales para garantizar la calidad de la formación docente. No obstante, el programa recibió críticas por priorizar la rendición de cuentas sobre el desarrollo formativo, carecer de representatividad y limitar la evaluación del desempeño profesional a pruebas de selección múltiple (Montecinos, 2014; Schilling & Sánchez, 2020).

Con la promulgación de la Ley 20.903 en 2016 se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), que reconoce la formación continua desde la FID y establece trayectorias profesionales basadas en estándares y evaluación progresiva del desempeño (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2016; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], s. f.). La Ley 20.903 también centralizó los procesos de acreditación en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), reemplazando a agencias privadas, e incorporó la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) como requisito obligatorio para la acreditación de programas, sustituyendo la prueba INICIA.

En términos conceptuales, la calidad en la formación docente puede entenderse como un constructo multidimensional que integra insumos (perfil de ingreso, cuerpo académico), procesos (currículum, cultura pedagógica, prácticas) y resultados (desempeño de egresados) (Bernasconi et al., 2020; Vega Angarita, 2020). Desde esta perspectiva, los mecanismos de acreditación actúan a nivel macro- institucional, mientras que la END mide resultados a nivel micro de aprendizaje pedagógico. La relación entre ambos niveles no es automática, sino que está mediada por factores intermedios como la intensidad de las prácticas, la supervisión académica, la proporción de docentes con posgrado

y la vinculación con el sistema escolar (Asenjo-Paredes et al., 2024; Castillo-Retamal et al., 2022; Schilling-Lara et al., 2023).

La END evalúa aprendizajes mediante la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG), la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, y un cuestionario complementario sobre percepciones y trayectorias formativas (Donoso & Ruffinelli, 2020). La PCPG, en particular, aborda dominios clave: aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, diseño e implementación de la enseñanza, y comprensión del sistema educativo chileno. La duración de la acreditación otorgada por la CNA funciona como indicador formal de calidad institucional, considerando criterios de desarrollo institucional, gestión académica, cuerpo docente, infraestructura y resultados de aprendizaje (CNA, 2021, 2022; BCN, 2006, 2018).

A nivel internacional, estudios muestran que cuando los procesos de acreditación incluyen explícitamente la definición, medición y mejora continua de los resultados de aprendizaje, se producen mejoras académicas efectivas (Brahimi et al., 2016; Sloane et al., 2024). No obstante, la evidencia nacional sugiere que el impacto directo sobre los aprendizajes aún requiere análisis más detallados (Fernández & Ramos, 2020).

En el contexto de la Pedagogía en Educación Física, las carreras chilenas presentan tensiones entre paradigmas biomédico-deportivo y pedagógico-educativo, lo que influye en la identidad de la disciplina y en los perfiles profesionales de egreso (Montoya-González et al., 2025; Poblete-Valderrama et al., 2023). Estas particularidades se reflejan en la organización curricular, intensidad y supervisión de las prácticas, proporción de académicos con posgrado y vinculación con el medio escolar (Asenjo-Paredes et al., 2024; Castillo-Retamal et al., 2022; Schilling-Lara et al., 2023).

No obstante, permanece abierto la interrogante de hasta qué punto los mecanismos macroinstitucionales de aseguramiento de la calidad, como la duración de la acreditación logran efectivamente traducirse en aprendizajes pedagógicos observables en los egresados, cuestión que requiere de un análisis empírico sistemático.

A partir de este vacío en la literatura, el objetivo de este estudio es determinar el impacto de la duración de la acreditación de los programas de Pedagogía en Educación Física en los resultados de aprendizaje pedagógico.

## MÉTODOS

Para investigar las diferencias en la calidad de la formación de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física en relación con los años de acreditación de sus programas de estudio, se utilizaron los resultados del cuestionario de Conocimientos Pedagógicos Generales de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END, 2023). Para ello, se adoptó una metodología cuantitativa de carácter descriptivo e inferencial, con un diseño observacional de cohorte transversal y retrospectivo (Blanco & Pirela, 2016), mediante el acceso a una base de datos secundaria construida con información proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile. Esta información fue complementada con los datos disponibles en la página web de la Comisión Nacional de Acreditación ([www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)), incluyendo los años de acreditación.

## **Muestra**

La elección de los participantes se basó en un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017) orientado a incluir instituciones con diferentes niveles de acreditación (3, 4, 5 y 6 años), lo cual permite analizar la relación entre dicha variable y el desempeño en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG).

La muestra estuvo compuesta por 1.119 estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, pertenecientes a universidades chilenas que cuentan con programas acreditados ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La selección se realizó considerando exclusivamente a las y los estudiantes que rindieron la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) correspondiente al año 2023, asegurando así la homogeneidad temporal del proceso evaluativo.

