



Correspondencias entre Trayectorias Previas y Perfiles Pedagógicos en Programas de Prosecución

Correspondences Between Previous Trajectories and Pedagogical Profiles in Completion Programs

Monona Valdés Cortez

Universidad Andrés Bello

monona.valdes@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5112-2089>

Eugenio Delgado Horta

Universidad Andrés Bello

Eugenio.delgado@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4727-7122>

Constanza Chamorro Maraboli

Universidad Andrés Bello

constanza.chamorro@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9677-5596>

Daniela Contreras Neira

Universidad Andrés Bello

Daniela.neria@unab.cl

 <https://orcid.org/0009-0006-4145-4297>

Claudio Sanhueza Mansilla

Universidad Andrés Bello

claudio.sanhueza@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1793-8954>

Fecha de recepción: 8 de julio 2026

Fecha de aceptación: 31 de julio 2026

Resumen

El presente artículo tiene como principal objetivo analizar la aplicación del dispositivo de evaluación diagnóstica de ingreso, implementado en el Programa de Prosecución de Estudios de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Andrés Bello. A partir de una muestra de 573 respuestas válidas correspondientes a diversas cohortes y en tres sedes: Bellavista, Concepción y Viña del Mar. El estudio se acoge un enfoque cuantitativo y cualitativo de corte transversal, utilizando un instrumento de 20 ítems de alternativas múltiples y una pregunta de desarrollo abierta, fundamentada en el modelo ecológico funcional y biopsicosocial. Los principales hallazgos revelan una marcada heterogeneidad de perfil de ingreso, caracterizada por un alto desempeño en nociones operacionales y ético-prácticas de la inclusión, en oposición con aprendizajes asociados a la fundamentación conceptual de la educación diferencial, normativa vigente y aspectos del diseño curricular.

Asimismo, el análisis estadístico de correspondencias evidencia una asociación nítida entre el tipo de título previo y el perfil de ingreso asignado, concentrándose los Técnicos de Nivel Superior (TNS) mayoritariamente en perfiles de riesgo inicial. Estos resultados se discuten para el diseño de dispositivos institucionales de nivelación diferenciada y acompañamiento temprano de los distintos perfiles.

Palabras clave: Educación inclusiva, perfiles de ingreso, trayectorias previas, educación diferencial, evaluación diagnóstica, modelo biopsicosocial.

Abstract

This article aims to analyze the application of the diagnostic assessment tool implemented in the Special Education Teacher Training Program at Andrés Bello University. The study uses a sample of 573 valid responses from various cohorts across three campuses: Bellavista, Concepción, and Viña del Mar. The cross-sectional study employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data, and utilizes a 20-item multiple-choice questionnaire with one open-ended question, grounded in the ecological-functional and biopsychosocial model. The main findings reveal a marked heterogeneity in the admission profile, characterized by high performance in operational and ethical-practical notions of inclusion, in contrast to learning related to the conceptual foundations of special education, current regulations, and aspects of curriculum design.

Furthermore, the statistical correspondence analysis reveals a clear association between the type of prior qualification and the assigned entry profile, with Higher Level Technicians (TNS) predominantly falling into initial risk profiles. These results are discussed in relation to the design of institutional mechanisms for differentiated leveling and early support for the various profiles.

Keywords: Inclusive education, entry profiles, previous trajectories, differential education, diagnostic assessment, biopsychosocial model.