## **Instrumentos**

Con el fin de estudiar la distribución de los resultados de las y los futuros profesores en los temas didácticos disciplinares y pedagógicos generales se utilizaron 2 bases de datos:

1. Resultados END FID 2023 de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
2. Acreditación de programas de pregrado en pedagogías.

Las bases de datos de los puntos 1 se obtuvo del portal de Datos Abiertos del MINEDUC, específicamente el sitio contiene información sobre la Evaluación Nacional Diagnóstica. La información correspondiente al punto 2 se obtuvo de la base de datos de búsqueda avanzada de la comisión nacional de acreditación (CNA).

## **Análisis de datos**

El tratamiento de los datos se llevó a cabo mediante el uso combinado de los softwares estadísticos SPSS versión 26.0 y R (versión 4.3.1). Inicialmente, se aplicaron análisis descriptivos para obtener medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) del rendimiento en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG), desagregados por grupo de años de acreditación del programa formativo (3, 4, 5 y 6 años).

Posteriormente, se implementó un análisis de varianza (ANOVA) unidireccional, para evaluar si existían diferencias significativas en los puntajes promedio de la PCPG entre los grupos según los años de acreditación. Esta técnica es apropiada cuando se busca contrastar diferencias entre más de dos grupos independientes en variables continuas, cumpliendo con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas (Field, 2018). Para reforzar la robustez del análisis, se verificaron estos supuestos con pruebas de Shapiro-Wilk ( $P = .306$ ) y Levene ( $P = .641$ ), utilizando scripts en R, que permitieron además replicar y validar los resultados obtenidos en SPSS.

Ante la identificación de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), se aplicó un análisis post hoc de Tukey HSD, el cual facilitó identificar los pares de grupos con diferencias específicas. Finalmente, se estimó el tamaño del efecto a través del estadístico eta cuadrado ( $\eta^2$ ). Esta decisión metodológica respondió a la necesidad de trascender el reduccionismo interpretativo de la mera significancia estadística. Mientras que el valor  $p$  establece únicamente la probabilidad de los resultados bajo el supuesto de la hipótesis nula, el eta cuadrado cuantifica la proporción de la varianza total de la variable dependiente explicada por la variable independiente, aportando así un criterio de relevancia

práctica e interpretativa (Lakens, 2013). De este modo,  $\eta^2$  se erige como un complemento indispensable para contextualizar los hallazgos, permitiendo diferenciar entre resultados que son estadísticamente significativos, pero de impacto trivial y aquellos que, además, poseen un peso sustantivo en la explicación del fenómeno analizado.

## RESULTADOS

En esta sección se reportan los hallazgos del estudio en función del objetivo de investigación formulado. Los resultados se estructuran en dos apartados: primero, un análisis descriptivo de los datos, destinado a caracterizar el desempeño de los estudiantes según los años de acreditación de sus programas; y segundo, un análisis inferencial, orientado a establecer diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

La Tabla 1 sintetiza los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes obtenidos en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG), desagregados según los años de acreditación de los programas formativos. Los resultados muestran que los estudiantes de programas con seis años de acreditación alcanzaron el promedio más elevado ( $M = 97.7$ ;  $DE = 8.91$ ), seguidos por aquellos de programas acreditados por cinco años ( $M = 96.4$ ;  $DE = 9.58$ ). En contraste, los programas con tres y cuatro años de acreditación presentan promedios inferiores ( $M = 93.4$  y  $M = 93.2$ , respectivamente).

**Tabla 1**

*Descriptivas de Grupo*

	años acreditación	N	Media	DE	EE
Puntaje	3	209	93.4	9.08	0.628
	4	414	93.2	9.62	0.473
	5	365	96.4	9.58	0.501
	6	131	97.7	8.91	0.778

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) unidireccional para examinar el efecto del número de años de acreditación sobre el puntaje en PCPG (Tabla 2).

El modelo fue estadísticamente significativo,  $F(3, 1115) = 13.2$ ,  $p < .001$ , lo que indica que existen diferencias significativas en los puntajes entre los grupos según los años de acreditación.

El análisis post hoc de Tukey mostró que los programas acreditados por 3 años obtuvieron puntajes significativamente menores que los acreditados por 5 años ( $d = -3.03$ ,  $p = .001$ ) y 6 años ( $d = -4.37$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, los programas acreditados por 4 años también obtuvieron puntajes significativamente inferiores en comparación con los de 5 años ( $d = -3.17$ ,  $p < .001$ ) y 6 años ( $d = -4.51$ ,  $p < .001$ ). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 3 y 4 años ( $p = .998$ ), ni entre los de 5 y 6 años ( $p = .503$ ).

Estos resultados sugieren que los programas con mayores años de acreditación (5 y 6 años) presentan un desempeño significativamente más alto en el puntaje PCPG, mientras que los programas con 3 o 4 años de acreditación tienden a tener un rendimiento significativamente menor.

Asimismo, se procedió a estimar la magnitud del efecto observado mediante el estadístico eta cuadrado ( $\eta^2$ ), que constituye un indicador del tamaño del efecto y, por ende, de la proporción de la varianza en la variable dependiente que puede atribuirse al factor estudiado. En este caso, se obtuvo

un valor de 0.03, con un intervalo de confianza del 95% comprendido entre 0.02 y 1.00. Este resultado implica que aproximadamente el 3% de la variabilidad total en los puntajes de la prueba PCPG puede ser explicada por la duración de la acreditación del programa. Aunque dicho porcentaje corresponde a un efecto de magnitud pequeña según los criterios convencionales, resulta relevante desde una perspectiva empírica, en tanto confirma la existencia de un patrón sistemático: los programas con mayores años de acreditación (5 y 6 años) se asocian con un desempeño pedagógico más sólido, mientras que aquellos con acreditaciones más breves (3 y 4 años) tienden a exhibir resultados significativamente más bajos.

**Tabla 2**

*ANOVA de Un Factor*

	F	gl1	gl2	p
puntaje	13.2	3	1115	<.001

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto una asociación estadísticamente robusta entre la duración de la acreditación de los programas de Pedagogía en Educación Física y los puntajes observados en la prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG). En términos empíricos, los análisis revelaron que los programas con acreditaciones más extensas (5 y 6 años) exhiben puntajes promedio significativamente superiores a aquellos con acreditaciones más breves (3 y 4 años), mientras que dentro de cada subconjunto (3 vs. 4 años y 5 vs. 6 años) no se observaron diferencias relevantes ( $F(3, 1115) = 13.2, p < .001$ ). Este patrón, consistente y replicable en la muestra analizada, sugiere la existencia de condiciones institucionales asociadas a mayores períodos de acreditación que, a su vez, se reflejan en mejores desempeños pedagógicos medidos por la END.

Ahora bien, la magnitud del efecto exige una lectura matizada. El estadístico de tamaño del efecto ( $\eta^2 = 0.03$ ) indica que aproximadamente un 3% de la varianza total en los puntajes de la PCPG puede atribuirse a la variable “años de acreditación”. Desde la perspectiva de la inferencia estadística, tratándose de una muestra amplia, efectos de esta magnitud pueden resultar significativos y, por tanto, detectables; sin embargo, desde la óptica práctica y pedagógica, se trata de un efecto de pequeña magnitud. Es menester distinguir, por tanto, entre significación estadística y relevancia práctica: la acreditación se manifiesta como un predictor significativo del rendimiento, pero no agota ni explica la compleja trama de factores que determinan los aprendizajes pedagógicos.

Este resultado converge con trabajos previos que plantean que la acreditación refleja, en buena medida, condiciones estructurales e institucionales —como dotación académica, estabilidad de la planta docente, infraestructura y procesos de gestión— más que cambios pedagógicos directos y exclusivos (Martínez, 2024; Fernández & Ramos, 2020). En consecuencia, la asociación observada puede entenderse como el efecto agregado de múltiples recursos y prácticas organizacionales que tienden a consolidarse en instituciones con mayor reconocimiento de acreditación. No obstante, dicha explicación plantea interrogantes causales: ¿la acreditación prolongada produce mejoras pedagógicas, o bien las instituciones que ya disponen de mejores recursos y prácticas obtienen acreditaciones más largas? Esta ambigüedad interpretativa obliga a cautela.

En el caso de la formación en Educación Física, estos hallazgos dialogan con lo señalado por Peña-Troncoso et al. (2024) y Moreno et al. (2020), quienes advierten que históricamente el conocimiento pedagógico en esta disciplina ha tendido a ser menos estructurado y subordinado a enfoques técnicos y motrices. En esta misma línea crítica, Poblete-Valderrama et al. (2023) sostienen que la expansión de carreras de pedagogía en la última década no estuvo acompañada de mecanismos eficaces de aseguramiento de la calidad, generando una oferta heterogénea en términos de pertinencia y preparación profesional. Los resultados de este estudio otorgan, además, respaldo empírico al mandato de la Ley 20.903, que promueve la mejora continua de los programas de pedagogía e incorpora la END como herramienta de evaluación formativa para monitorear y fortalecer la calidad de los programas (Ramírez-Valdivia & Latorre, 2022).