Introducción

La educación superior contemporánea se encuentra en un proceso de cambio estructural profundo, impulsado por la diversificación de las vías de acceso y la creciente flexibilización de los itinerarios formativos. Este fenómeno adquiere particular relevancia en los programas de prosecución de estudios, los cuales han sido diseñados institucionalmente para permitir la continuidad y profesionalización de técnicos y profesionales de áreas afines. No obstante, esta amplitud de acceso supone de origen una población estudiantil con experiencias académicas, laborales y formativas no homogéneas, lo que genera puntos de partida diferenciados en términos de competencias nucleares, conocimientos conceptuales y apropiación del rol profesional. La evaluación diagnóstica de ingreso a las universidades es una herramienta clave para evaluar el nivel inicial de conocimientos, habilidades y disposiciones de un estudiante para ingresar al programa de Educación Diferencial, es así como Díaz Barriga y Hernández (2010) que resaltan la implementación de evaluaciones diagnósticas para permitir a las Instituciones Educativas y a los docentes ajustar el plan de estudios, de acuerdo con las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. Se trata de proporcionar información que informe el desarrollo de procesos de apoyo académico, nivelación y mejora de aquellas competencias esenciales para la formación inicial de los docentes que se encuentran ingresando al sistema educativo universitarios. La evaluación diagnóstica, por lo tanto, es una herramienta para la mejora continua que enfatiza la toma de decisiones educativas tempranas desde el principio de la formación. Para Bombelli y Barberis (2012), señalan que darle un lugar a la evaluación diagnóstica ayuda a evitar la improvisación porque se llega a conocer los conocimientos que traen los estudiantes y de esta manera realizar la labor docente con mayor eficiencia porque hace aportes importantes al alcance de las competencias. En ese mismo sentido Vera (2020), agrega que el diagnóstico educativo, encamina al docente en lo referente a su práctica, incluyendo el tiempo en que se desarrollarán los contenidos temáticos.

Esta evaluación es particularmente relevante para la formación inicial de los docentes de nuestra universidad, dado que está alineada con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Programas de Enseñanza, que definen los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales de los futuros docentes durante el proceso de formación. Los estándares son la referencia principal para el diseño curricular, la evaluación del aprendizaje y la garantía de calidad

de los programas de enseñanza y pueden utilizarse para evaluar a los estudiantes desde el ingreso hasta la graduación. En el programa de Educación Diferencial de la Universidad Andrés Bello, la evaluación diagnóstica de ingreso tiene como objetivo identificar el perfil académico de ingreso de los estudiantes del primer año, con base en la información obtenida, y presenta como lógica desarrollar e implementar planes de apoyo, tutorías, acciones de nivelación y diferentes estrategias de acompañamiento, orientadas a la permanencia, el éxito académico y el crecimiento de las competencias profesionales definidas en el perfil de egreso.

La evaluación diagnóstica es también una estrategia de aseguramiento de la calidad porque proporciona la evidencia al programa, para monitorear la formación. Desde esta perspectiva, los resultados no deben verse como una medición final, sino como un punto de partida para un camino más equitativo hacia el desarrollo de futuros docentes desde las primeras etapas de su educación universitaria. Esto está en línea con la visión del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de que la evaluación diagnóstica debe proporcionar datos que permitan a las instituciones implementar mecanismos de apoyo y nivelación donde sea necesario generara planes acompañamiento para apoyar las habilidades descendidas de los estudiantes.

En el contexto de la Pedagogía en Educación Diferencial, el perfil de egreso impone altas exigencias formativas desde el inicio de la trayectoria formativa, requiriendo que los estudiantes dominen el análisis de los fundamentos del aprendizaje, la comprensión del currículum nacional desde una perspectiva inclusiva, el abordaje de la diversidad mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la evaluación diagnóstica multidimensional. Por ende, la identificación de brechas de entrada no puede ser considerada un asunto secundario, dado que afecta directamente la progresión académica y la retención oportuna. El propósito de este estudio es analizar las características del estudiantado que ingresa al programa, describir la estructura del instrumento de diagnóstico institucional y evaluar las correspondencias empíricas entre las trayectorias previas y los perfiles pedagógicos resultantes, con el fin de fundamentar una política de acompañamiento y nivelación diferenciada.

El instrumento de evaluación diagnóstica de ingreso aplicado a las 573 respuestas válidas de estudiantes de las sedes Santiago, Concepción y Viña del Mar no fue construido de manera arbitraria: sus veinte ítems cerrados (Dimensión A) y su pregunta de desarrollo (Dimensión B) traducen operativamente un conjunto específico de marcos conceptuales, y son precisamente esos

marcos los que permiten explicar por qué los cuatro perfiles de ingreso resultantes (Integrado-avanzado, Operativo con brecha conceptual, Aplicado con debilidad de elaboración académica y Riesgo inicial) se distribuyen como se distribuyen. A continuación, se desarrollan cinco núcleos teóricos: la relación entre educación inclusiva y educación diferencial, el modelo biopsicosocial y el enfoque ecológico-funcional, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación diagnóstica como dispositivo de aseguramiento de la calidad, y las trayectorias educativas previas en programas de prosecución de estudios. Mostrando en cada caso su correspondencia directa con los ítems del instrumento y con los hallazgos reportados más adelante.

Educación inclusiva y educación diferencial: paradigmas en tensión

La educación diferencial ha transitado históricamente desde un paradigma clínico-rehabilitador, centrado en el déficit individual del estudiante, hacia un paradigma de derechos que concibe la discapacidad como resultado de la interacción entre la persona y las barreras del entorno. Este giro fue impulsado internacionalmente por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y reforzado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), y en Chile se ha traducido en un cuerpo normativo específico, entre el que destacan el Decreto N.º 170 (Ministerio de Educación de Chile, 2009) y la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Esta tensión entre paradigmas es exactamente la que el instrumento diagnóstico logra capturar: los ítems asociados a la dimensión ético-práctica de la inclusión: participación comunitaria (98,8%), cultura escolar inclusiva (96,2%) registran los desempeños más altos de toda la prueba, mientras que los distractores más elegidos por los estudiantes reproducen visiones asistenciales de la educación especial y la asociación automática entre inclusión y rebaja curricular. Es decir, las y los estudiantes que ingresan al programa de prosecución adhieren discursivamente al paradigma de derechos, pero razonan con categorías propias del paradigma clínico-rehabilitador cuando deben resolver un caso aplicado, lo que confirma que la sola exposición laboral o vocacional a la inclusión no basta para desplazar el paradigma del déficit; se requiere mediación pedagógica explícita, que es justamente la función que este dispositivo de diagnóstico busca habilitar.

El modelo biopsicosocial de la discapacidad y el enfoque ecológico-funcional

El modelo biopsicosocial, formalizado por la Organización Mundial de la Salud (2001) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, integra los

factores biológicos, psicológicos y sociales que determinan el funcionamiento humano, superando la mirada estrictamente médica de la discapacidad. Este modelo dialoga con el enfoque ecológico del desarrollo propuesto por Bronfenbrenner (1979), que entiende el aprendizaje como resultado de la interacción entre la persona y los sistemas ambientales que la rodean. Ambos marcos no son un telón de fondo genérico en este estudio: son, literalmente, el eje articulador declarado del instrumento evaluado, según se describe en la Metodología, y el ítem que interroga directamente el modelo biopsicosocial fue el de peor desempeño de toda la Dimensión A, con solo un 65,4% de logro. Esta brecha, entre un modelo que la institución utiliza para diseñar la evaluación y un modelo que los propios estudiantes aún no dominan al ingresar, es el hallazgo que permite argumentar, en la Discusión, que la comprensión del enfoque ecológico-funcional no puede darse por adquirida en el perfil de ingreso y requiere ser objeto explícito de nivelación temprana, en particular en las cohortes y sedes donde el perfil de riesgo multidimensional se concentra.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por CAST (2018) a partir de los planteamientos iniciales de Rose y Meyer (2002), propone tres principios rectores para la planificación curricular: múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de motivación e implicación. El perfil de egreso de Pedagogía en Educación Diferencial exige precisamente el dominio del DUA como mecanismo para abordar la diversidad en el currículum, y el instrumento evalúa este dominio en el ítem de comprensión curricular con ajustes, que obtuvo un 78,7% de logro: intermedio entre el desempeño alto de los ítems éticos y el desempeño bajo del ítem biopsicosocial. Esta posición intermedia se explica con claridad a la luz de la teoría del DUA: en la Dimensión B, las respuestas de los estudiantes con formación técnica previa mencionan de manera genérica listas de cotejo, rúbricas y pautas de apoyo, sin vincularlas con la lógica de diversificación curricular que el DUA propone, mientras que los estudiantes con formación profesional previa logran una propuesta analítica de apoyos basados en el entorno. Dicho de otro modo, el DUA es reconocido operativamente como un conjunto de instrumentos de registro, pero no siempre como un marco de diseño curricular con fundamentos propios, y esta distinción es la que la política de nivelación diferenciada propuesta en la Discusión busca resolver.

La evaluación diagnóstica como dispositivo de aseguramiento de la calidad

La literatura sobre evaluación educativa distingue la evaluación diagnóstica de la evaluación sumativa en función de su propósito: mientras la segunda certifica un resultado final,

la primera busca generar información oportuna para la toma de decisiones pedagógicas (Black y Wiliam, 1998). Esta perspectiva de "evaluación para el aprendizaje" es la que permite interpretar correctamente el dispositivo institucional analizado en este estudio: los cuatro perfiles pedagógicos de entrada: Integrado-avanzado, Operativo con brecha conceptual, Aplicado con debilidad de elaboración académica y Riesgo inicial no son una calificación de ingreso ni un mecanismo de selección, sino una clasificación orientada a activar planes de acompañamiento diferenciados desde el primer trimestre, tal como se define en la Metodología y se retoma en la Discusión. En el caso chileno, este enfoque se articula con el marco normativo de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios y los Estándares de la Profesión Docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2025; Ministerio de Educación de Chile, 2021), que constituyen el referente institucional, normativo más que teórico, frente al cual la Universidad Andrés Bello diseñó el instrumento de 20 ítems y la pregunta de desarrollo aplicados en las cohortes 2025-05 a 2026-15, y frente al cual se contrastan los perfiles de ingreso obtenidos.

Trayectorias educativas previas y programas de prosecución de estudios

Los programas de prosecución de estudios, orientados a la profesionalización de técnicos de nivel superior, convocan por diseño a una población estudiantil heterogénea en cuanto a su capital académico previo, tal como confirma la muestra de este estudio: 573 estudiantes distribuidos en tres sedes y cinco cohortes, con una base formativa inicial mayoritariamente técnica. La teoría de la integración académica y social de Tinto (1993) plantea que la persistencia y el éxito de los estudiantes no tradicionales dependen de que las instituciones reconozcan esta heterogeneidad de origen y diseñen mecanismos de acompañamiento diferenciados, en lugar de asumir una base cognitiva homogénea entre quienes ingresan. Este planteamiento anticipa con precisión el hallazgo nuclear de la investigación: el 43,4% de los estudiantes provenientes de Técnico de Nivel Superior se concentra en el Perfil 4 de riesgo inicial multidimensional, frente a solo un 29,2% entre quienes poseen título profesional previo, con la sede Concepción y las cohortes 2026-15 exhibiendo los niveles de riesgo más acentuados. Desde la perspectiva de Tinto, esta asociación no debe leerse como una limitación atribuible a los estudiantes técnicos, sino como evidencia de que sus trayectorias formativas previas requieren, desde el primer trimestre, los dispositivos de nivelación diferenciada en tres niveles que se proponen en la Discusión.

Método

Este estudio responde a un diseño de enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) de alcance descriptivo y transaccional. La muestra estuvo constituida por 573 respuestas válidas de estudiantes pertenecientes a las sedes de Santiago ($n = 454$), Concepción ($n = 89$) y Viña del Mar ($n = 30$), distribuidos en las cohortes de ingreso 2025-05, 2025-15, 2025-25, 2026-05 y 2026-15. Sociodemográficamente, la población se caracteriza por una fuerte presencia femenina, una alta tasa de simultaneidad entre estudio y empleo, y una base formativa inicial de carácter técnico.

El instrumento evaluativo analizado se compone de dos dimensiones complementarias: la Dimensión A, que consta de 20 preguntas cerradas de alternativas múltiples destinadas a evaluar conocimientos teóricos y aplicados, y la Dimensión B, consistente en una pregunta de desarrollo abierta, enfocada en la resolución de un caso práctico. Los ejes analíticos articuladores del instrumento abarcan el modelo biopsicosocial de la discapacidad, el enfoque ecológico de evaluación psicopedagógica, el rol transversal de la educación especial, el currículo común con diversificación y el lenguaje inclusivo profesional. El contenido de la evaluación se extrae desde los conocimientos pedagógicos y disciplinarios

Para el procesamiento cualitativo de la pregunta abierta, se empleó una matriz de rúbrica que clasifica las respuestas en tres niveles de elaboración (alto, medio y bajo) según su densidad técnica y argumentativa. La combinación de ambos puntajes permitió la asignación de cuatro perfiles pedagógicos de entrada: (1) Integrado-avanzado, (2) Operativo con brecha conceptual, (3) Aplicado con debilidad de elaboración académica, y (4) Riesgo inicial multidimensional.

Resultados

El panorama global de los ítems cerrados evidencia un rendimiento general razonable en el ámbito ético-práctico y operativo de la inclusión. Se registraron niveles sobresalientes de logro en ítems asociados a la participación comunitaria (98,8%), la cultura escolar inclusiva (96,2%), la definición general de apoyos (95,5%) y el propósito general de la evaluación diagnóstica integral (95,3%). Sin embargo, este desempeño contrasta significativamente con descensos marcados en los núcleos de fundamentación conceptual y normativa, donde el modelo biopsicosocial obtuvo un 65,4% de acierto, el lenguaje profesional inclusivo un 71,2%, y la comprensión curricular con ajustes solo un 78,7%. Los distractores más elegidos reflejan la persistencia de lógicas clínico-

centristas, visiones asistenciales de la educación especial y una tendencia a asociar la inclusión con la rebaja curricular automática.

En cuanto a la pregunta abierta (Dimensión B), se constató un desbalance cualitativo entre las cohortes. Mientras que los estudiantes de las cohortes 2025-05 y 2025-15 demostraron una sólida argumentación teórica y capacidad para articular la observación con la toma de decisiones pedagógicas, el ingreso correspondiente a las cohortes 2026 evidenció un pensamiento marcadamente operativo. Sus respuestas tendieron a limitarse a enumerar instrumentos de registro (listas de cotejo, rúbricas) o apoyos aislados, sin estructurar un razonamiento pedagógico coherente o manteniendo concepciones basadas estrictamente en el déficit del estudiante.

El hallazgo nuclear de la investigación radica en la correspondencia matemática observada entre el tipo de título técnico o profesional previo y el perfil pedagógico de ingreso. Aquellos estudiantes provenientes de trayectorias previas de Técnico de Nivel Superior (TNS) presentan una alta vulnerabilidad pedagógica inicial, concentrando un 43,4% de sus casos en el Perfil 4 (Riesgo inicial multidimensional). En contraste, los ingresantes que poseen un título profesional previo demuestran una mejor instalación conceptual de base, con solo un 29,2% clasificado en el perfil de riesgo y una presencia significativamente mayor en el Perfil 1 (Integrado-avanzado). Al desagregar por área de procedencia, las profesiones ligadas formalmente a la Educación y a las Ciencias de la Salud muestran las bases más estables. Esta heterogeneidad se expresa de forma desigual en el territorio: la sede Concepción y las cohortes 2026-15 exhiben los niveles de riesgo multidimensional más acentuados, justificando una intervención institucional prioritaria.

Tabla 1.

Comparativa de resultados por dimensión y perfiles según trayectoria formativa previa

Dimensión de / Análisis / Variable	Trayectoria Técnico Nivel Superior (TNS)	Trayectoria Profesional (Educación Salud)
Perfil Dominante Observado	Perfil 4: Riesgo inicial multidimensional (43,4% de los casos).	Perfil 1: Integrado- avanzado (Predominio relativo; solo 29,2% en Perfil 4).
Desempeño en Ítems Cerrados	Respuestas correctas en casos prácticos aislados; alta concentración de distractores clínico-centristas.	Rendimiento global adecuado; mayor tasa de acierto en modelo biopsicosocial y normativa.

Calidad de Respuesta Abierta	Respuestas mayoritariamente de nivel operativo o bajo; descripción fragmentada centrada en el déficit.	Respuestas de nivel alto/medio; articulación fluida entre observación, registro y decisiones pedagógicas.
Foco Temático e Instrumentación	Mención genérica de listas de cotejo y pautas sin vinculación a la diversificación.	Uso técnico de lenguaje inclusivo y propuesta analítica de apoyos basados en el entorno.
Implicancia de Gestión Académica	Prioridad alta: requiere nivelación conceptual intensiva y tutorías en el primer trimestre.	Seguimiento base: talleres breves de profundización y enriquecimiento curricular.

Fuente: Construcción propia a partir de datos del Aseguramiento de la Calidad (2026).

Discusión

Los hallazgos expuestos confirman de manera empírica que los estudiantes que ingresan a programas de prosecución en educación diferencial poseen una disposición ética y discursiva sumamente favorable hacia la inclusión, sustentada probablemente en su experiencia laboral práctica previa. No obstante, se ratifica la existencia de vacíos conceptuales estructurales que transitan desde una comprensión confusa del modelo biopsicosocial hasta un uso inadecuado del lenguaje inclusivo profesional. La coexistencia de un discurso pro-inclusión con prácticas argumentativas basadas en el paradigma del déficit evidencia que la asimilación del enfoque de derechos no se logra de manera intuitiva, sino que requiere una mediación pedagógica explícita y rigurosa.

La evaluación diagnóstica de ingreso muestra que los estudiantes comienzan su formación con algunos vacíos en el conocimiento básico necesario para trabajar en la profesión docente. Los vacíos conceptuales estructurales, como la confusión sobre el modelo biopsicosocial y la necesidad de un lenguaje profesional inclusivo, representan un modelo que no solo sería aplicable a la educación profesional a nivel de formación, sino que también fortalecería aún más la base teórica de las profesiones que se desarrollarán posteriormente.

En lugar de ver estos resultados como un problema de déficit, se observa como una oportunidad de mejora que apunta al diseño de estrategias de nivelación y apoyo en el desarrollo de los estudiantes que son necesarias para superar el inicio de su formación docente. Los Estándares de la Profesión Docente establecen que la formación inicial debe preparar a los futuros profesores para comprender la diversidad de los estudiantes, considerando sus características,

contextos y necesidades, mediante prácticas pedagógicas inclusivas, flexibles y orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje de todos (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

La evaluación diagnóstica no debe considerarse solo como una medida del conocimiento de nivel de entrada, sino también como información a considerar para decisiones curriculares y pedagógicas. Lo relevante que estos vacíos se pueden identificar de manera temprana, los cuales aportarán en generar acciones de fortalecimiento académico que construirán la capacidad de aprender el conocimiento dentro del currículo y estar al día con los estándares nacionales a una trayectoria temprana, donde los estudiantes progresarán hacia una profesión que esté en línea con los principios de inclusión, equidad, justicia educativa y diversidad. Como indican los estándares para la formación inicial docente.

La formación inicial docente debe integrar conocimientos disciplinares, pedagógicos y éticos que permitan responder de manera pertinente a la diversidad de estudiantes, a los distintos contextos educativos y a las demandas del sistema escolar chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

La nítida asociación entre el título TNS y el perfil de riesgo multidimensional plantea un desafío ineludible para la gestión curricular. Las instituciones no pueden asumir que la titulación técnica previa garantiza una plataforma cognitiva homogénea para las asignaturas del primer tramo universitario. Por consiguiente, los resultados justifican abandonar las estrategias de nivelación genéricas o estandarizadas, y avanzar decididamente hacia un modelo institucional de apoyos diferenciados en tres niveles: un nivel base de profundización para el perfil integrado-avanzado; un nivel focalizado en escritura y alfabetización académica para el perfil aplicado con debilidades de elaboración; y un dispositivo de acompañamiento intensivo e intervención temprana para el perfil de riesgo multidimensional, focalizado estratégicamente en las sedes y cohortes con mayor vulnerabilidad detectada.

Referencias Bibliográficas

Bombelli, E, Barberis J (2012) . Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario. Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología [en línea]. 5(13), [fecha de Consulta 06 de julio de 2026].

- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Mantaranz, M., Casado-Aranda, A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), Article 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7-74.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2.a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines* (versión 2.2). CAST.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Dirección de Aseguramiento de la Calidad. (2026). *Informe de resultados diagnóstico de ingreso - Pedagogía en Educación Diferencial (Prosecución)*. Universidad Andrés Bello.
- Dirección de Aseguramiento de la Calidad. (2026). *Informe sobre Perfiles de Ingreso de Estudiantes Nuevos*. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Andrés Bello.
- Unidad Técnica de Evaluación Educativa. (2026). *Protocolo del instrumento: Evaluación diagnóstica de ingreso y seguimiento carrera de Pedagogía en Educación Diferencial Prosecución de Estudios*. Escuela de Educación, Universidad Andrés Bello.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2025). *Estándares orientadores para la Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación de Chile. CPEIP – Estándares para la Formación Inicial Docente
- Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente. Evaluación Nacional Diagnóstica FID*
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto N.º 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ley N.º 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). OMS.

Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2.a ed.). University of Chicago Press.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.

Vera, F (2020): “La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica”, Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (agosto 2020). En línea: [La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje | eumed.net](http://eumed.net)