Metodológicamente, el diseño empleado (transversal, observacional y retrospectivo) limita la posibilidad de extraer inferencias causales. Existen riesgos de sesgo por variables omitidas y de selección, por ejemplo, diferencias en el perfil de ingreso de los estudiantes, condiciones socioeconómicas, tamaño institucional o políticas locales de admisión que podrían mediar o confundir la relación observada. En consecuencia, conviene no sobredimensionar el papel explicativo de la acreditación como determinante único de la calidad formativa. Para avanzar hacia explicaciones más robustas, futuros estudios deberían incorporar diseños longitudinales, modelos multinivel que consideren la anidación de estudiantes en programas y universidades, y aproximaciones de valor agregado que controlen por rendimiento de entrada y trayectorias individuales (puntaje de ingreso, titulación oportuna, deserción, entre otros).

Desde el punto de vista interpretativo y de política pública, los resultados sostienen una conclusión práctica pero prudente: la duración de la acreditación constituye un indicador informativo de condiciones institucionales que favorecen mejores resultados en la PCPG, pero no debe utilizarse como proxy exclusivo de efectividad formativa. Las agencias reguladoras y las propias instituciones deben complementar la métrica de años de acreditación con indicadores más directos de procesos pedagógicos (por ejemplo, evaluaciones internas de práctica docente, supervisión de centros de práctica, formación continua del cuerpo académico y evaluación del diseño curricular). Asimismo, es razonable que los responsables de políticas consideren intervenciones focalizadas para programas con acreditaciones cortas —no para sancionarlos mecánicamente, sino para fortalecer sus capacidades pedagógicas y de gestión—, toda vez que la evidencia sugiere brechas sistemáticas entre los grupos (López et al., 2022; Medina et al., 2022).

Finalmente, los hallazgos abren líneas de investigación concretas y prioritarias: (1) emplear diseños longitudinales y métodos de contrafactualidad ( matching, modelos de efectos fijos o técnicas instrumentales) para abordar la direccionalidad causal; (2) incorporar variables de control críticas (puntaje de ingreso, composición socioeconómica, tamaño del programa, tasa de titulación oportuna) para estimar efectos netos; (3) desarrollar estudios mixtos que exploren, mediante investigación cualitativa, los mecanismos internos (gestión curricular, formación del profesorado, acompañamiento de prácticas) que vinculan la estructura institucional con los aprendizajes; y (4) considerar análisis multi-país o comparativos que permitan situar el caso chileno en un marco internacional. Sólo mediante una articulación metodológica más rigurosa y una ampliación de las fuentes de información será posible dilucidar con mayor precisión cómo, cuándo y por qué la acreditación contribuye o no a mejorar los resultados formativos en la Formación Inicial Docente.

## CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio revelan información estadísticamente significativa respecto del impacto de la acreditación de programas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física. En particular, los programas con acreditaciones más prolongadas (cinco y seis años) presentan estudiantes con mejores resultados que aquellos acreditados por períodos más breves (tres o cuatro años).

Sin embargo, el tamaño del efecto observado fue bajo, lo que sugiere que, aunque la acreditación se relaciona con los resultados de aprendizaje, no lo determina por sí sola. Otros elementos como la calidad del cuerpo académico, las metodologías de enseñanza, el acompañamiento en la práctica profesional y el desarrollo curricular podrían estar influyendo de manera significativa en estos resultados y deben ser considerados en investigaciones futuras.

En este sentido, se refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos de aseguramiento de la calidad que no se limiten a aspectos estructurales o administrativos, sino que integren indicadores directamente vinculados al aprendizaje y al desarrollo profesional docente. Esta información puede ser clave para fortalecer políticas públicas en el ámbito de la formación inicial docente, especialmente en áreas donde el conocimiento pedagógico ha sido tradicionalmente subvalorado como la Educación Física.

## REFERENCIAS

- Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2024). Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), Número Especial, 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bernasconi, A., Fernández, E., Irrázaval, I., Pizarro, G., Prieto, B., Scharager, J., & Villalón, M. (2020). Acreditación institucional en educación superior: Comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Centro de Políticas Públicas UC*. 15(133), 1-12. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50183>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (23 de octubre de 2006). *Ley 20.129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. D.O. <https://bcn.cl/2z86h>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (04 de marzo de 2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. D.O. <https://bcn.cl/2mo48>

Meneses-Villalobos, M. (2026). Impacto de la calidad de acreditación en programas de formación docente en Educación Física chilena. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 158-169. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.11>

Biblioteca del Congreso Nacional. (11 de mayo de 2018). *Ley 21.091. Sobre educación superior*. D.O. <https://bcn.cl/2mcy1>

Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 18(45), 97-111. Sistema de Información Científica Redalyc. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=67646966005>.

Brahimi, T., Sarirete, A., & Ibrahim, R. M. (2016). The impact of accreditation on student learning outcomes. *International Journal of Knowledge Society Research*, 7(4), 50-65. <https://doi.org/10.4018/IJKSR.2016100105>

Castillo-Retamal, F., Bobadilla-Jara, F., Fuentes-Gatica, P., & Gutiérrez-Arriagada, O. (2022). Percepciones sobre el retorno presencial a clases en el marco del Prácticum Profesional en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 23(2), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.12>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2023). *Evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. <https://www.diagnosticafid.cl/>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (s. f.). *Aspectos generales de la evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. <https://www.cpeip.cl/Categoria/evaluacion-nacional-diagnostica-de-la-formacion-inicial-docente/>

Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas*. [https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos\\_cye.aspx](https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx)

Comisión Nacional de Acreditación. (14 de diciembre de 2022). *Resolución exenta DJ N°303-4: Aprueba modificación al reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de programas de postgrado y especialidades del área de la salud*. <https://n9.cl/nc83u>

Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567>

Donoso Reyes, F., & Ruffinelli Vargas, A. (2020). ¿Hacia una formación inicial docente de calidad?: La evaluación nacional diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>

Fernández, E., & Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 53, 219-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.854>

Field, A. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th Edition, Sage, edge.

- Meneses-Villalobos, M. (2026). Impacto de la calidad de acreditación en programas de formación docente en Educación Física chilena. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 27(1), 158-169. <http://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.11>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4(863). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- López, D., Espinoza, O., Rojas, M. J., & Crovetto, M. (2022). External evaluation of university quality in Chile: An overview. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 272–288. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0141>
- Martínez Rojas, E. (2024). Determinantes de la calidad en las carreras de Educación Física en Chile: una aproximación desde los procesos de acreditación. *Retos*, 56, 1128–1138. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.106840>
- Medina-Manrique, R., Carcausto Calla, W., & Guzmán Shigetomi, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: Tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33–47. <https://doi.org/10.35362/rie8714774>
- Ministerio de Educación. (2004). *Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*. Biblioteca Digital Mineduc [PDF]. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2028/mono-723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), 285–301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Montoya-González, E. A., Montoya-Gutiérrez, J. Á., & Montoya-Sánchez, D. A. (2025). Teaching styles, perceived pedagogical practices, and their influence on academic satisfaction of students in initial teacher education. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(55), 246–265. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i55.3252>
- Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35 (1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Pazos Couto, J. M., Pérez Norambuena, S., Rocuant Urzúa, A., Cartier Thuillier, B., & Peña Troncoso, A. E. (2024). La evaluación actitudinal en la formación de profesores de "Educación Física" en Chile ¿En qué estamos y hacia dónde vamos? *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230>
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación inicial docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de

formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: Estudio de caso. *Retos*, 49, 552–563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443>

Ramírez-Valdivia, M., & Latorre, P. (2022). The influence of national quality assurance policies on institutional planning for internationalization processes of Chilean universities. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 387–400. <https://doi.org/10.1108/qaе-08-2021-0127>

Schilling, C., & Sánchez, G. (2020). Mudanças nas políticas de formação de professores no Chile: análise do currículo de formação nos estágios de uma universidade regional do Maule. *Formação Docente*, 12(23), 67–82. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.288>

Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: voces desde el territorio. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>

Sloane, A., Ingold, R., Gonzales Latourrette, J., Bedi, J., Osmond, M., Gaspar, J., & Stamford, K. (2024). Assuring and improving learning outcomes. In T. Cochrane, V. Narayan, E. Bone, C. Deneen, M. Saligari, K. Tregloan, & R. Vanderburg (Eds.), *Navigating the terrain: Emerging frontiers in learning spaces, pedagogies, and technologies*. Proceedings ASCILITE 2024 (pp. 93–94). <https://doi.org/10.14742/apubs.2024.1119>

Vega Angarita, O. M. (2020). Calidad en educación superior y acreditación de alta calidad: Contextualización. *Avances en Enfermería*, 38(1), 7–8. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1.83875>

#### Dirección para correspondencia

**Meneses-Villalobos, Mauricio, A**

Magíster en Gestión Educacional

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales

Chile

<https://orcid.org/0009-0000-3398-4016>

[mauriciomeneses@ug.uchile.cl](mailto:mauriciomeneses@ug.uchile.cl)

Recibido: 29-05-2025

Aceptado: 09-03-2026



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional.