



La evaluación en el programa de estudio de una especialidad de educación media técnico profesional

Cristian Venegas Traverso¹

¹ Universidad Mayor, Chile

 10.35811/rea.v14i1.392

Recibido: 30/09/2025 | Aceptado: 25/11/2025 | Publicado: 09/12/2025

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto, bajo una metodología cualitativa, develar las características de la propuesta evaluativa del Programa de Estudio de la especialidad Atención de Párvulos de Educación Media Técnico Profesional. En el sistema escolar chileno, el subsistema Educación Media Técnico Profesional se posiciona entre 3° y 4° medio, siendo esta una de las alternativas de formación en la educación secundaria, espacio que complementa la modalidad Humanístico-Científico. Frente a esta última, la Educación Media Técnico Profesional goza de una menor valoración social, a la par que emergen actitudes y concepciones sexistas en sus diversas especializaciones, y relativa formación pedagógica entre sus docentes. Curricularmente, la especialidad estudiada pretende formar en competencias laborales, distribuidas en objetivos genéricos y objetivos de aprendizaje de la especialidad. En tanto, la evaluación es un quehacer pedagógico esencial en la determinación de los aprendizajes esperados, lo que traduce en un punto crítico en docentes no pedagogos, resultando fundamentales las orientaciones que los programas de estudio ministeriales pueden proporcionarles. Tras la revisión de la evidencia, se devela que el Programa de Estudio de la especialidad de Atención de Párvulos expresa claramente un interés de poner a la evaluación al servicio del aprendizaje, destacándose su disposición a la evaluación formativa y la aplicación de procedimientos de evaluación completamente enmarcados en las experiencias del alumnado en sus centros laborales. Asimismo, se reconoce en la propuesta curricular ministerial la inexistencia de orientaciones y discursos asociados al sexismo y al etiquetaje por género.

Palabras clave: enseñanza técnica, evaluación del estudiante, programa de enseñanza, contenido del curso

Assessment in the Curriculum of A Technical-Vocational Specialization Program in Secondary Education

Abstract

The purpose of this study is to use qualitative methodology to reveal the characteristics of the evaluation proposal for the Study Program for the Early Childhood Education specialization in Technical and Vocational Secondary Education. In the Chilean school system, the Technical-Vocational Secondary Education subsystem is positioned between the 11th and 12th grades. It is one of the secondary education options that complement the Humanities-Science modality. Compared to the latter, Technical and Vocational Education enjoys less social prestige, while sexist attitudes and conceptions emerge across its various specializations, and its teachers' pedagogical training is relatively limited. In terms of the curriculum, the specialization aims to provide training in job skills, divided into generic and specialization-specific learning objectives. Meanwhile, assessment is an essential pedagogical task in determining expected learning outcomes, which is a critical point for non-pedagogical teachers, making the guidance that ministerial study programs can provide them fundamentally. After reviewing the evidence, it is clear that the curriculum for the Early Childhood Education specialization expresses an interest in placing assessment at the service of learning, highlighting its commitment to formative assessment and to the application of assessment procedures fully framed within students' workplace experiences. Likewise, the ministerial curriculum proposal recognizes the absence of guidelines and discourse associated with sexism and gender labeling.

Keywords: technical education, student assessment, teaching program, course content

1. Contextualización

El sistema educacional chileno se compone de tres sistemas continuos (o cuatro si se considera a la educación inicial): Educación Básica, Educación Media y Educación Superior.

La Educación Media como sistema forma parte de los últimos cuatro años de formación. En tanto, el subsistema Educación Media Técnico Profesional (EMTP) se posiciona entre 3° y 4° medio, siendo esta una de las alternativas de formación. Las otras opciones complementarias corresponden a las modalidades Humanístico-Científico (HC) y Artística.

No obstante, según [Manzano \(2022\)](#), la EMTP ha sido marginada históricamente, "colocándola en una posición inferior y de desprestigio frente a la modalidad Científico-Humanista" (p.41), diferencia que se replica en la educación superior entre las universidades, y los institutos profesionales y centros de formación técnica. En suma, opera el imaginario social de que lo técnico profesional es sinónimo de "Plan B" o segunda opción. Tal creencia, recoge [Manzano \(2022\)](#), es replicada por instituciones y agentes que debiesen revertirla, es decir, establecimientos, directivos y docentes. La expresión de esto sería "la poca o nula prioridad en preparar a las y los estudiantes para las pruebas de admisión a la Educación Superior, instrumentos que apuntan específicamente al acceso a las universidades" (p.47). Una conducta posiblemente explicada desde la caricaturización de la segmentación que, si bien se sustenta en la evidencia, no fomenta su modificación ([Ortuzar y Bravo, 2023](#)).

Estrictamente desde la docencia EMTP, el panorama no es distinto en cuanto a la caracterización de su alumnado y su vinculación con la vulnerabilidad social ([Romero, 2020](#)). De acuerdo con el trabajo de Romero-Jeldres, Mardones y Müller (2020), el discurso del profesorado plantea "una imagen que los retrata como estudiantes "víctimas" de nacer en condiciones de vida pobres y vulnerables, cuyas familias deciden su ingreso a la EMTP como un paliativo para extirpar la vulnerabilidad o mejorar las condiciones de vida" (p.86). Asimismo, el profesorado le otorga a la educación técnica un carácter instrumental para romper el círculo de la pobreza, mejorar los ingresos y, paradójicamente, continuar con estudios universitarios, nuevamente levantando este último subsistema de educación superior como el pináculo educativo.

Por otra parte, Fernández-Darraz, Sanhueza y Mora-Guerrero (2020) consignan algo no menor: el carácter reproductor de desigualdades de género y un sesgo sexista. En efecto, "los datos de la matrícula nacional muestran que las mujeres se concentran en áreas del sector (de) servicios, mientras que los hombres privilegian las áreas industriales (Sevilla et al. 2019)" (p.4). Esto no debiese sorprender si:

"... al momento de tomar una decisión vocacional, lo más frecuente es que un estudiante esté a expensas de mitos y estereotipos de género acerca de las profesiones, internalizados en la socialización primaria, en textos escolares, en discursos docentes y en otras fuentes informales ([Fernández-Darraz, Sanhueza y Mora-Guerrero, 2020, p.5](#))."

Lo planteado se agrava aún más si tal elección de especialidad se ejecuta precozmente (de 15 a 16 años), y la expresión docente, como autoridad que orienta, se enmarca en la conexión entre una cierta especialidad y las supuestas habilidades innatas de uno u otro género.

Según la Ley General de Educación (LGE, 2009), la Educación Media tiene por objeto que cada estudiante desarrolle las competencias que le permitan integrarse a la sociedad, como un ciudadano activo y de pleno derecho. En particular, la EMTP ofrece a quienes la escogen la oportunidad para desarrollar competencias en una determinada especialidad, para obtener un título de nivel medio, y si lo decide, integrarse tempranamente al mundo laboral, sin perjuicio de poder continuar su formación en la educación superior (MINEDUC, 2015). Esto es en parte consecuente a lo planteado por Antivilo-Bruna, Poblete-Orellana, Hernández-Muñoz, García y Contreras (2017) en cuanto que la formación técnico profesional en secundaria debe superar la perspectiva de un proceso educativo orientado únicamente a la rápida inserción en el mundo laboral; por el contrario, la EMTP debería ser el punto de partida de una trayectoria de educación continua. El propio currículo y la política pública chilena han pretendido fomentar esta idea ([Montero, 2016](#)). [Antivilo-Bruna et al. \(2017\)](#), no obstante, aseguran en su estudio que dicha idea de trayectoria formativa permanente dependería de aspectos sociodemográficos, el nivel educacional de la familia y su estado de ocupación laboral.

Sobre los resultados de aprendizaje, recogen Constenla, Jara y Vera (2023) que:

"... los indicadores de logros académicos de los estudiantes (de EMTP) son menores que en otras modalidades de estudio, además un porcentaje importante del alumnado egresado no logra la titulación"

esperada, debido, principalmente, a que no realizarían sus prácticas profesionales y/o no terminarían su proceso de enseñanza (p3)."

En otro ámbito, al año 2024, el sistema EMTP (entre 1° y 4° medio) atiende a 247.956 estudiantes, representando un 23,1% de la matrícula total de Educación Media (Centro de Estudios MINEDUC, 2025), quienes son beneficiarios de una configuración curricular compuesta de quince sectores económicos y treinta y cinco especialidades. El modo en que se distribuyen sectores especialidades se muestra a continuación:

Tabla 1

Sectores y especialidades EMTP

SECTOR	ESPECIALIDAD
ADMINISTRACIÓN	Administración Contabilidad
AGROPECUARIO	Agropecuaria
ALIMENTACIÓN	Elaboración Industrial de Alimentos Gastronomía
CONFECCIÓN	Vestuario y Confección Textil
CONSTRUCCIÓN	Construcción Instalaciones Sanitarias Montaje Industrial Refrigeración y Climatización
ELECTRICIDAD	Electricidad Electrónica
GRÁFICO	Dibujo Técnico Gráfica
HOTELERÍA Y TURISMO	Servicios de Hotelería Servicios de Turismo
MADERERO	Forestal Muebles y Terminaciones en Madera
MARÍTIMO	Acuicultura Operaciones Portuarias Pesquería Tripulación de Naves Mercantes y Especiales
METALMECÁNICA	Construcciones Metálicas Mecánica Automotriz Mecánica de Mantenimiento de Aeronaves Mecánica Industrial
MINERO	Asistencia en Geología Explotación Minera Metalurgia Extractiva
QUÍMICA E INDUSTRIA	Química Industrial
SALUD Y EDUCACIÓN	Atención de Enfermería Atención de Párvulos
TECNOLOGÍA Y COMUNICACIONES	Conectividad y Redes Programación Telecomunicaciones

Nota: Información extraída de MINEDUC (2015).

La especialidad técnico profesional de Atención de Párvulos, de acuerdo con la política curricular, se fundamenta en las oportunidades que en el último tiempo ha reportado la educación parvularia en Chile, a través del aumento de la cobertura y la existencia de múltiples instituciones de atención a la primera infancia (MINEDUC, 2016). No obstante, en sus fundamentos existe el silencio sobre la situación que impera posteriormente en la formación inicial docente, esto es, la asociación entre el género femenino y la Educación Parvularia/Inicial. No sería extraño que tal circunstancia se replique en la EMTP, sobre todo si las decisiones de especialidad están dominadas por los intereses personales y el discurso del profesorado, aún dominado por prácticas sexistas (Fernández-Darraz, Sanhueza y Mora-Guerrero, 2020).

Curricularmente, los fines de la especialidad son expresados en perfiles de egreso los que son definidos como "un delineamiento de competencias que preparan para iniciar una vida de trabajo y que se espera domine un estudiante al egresar de la EMTP" (MINEDUC, 2016, p.12). La concreción inferior de los perfiles de egreso son los Objetivos de Aprendizaje (OA), los que se distinguen entre los OA propios de la especialidad, de carácter meramente técnico, y los OA Genéricos (doce) que representan las aspiraciones comunes a todas las especialidades, pues remiten a competencias relevantes para el actual mundo del trabajo (MINEDUC, 2016). Señala Montero (2016) que los OA Genéricos ganaron:

"...precisión en su formulación, partiendo de descripciones genéricas (ej., comprender, ejecutar, conocer) de las cuales difícilmente se puede obtener evidencia conductual, avanzan a ejecuciones cada vez más complejas en las que se articulan elementos conductuales (ej., comunicarse oralmente, tomar decisiones) que requieren de la conjugación de habilidades (ej., procesar información, trabajar en equipo) y actitudes (ej., respeto, orientación a la calidad), y algunas veces también de conocimiento (ej., normativas, especificaciones técnicas), y que aluden implícitamente a criterios de desempeño a través del nivel de detalle en la descripción o del uso de adverbios (ej., eficientemente, de manera prolija) (p.15)."

Los OA Genéricos para la EMTP son las siguientes (MINEDUC, 2015):

- A. Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y de escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores.
- B. Leer y utilizar distintos tipos de textos relacionados con el trabajo, tales como especificaciones técnicas, normativas diversas, legislación laboral, así como noticias y artículos que enriquezcan su experiencia laboral.
- C. Realizar las tareas de manera prolija, cumpliendo plazos establecidos y estándares de calidad, y buscando alternativas y soluciones cuando se presentan problemas pertinentes a las funciones desempeñadas.
- D. Trabajar eficazmente en equipo, coordinando acciones con otros in situ o a distancia, solicitando y prestando cooperación para el buen cumplimiento de sus tareas habituales o emergentes.
- E. Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras.
- F. Respetar y solicitar respeto de deberes y derechos laborales establecidos, así como de aquellas normas culturales internas de la organización que influyen positivamente en el sentido de pertenencia y en la motivación laboral.
- G. Participar en diversas situaciones de aprendizaje, formales e informales, y calificarse para desarrollar mejor su trabajo actual o bien para asumir nuevas tareas o puestos de trabajo, en una perspectiva de formación permanente.
- H. Manejar tecnologías de la información y comunicación para obtener y procesar información pertinente al trabajo, así como para comunicar resultados, instrucciones e ideas.
- I. Utilizar eficientemente los insumos para los procesos productivos y disponer cuidadosamente los desechos, en una perspectiva de eficiencia energética y cuidado ambiental.
- J. Empezar iniciativas útiles en los lugares de trabajo y/o proyectos propios, aplicando principios básicos de gestión financiera y administración para generarles viabilidad.
- K. Prevenir situaciones de riesgo y enfermedades ocupacionales, evaluando las condiciones del entorno del trabajo y utilizando los elementos de protección personal según la normativa correspondiente.
- L. Tomar decisiones financieras bien informadas, con proyección a mediano y largo plazo, respecto del ahorro, especialmente del ahorro previsional, de los seguros, y de los riesgos y oportunidades del endeudamiento crediticio, así como de la inversión.

Para el caso particular de la especialidad Atención de Párvulos, el Estado ha definido diez OA (MINEDUC, 2015):

- OA 1. Realizar y evaluar actividades educativas con párvulos de los distintos niveles, creando ambientes pedagógicos adecuados a sus necesidades y a su desarrollo cognitivo, emocional, social y psicomotor, de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y a las orientaciones e instrumentos recibidos de las educadoras.
- OA 2. Preparar, utilizar y almacenar material didáctico y de ambientación educativa para el apoyo a las actividades con los párvulos, aplicando criterios pedagógicos, estéticos y de equidad en materia de género, etnia y cultura.
- OA 3. Comunicarse en forma efectiva y afectiva con los niños y las niñas, con sus familias o adultos responsables, de manera individual y colectiva, creando ambientes cordiales y de preocupación por el bienestar del párvulo.
- OA 4. Alimentar a niños y niñas menores de seis años, de acuerdo a su edad, a sus requerimientos dietéticos y a los horarios convenidos, favoreciendo una alimentación saludable y la autonomía en la ingesta de alimentos.
- OA 5. Mudar a niños y niñas menores de dos años y apoyar a vestirse y desvestirse en forma autónoma a mayores de dos años, resguardando principios de salud, seguridad e higiene de los párvulos y aplicando

principios ergonómicos.

- OA 6. Promover hábitos de salud, higiene y autocuidado en niños y niñas menores de seis años, utilizando las técnicas señaladas en el manual de salud y en el programa de prevención de riesgos y evacuación de la institución.
- OA 7. Controlar peso y talla de los niños y las niñas, de acuerdo al manual de salud, e informar a los educadores para que estos efectúen las acciones correctivas en caso de que se requiera.
- OA 8. Detectar síntomas de enfermedades más comunes, maltratos y abusos, atender en situación de accidente menor y suministrar medicamentos a niños y niñas menores de seis años, según el manual de salud, primeros auxilios y prescripción médica, además de informar oportunamente a educadoras y personal especializado sobre los hechos acontecidos.
- OA 9. Atender a niños y niñas menores de seis años en las horas de descanso y de recreación, generando alternativas de uso del tiempo libre y propiciando el descanso de cada uno, de acuerdo a las necesidades de cada niño y niña.
- OA 10. Registrar, archivar y mantener actualizados los antecedentes de los niños y las niñas, sus familias o adultos responsables, de manera manual y digital, cumpliendo con los requerimientos institucionales.

Tabla 2

Distribución horas pedagógicas por módulo

MÓDULO	3° Medio	4° Medio
	Horas pedagógicas	
Material didáctico y de ambientación	228	
Expresión musical para párvulos	152	
Relación con la familia	76	
Salud en párvulos	152	
Recreación y bienestar de los párvulos	228	
Actividades educativas para párvulos		266
Expresión literaria y teatral con párvulos		228
Alimentación de los párvulos		114
Higiene y seguridad de los párvulos		152
Emprendimiento y empleabilidad		76
TOTAL	836	836

Nota: Información extraída de MINEDUC (2015).

Si las Bases Curriculares expresan los fines y objetivos que el currículo chileno ha definido para su enseñanza obligatoria en cada especialidad, los Programas de Estudios son componentes de la política curricular que proponen la forma en que los módulos y los OA deben ser planificados e implementados en el aula, en términos metodológicos y evaluativos. Tal sentido orientador de los Programas de Estudio para la práctica docente ---y no una obligación del cómo enseñar--- es un resguardo oficial para el cumplimiento de la garantía constitucional de la libertad de enseñanza a favor de los establecimientos escolares chilenos. Asimismo, suponen otorgar autonomía al profesorado en su tarea de diseñar y desarrollar las obligaciones lectivas, sin embargo, hay casos en que los docentes confunden las Bases Curriculares con los Programas de Estudio, o bien, dan un inexistente carácter prescriptivo a estos últimos instrumentos (MINEDUC, 2018). Igualmente existen discrepancias en razón de quienes (directivos, docentes o en conjunto) deben tomar decisiones educativas sobre los programas (Díaz y Gutiérrez, 2023).

Como sea, cada programa de la EMTP ha sido diseñado bajo un enfoque curricular de competencias laborales (MINEDUC, 2015; Sepúlveda y Valdebenito, 2019), por lo que la expresión del aprendizaje de cada estudiante, a través de las evaluaciones, debiese manifestar la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes, en un contexto educativo lo más genuino y práctico posible. Entonces, como supuesto, las actividades evaluativas propuestas por el Estado a través del Programa de Estudio (PdeE) de la especialidad Atención de Párvulos de la EMTP debiesen caracterizarse por priorizar una intencionalidad formativa, en contextos reales -o lo más

cercano posible a estos-, dando un sentido de proceso continuo, con instrumentos que privilegien lo práctico por sobre el mero conocimiento conceptual, entre otros. Este trabajo pretende estudiar esta naturaleza evaluativa.

2. Evaluación de los aprendizajes

En tiempos anteriores, en perspectivas teóricas primitivas y positivistas abundaba la idea de igualar evaluación y medición, es decir, extinguir el proceso evaluativo a la obtención de un resultado tras la aplicación de un instrumento. Sin embargo, actualmente la práctica considerada como "evaluativa" es más amplia en operaciones, sobre todo al relevar la importancia del "juicio de valor" como la esencia de la evaluación (Ravela, 2006). Esta se compone de un conjunto de etapas o fases continuas teóricamente consensuadas: determinación del aprendizaje a evaluar, definición del propósito evaluativo, diseño y aplicación de un instrumento en el contexto de un procedimiento, el análisis de los resultados, su correspondiente juicio de valor, y finalmente, la toma de decisiones (Ravela, 2006; Casanova, 2007; Sanmartí, 2007; Castillo y Cabrerizo, 2010; Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino, 2022).

La teoría de la evaluación ha establecido diversas tipologías para clasificar sus prácticas (Casanova, 2007). Una de ellas hace mención de la intencionalidad evaluativa, distinguiéndose entre ellas, la diagnóstica (para conocer el punto de partida), la formativa (para mejorar el aprendizaje) y la sumativa (para acreditar o certificar). Cabe poca duda de que esta última ha sido concebida tradicionalmente como "la" evaluación, y que tal realidad ha permeado a quienes ejercen docencia, con o sin formación pedagógica. La idea conservada de que la única evaluación es la sumativa ha traído impactos innegables en el proceso educativo, lo que es relevante si se toma en cuenta de que el modo mediante el cual se evalúa condiciona gravemente la disposición del estudiante hacia su aprendizaje (Padilla y Gil, 2008; Núñez y Förster, 2017; Casanova, 2007; Sanmartí, 2007; Gibbs y Simpson, 2009; Pérez, Méndez, Pérez y Yris, 2017; Suárez y Celis, 2021). Ahora bien:

"... el contexto del establecimiento, los lineamientos y orientaciones del reglamento de evaluación y las creencias de profesores y directivos, (también) condicionan las prácticas evaluativas en aula, los procesos de calificación, y, por tanto, los aprendizajes y la motivación de los estudiantes (Núñez y Förster, 2017, p.3)."

Sin desmedro de su importancia a nivel administrativo y sistémico, la evaluación sumativa ha debido "ceder" su protagonismo hacia una mirada más cualitativa de la valoración del aprendizaje, a medida que la disciplina se ha complejizado. Esta última perspectiva se enclava en el entendimiento de la evaluación como quehacer de carácter formativo, que busca obtener información del aprendizaje para la mejora de este, de la enseñanza y de la educación en general. En palabras de Espinoza (2022) la evaluación es "un proceso sistemático de recolección y análisis de información que, requiere de métodos, procedimientos y técnicas específicas para formular juicios de valor sobre objetos educativos que orienten las decisiones y apoyar a su mejoría; mediante ella se busca determinar criterios que permitan orientar las acciones para contribuir a elevar la calidad de la educación" (p.121).

No obstante, tanto la complejidad del tiempo y del esfuerzo docente que requiere su implementación, como la presión del sistema por el cumplimiento administrativo, han contravenido el desarrollo de las evaluaciones orientadas a la mejora. Aunque Ravela (2006) desdramatiza la contradicción sumativa-formativa de la evaluación, al afirmar que "ambos tipos de evaluaciones son necesarios en distintos momentos y contextos" (p.29).

Por otra parte, Casanova (2007) va más allá y complejiza el valor social de la evaluación:

"Por lo que se refiere a la evaluación, resultará decisivo que ésta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios...) que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia, de igualdad, de posibilidad de expresión, de participación, etc., y aplicar, en paralelo, un sistema de evaluación sancionador y clasificador, que es utilizado como elemento de autoridad por el profesorado, como poder totalitario, porque, al fin, lo que importa es "aprobar" y, ante esa situación extrema, el alumno se aviene a asumir cualquier modo de trabajo -el que más gusta a cada profesor- para conseguirlo, aunque esté en total desacuerdo con el sistema y lo considere absolutamente inadecuado (pp. 96-97)."

Así también, la evaluación es poder:

"Las prácticas evaluadoras, como prácticas sociales y educativas que son, tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los individuos, por ello el docente debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder asumiendo el desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados (Moreno, 2011, citado en Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino, 2022, p.68)."

En efecto, el juicio de valor sobre un resultado educativo es un ejercicio asimétrico de poder ineludible para quien evalúa, por lo que requiere además un ejercicio consciente de responsabilidad por parte de este. De ahí radica la necesaria detención en la identidad de quien evalúa, para su análisis.

En este sentido, la clasificación según el agente evaluador obedece a ese modo de entender la valoración de los procesos educativos como una expresión de poder y, también de diálogo. La clave para esta comprensión es la dirección del juicio de valor. Si el juicio es externo, hacia un "otro", en un sentido asimétrico, se habla de una heteroevaluación, tipo representante de los enfoques técnicos (Borjas, 2011); si un grupo, equipo o colectivo analiza y evalúa su propio desempeño como un "nosotros" se refiere a una coevaluación; si el sujeto enjuicia su propio quehacer en la acción educativa corresponde a una autoevaluación (Casanova, 2007; Venegas, 2023).

Quien evalúa está en una determinada posición sobre el objeto evaluado; sin embargo, debe establecer su punto de referencia para el juicio de valor de los resultados. Es así que otro modo de clasificar la evaluación educativa es según el referente (normotipo), es decir, respecto de "qué" o "quién" se hace la valoración. Dicha comparación se explica en si el referente está fuera o dentro de quien es evaluado. Si un estudiante se enfrenta a un test cuyo fin es determinar su nivel de desempeño respecto de un conjunto de indicadores, es un ejemplo de una evaluación nomotética-criterial. Hay otro tipo de evaluación que también acude a un referente externo, pero está vez en un sentido selectivo y competitivo: es nomotético-normativo si el desempeño del evaluado se contrasta con el desempeño de sus pares. Finalmente, cuando se pretende comparar el desempeño actual del sujeto con uno anterior, la evaluación es interna o de progreso (Ravela, 2006; Casanova, 2007; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por último, es importante distinguir el momento o temporalidad en que se realiza la evaluación, es decir, al inicio del proceso, durante o al cierre (Casanova, 2007). No obstante, es importante plantear dos cuestiones. Primero, ¿cuándo empieza o termina un proceso?, y segundo, ¿son lo mismo la temporalidad de la evaluación y la intencionalidad evaluativa? La literatura parece no abordar estos asuntos.

Respecto al primer cuestionamiento, no hay duda sobre cuándo empieza un proceso educativo, sin embargo, hay nebulosas para determinar su cierre. ¿El cierre del proceso es al fin de la clase? ¿Al de la unidad? ¿Al del semestre? ¿Al del año escolar? Es una paradoja interesante que se resuelve solo en la estimación que el propio docente hace al establecer las conexiones entre dos clases, dos unidades o dos semestres. Donde no hay enlace, ese debería ser el cierre.

La segunda cuestión aborda la confusa relación entre la intencionalidad evaluativa y el momento en que se aplica la evaluación. Parece una solución obvia emparejar lo diagnóstico con el inicio, lo formativo con el "durante" y lo sumativo con el cierre. Sin embargo, la armonía se quiebra al plantear el ejemplo de los exámenes de admisión: están al inicio de un proceso, pero tienen un ánimo certificador. Otro ejemplo son las calificaciones o puntajes "acumulativos" que tienden a disfrazarse de "formativas", sin embargo, están acreditando un aprendizaje durante un proceso. O las evaluaciones de cierre que incluyen una retroalimentación para mejorar, a través de rúbricas.

Lo anterior entra en clara contradicción a lo planteado con seguridad por, entre otros, Castillo y Cabrerizo (2010). Los autores sentencian que:

"... antes del proceso de aprendizaje-enseñanza (se da la evaluación) Inicial (de carácter) diagnóstica, pronóstica y previsor. Durante el proceso de aprendizaje-enseñanza (se da la evaluación) Formativa (de carácter) orientadora, reguladora y motivadora. Después del proceso de aprendizaje-enseñanza (se da la evaluación) Sumativa (de carácter) integradora, promocional y acreditativa (p.19)."

3. Marco metodológico

El presente es un estudio cualitativo, es decir, una "investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1994, p.20). Se ejecuta la técnica de análisis documental del texto "Especialidad Atención de Párvulos. Programa de Estudio. Formación Diferenciada Técnico-Profesional. 3° y 4° año de Educación Media", publicado por el Ministerio de Educación (2015). Sobre este método, en palabras de Marcelino, Martínez y Camacho (2024):

"El análisis documental se trata de un proceso de construcción del conocimiento en el que los insumos de trabajo son principalmente documentos escritos (...). El análisis documental, a partir de un procedimiento sistemático de revisión de documentos escritos, principalmente, busca generar nueva información o encontrar la respuesta a una interrogante de forma coherente y argumentada. No es sólo la búsqueda de documentos y extracción de ideas, sino la construcción y representación del conocimiento de una forma distinta, para generar un nuevo documento, encontrar aquello que no es evidente o dar una nueva interpretación (p.3)."

Se levantan siete categorías apriorísticas: Intencionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa); Agente (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación); Temporalidad (inicio, proceso, final); Normotipo (nomotético-criterial, nomotético-normativa, idiográfico); Procedimientos de evaluación (producción de respuesta y desempeño práctico); Instrumentos de evaluación; y Características de la evaluación.

4. Resultados

Tras el análisis de la fuente se identificaron sesenta y una unidades de análisis, las que fueron objetivadas y clasificadas en las siete categorías apriorísticas. En este procedimiento las unidades de análisis fueron consideradas en más de una categoría.

De acuerdo a la evidencia, las evaluaciones propuestas por el PdeE para la especialidad de Atención de Párvulos se caracterizan por priorizar las actividades prácticas, sin abandonar la evaluación de conceptos, aunque estas se sugieren en episodios marginales. Por lo demás se establece como fundamental el uso de pautas de corrección frente al desempeño del estudiantado, "utilizando los indicadores que reflejan el aprendizaje específico que está siendo evaluado". Por otra parte, el programa sugiere "compartir las expectativas de aprendizaje y los Criterios de Evaluación que se aplicarán favorece el logro de dichos aprendizajes, ya que así tienen claro cuál es el desempeño esperado", lo que insinúa la idea de orientar el proceso hacia el qué y cómo se evaluará. Así también, se plantea la necesidad de vincular la planificación de la enseñanza junto a la evaluación y usar la información recolectada por los instrumentos para fundar rigurosamente los juicios de valor. Aunque no es demasiado explícito se propone evaluar el desempeño del estudiantado en el trabajo en equipo.

En tanto, la intencionalidad evaluativa que prevalece en el PdeE es la formativa: "La evaluación es una actividad cuyo propósito más importante es ayudar a cada estudiante a progresar en el aprendizaje (...) que ayude al y a la docente a reconocer qué han aprendido sus estudiantes, conocer sus fortalezas y debilidades y, a partir de eso, retroalimentar la enseñanza y el proceso de aprendizaje". Bajo la misma línea se insiste en que la evaluación debe cooperar al proceso de metacognición del alumnado respecto de sus oportunidades de mejora. Asimismo, explícitamente en las actividades de evaluación se propone al docente acompañar a los estudiantes "entregando retroalimentación", y, además, "haciendo sugerencias y fortaleciendo los logros". En el mismo sentido, los estudiantes deben realizar "un análisis de su desempeño, identificando fortalezas, dificultades (... elaborando) una lista de desafíos que identifican para el futuro".

La evaluación con intencionalidad sumativa no aparece directamente. En similar sentido, no aparece ninguna propuesta de evaluación diagnóstica en el programa.

Sobre el agente evaluador se privilegia ampliamente la heteroevaluación, es decir, el juicio de valor de un sujeto hacia otro, cuyo protagonismo lo lleva la docente de la especialidad y, en menor medida, la educadora de aula del centro de práctica. Existen vestigios de autoevaluación al cierre del último módulo de la especialidad y de coevaluación al elaborar el estudiante un informe de una actividad "acuerdo a los requisitos consensuados con él o la docente". Además de esto, el programa menciona: "La información que arrojan las evaluaciones es una oportunidad para involucrar a cada estudiante en el análisis de sus estrategias de aprendizaje. (...) Este proceso (...) se puede fortalecer si se acompaña de procedimientos de autoevaluación y coevaluación que le impulsen a revisar sus logros...".

Por otra parte, sobre la temporalidad de la evaluación no se hace referencia explícita a si las actividades sugeridas responden a un tiempo o momento determinado del proceso de enseñanza.

La evaluación según normotipo o referente fuertemente favorecido en el programa es el externo criterial, es decir, el juicio de valor de los resultados del estudiante se realiza en función de indicadores o criterios transversales. La evaluación con referente interno aparece mencionada en dos oportunidades; una de estas se expresa en la propuesta de uso de portafolios, en que "se puede llevar un registro de sus progresos (de los estudiantes), ya que permite comparar la calidad de los productos elaborados al inicio y al final del proceso educativo". Finalmente, no aparece representado el normotipo externo normativo, es decir, carece el programa de propuestas orientadas a la comparación entre estudiantes.

Para efectos de este trabajo, los procedimientos de evaluación sugeridos por el PdeE se clasifican entre los que implican un desempeño práctico y los que involucran la producción de respuestas. Antes que todo, se identifica que transversalmente los procedimientos se enmarcan en forma permanente en la experiencia del alumnado en los centros de práctica.

La primera subcategoría es la más representada en la propuesta curricular, esto es refrendado por su fundamentación: "Dado que la formación técnico-profesional tiene un fuerte componente de aprendizajes prácticos, las situaciones y las estrategias de evaluación deben ser coherentes con estas características. (...) El mejor escenario es que la tarea consista en elaborar productos, servicios o proyectos muy cercanos a aquellos que deberán desarrollar en el futuro en el medio laboral". Entre los desempeños prácticos planteados están las demostraciones, los análisis de casos, la elaboración de portafolios de productos, la aplicación de entrevistas, entre otros. En particular, algunas actividades de evaluación propuestas, bajo este tipo de procedimiento, y que se aplican en sus centros de práctica (jardines infantiles y otros) son:

- Ejecución de actividades musicales junto a los menores que atiende.
- Ejecución de estrategias propuestas en clases de la especialidad para la participación familiar.
- Aplicación de control de peso a los menores, utilizando tablas y planillas para registrar.
- Implementación de juegos junto a los menores.
- Aplicación de estrategias metodológicas para leer y narrar recursos literarios.
- Presentación de actividad que promueve la alimentación saludable.

En cuanto a los instrumentos de evaluación se privilegia el uso de la pauta de cotejo, la que es descrita en el programa como "un instrumento que señala de manera dicotómica los diferentes aspectos que se quiere observar en las y los estudiantes, de manera individual o colectiva; es decir: Sí/No, Logrado/No logrado, etc. Es especialmente útil para evaluar el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de operaciones y la aplicación de las normas de seguridad".

Le sigue la escala de valoración, a saber, según el documento, "instrumentos que miden, sobre la base de criterios preestablecidos, una graduación en el desempeño de las y los estudiantes de manera cuantitativa y cualitativa (por ejemplo: Muy bien -- Bien -- Regular -- Insuficiente)". Por último, en forma extraordinaria aparecen la rúbrica y la escala Likert.

5. Discusión y conclusiones

No es descartable que los Programas de Estudio proporcionados por el Estado tengan una segunda intención, tras la primera que es ofrecer insumos curriculares a los establecimientos y docentes para la configuración de sus propios programas. En efecto, brota el supuesto de que este instrumento curricular viene a hacerse cargo de las deficiencias pedagógicas de los actores educativos. Y en este sentido, si bien la EMTP ha avanzado, la presencia de profesionales no pedagogos es importante (Ortuzar y Bravo, 2023; Baeza, 2023). La trayectoria docente de EMTP tradicionalmente se inicia tras el desembarco de estos desde la propia "industria" (Castro y Arancibia, 2024), lo que, según Romero (2020), obliga a preguntarse "acerca de las estrategias y dominios en ámbitos pedagógicos-didácticos de los docentes que trabajan en EMTP, cuestión que resulta compleja" (p.55). Aseguran Díaz y Gutiérrez (2023) que las mayores deficiencias se hallan en lo curricular y en las técnicas de evaluación.

Bajo este escenario, el PdeE analizado representa un apoyo al docente solo parcial, en el sentido de proveer de orientaciones particulares, pero silenciarse en aspectos relevantes como los momentos de las evaluaciones y las finalidades diagnósticas y sumativas. Queda en la oscuridad la finalidad de esta ausencia que, sin embargo, puede ser interpretada como la idea de que las evaluaciones propuestas en el programa

exclusivamente están ubicadas al final de cada unidad y que por extensión son sumativas, es decir, que permiten acreditar los aprendizajes programados.

En tanto, la ausencia de sugerencias sobre las evaluaciones diagnósticas es un elemento más relevante que lo anterior. Este tipo de evaluación supone el punto de partida del proceso, porque reporta información referente a los conocimientos previos del alumnado, de la que derivará todo el diseño y desarrollo didáctico posterior. Señala [Shepard \(2006\)](#) que "el conocimiento previo es esencial para el aprendizaje. De hecho, el proceso del aprendizaje puede concebirse como lo que hacemos para conectar e integrar una nueva comprensión existente" (p.24).

Planteado esto, en el programa estudiado prevalece una intencionalidad formativa, en el sentido de que las orientaciones generales y las actividades de evaluación se circunscriben a la mejora en el aprendizaje del estudiantado, a través de la retroalimentación directa sobre las fortalezas y debilidades identificadas. Esta apreciación de la evaluación formativa en el discurso educativo contemporáneo es alta, no por la facilidad de su aplicación ---que es compleja tanto por cuestiones tanto prácticas como formales---, sino por su aporte al aprendizaje ([Casanova, 2007](#); [Espinoza, 2022](#)). [Shepard \(2006\)](#) llega a expresar que "la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza" (p.17).

En la misma línea, el PdeE plantea la necesidad de incorporar las actividades evaluativas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de naturalizarlas. Según [Casanova \(2007\)](#), con esto:

"... se pasa a un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa especialmente conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para detectar lo positivo y negativo del mismo, las dificultades, las posibilidades de cada uno y así poder regularlo de inmediato y ayudarlo mejor a alcanzar los objetivos pretendidos (p.40)."

El PdeE es explícito en señalar el valor de la retroalimentación como base de la evaluación formativa que le domina. Sobre esta, [Shepard \(2006\)](#) plantea que el feedback "facilita el aprendizaje. Sin retroalimentación ---sobre errores conceptuales o retrocesos ineficaces--- es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores" (p.25). A su vez, [Gibbs y Simpson \(2009\)](#) levantan una serie de condiciones para su efectividad. Por ejemplo, propone dar feedback con suficiente frecuencia y detalle que el tipo de aprendizaje requiere, o centrar la retroalimentación en la actuación del estudiante que en sus características. Los autores son más específicos al señalar las funciones del feedback, a saber: corregir errores, mejorar la comprensión mediante explicaciones, motivar a los estudiantes a seguir estudiando, entre otras.

En este contexto, [Sanmartí \(2007\)](#) levanta dos vertientes de la evaluación formativa. Una de estas es la evaluación formativa tradicional en donde el profesorado asume toda la responsabilidad en la detección de fortalezas y errores y explica lo correcto, dejando al alumnado como un receptor -básicamente lo que plantean [Gibbs y Simpson \(2009\)](#) -. La otra posición es la que el autor denomina "evaluación formadora" en donde quien aprende es quien se evalúa y el rol docente es el de proponer actividades, alejándose del monopolio de la retroalimentación o feedback.

Ahora bien, si el PdeE analizado plantea que la evaluación debe cooperar al proceso de metacognición del alumnado respecto de sus oportunidades de mejora, más parece centrarse en la segunda corriente que levanta Sanmartí; sin embargo, el propio programa no presenta mayores posibilidades para esto, ya que la autoevaluación es apenas sugerida. Por el contrario, en el documento domina la heteroevaluación, en donde quien evalúa dirige su juicio de valor hacia otro (estudiante) como expresión de poder ([Venegas, 2023](#)). ¿Por qué se asume esta posición? Un supuesto responsabiliza a:

"... una serie de sesgos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado, que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente en el caso de transformarse en calificación, estaría siendo utilizadas con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación ([Rodríguez y Hernández, 2014, p.14](#))."

El PdeE indica lo fundamental del uso de pautas de corrección. La teoría nos plantea algunos argumentos para esto:

"Los estudiantes necesitan entender por qué han recibido la calificación o el comentario que han tenido y por qué no han recibido uno más alto (o más bajo). Los criterios tienen que ser comprendidos por los"

estudiantes y quedar patentes en las calificaciones (...). Pero el valor real seguramente hay que buscarlo en su contribución a que los estudiantes interioricen los estándares que se espera que alcancen, de manera que ellos puedan supervisarse y mejorar la calidad de sus propias actividades antes de entregarlas (Gibbs y Simpson, 2009, p.34)."

Agrega Shepard (2006) que "para facilitar el aprendizaje, es igualmente importante que la retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento" (p.19).

Coherentemente, el programa sugiere compartir las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado, "ya que así tienen claro cuál es el desempeño esperado". Si bien esto puede operar como un buen recurso en el plano metacognitivo, puede ser también un arma de doble filo en el sentido que los estudiantes más que aprender tiendan a ajustar sus acciones a lo pretendido, obviando lo emergente, un fenómeno altamente compartido por los autores dedicados a la evaluación (Núñez y Förster, 2017; Casanova, 2007; Sanmartí, 2007; Gibbs y Simpson, 2009; Pérez Hernández et al., 2017; Suárez y Celis, 2021). "Muchos estudiantes son perfectamente capaces de distinguir entre aquello a lo que han prestar atención por cuestiones de evaluación y lo que es efectivo para aprendizaje en profundidad" (Gibbs y Simpson, 2009, p.13). Complementa Sans Martín (2008): "Durante el aprendizaje, los alumnos tenderán a procesar la información a un nivel de complejidad coherente con el nivel de complejidad que se exigirá en una futura situación de la evaluación" (p.7). Lo anterior se agrava si la comprensión de los estudiantes sobre la evaluación es negativa: "Sucede cuando la evaluación se asocia a procesos de control que lleva consigo el enjuiciamiento relacionado con sanciones y recompensas" (Borjas, 2011, p.96).

Por otra parte, un modo de contravenir la caricatura negativa de la evaluación en general es fundar rigurosamente los juicios de valor en la información recolectada a través de los instrumentos, tal como lo propone el PdeE. El juicio de valor es la esencia de la evaluación (Ravela, 2006), y es a través de esta donde se juega su validez. Se entiende por validez "al grado en que los juicios de valor que se formulan en la evaluación están adecuadamente sustentados en evidencia empírica y están efectivamente relacionados con el 'referente' definido para la evaluación" (Ravela, 2006, p.57).

Por extensión, la validez depende de la calidad de los instrumentos de evaluación que recogen la información. En el PdeE domina la pauta de cotejo, mecanismo que permite la identificación de conductas o productos, cuyos resultados son reportados dicotómicamente. No existe mayor explicación sobre la sobrerrepresentación de este instrumento en la propuesta. La pauta de cotejo deja poco espacio para la retroalimentación al no "desgranar" la actuación del estudiante en variados niveles de logro como lo son la escala de valoración o la rúbrica (Sans Martín, 2008). Se puede elucubrar que es por su sencillez (Castillo y Cabrerizo, 2010). Como sea, aparece como una contradicción privilegiar este tipo de instrumentos en actividades de evaluación con inspiración fundamentalmente formativa.

En menor medida, el PdeE incluye la escala de valoración, la que se caracteriza por especificar clara y precisamente aquello que se evalúa, graduando el logro en niveles, siendo más compleja que la pauta de cotejo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Volviendo al juicio de valor, un aspecto esencial, sobre el cual descansa este proceso es el tipo de referente a considerar. El PdeE propone fundamentalmente ajustar el juicio de valor a un referente de tipo externo y criterial y en muy menor medida a uno de tipo interno. Ambos tipos de referentes son consecuentes con una intencionalidad formativa, pues para un caso, el enjuiciamiento se centra en la contrastación del resultado con los criterios levantados externamente, y para el otro, el análisis se enmarca en el progreso del estudiante respecto de sí mismo en el tiempo (Casanova, 2007; Ravela, 2006). Es destacable que no aparezca el referente externo-normativo, pues su intencionalidad es profundamente sumativa, por cuanto su interés es la comparación entre los propios estudiantes para seleccionar a los mejores (o peores) o para "rankearlos". O bien, como plantea Ravela (2006), dar una equivocada sensación de éxito: "Si un grupo es malo, un alumno puede ser 'el mejor del grupo', pero aun así no alcanzar un nivel de desempeño satisfactorio" (p.41).

En otro ámbito, el documento curricular prioriza las actividades evaluativas de orden práctico en los centros laborales de educación parvularia. De hecho, todas las actividades propuestas tienen relación con su experiencia en los centros, a fin de demostrar evaluativamente sus competencias laborales. La importancia del aprendizaje experiencial, refrendado al situar todos los procedimientos evaluativos en la experiencia laboral real, es consecuente al vínculo efectivo y permanente entre el alumnado EMTP y los sectores económicos -que favorecen el conocimiento del mundo laboral real (Ortuzar y Bravo, 2023)-, y a la constitución de un currículo por competencias laborales (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Además de la cualidad de actividades de evaluación prácticas, también se resalta que estas sean variadas. Al respecto, Antón y Moraza (2010) expresan que "diferentes técnicas o procedimientos pueden ser utilizados formando parte de un mismo sistema de evaluación, en el que el examen pierde su papel hegemónico". Complementan Mateo y Martínez (2008) que "el carácter más propio de la evaluación actual (formativa) es el de la pluralidad: pluralidad de enfoques, de los contenidos, de los métodos, de los instrumentos, de los agentes..." (p.14).

En la línea de los procedimientos evaluativos en que el estudiantado debe producir la respuesta, domina ampliamente la elaboración de informes escritos, siempre vinculados a sus experiencias en los centros laborales.

Aparte, se advierte la ausencia de orientaciones respecto a la toma de decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones. Esto es contraproducente. Sentencia Ravela (2006):

"La vocación de toda evaluación es tener alguna consecuencia sobre la realidad. Las consecuencias pueden ser de diverso tipo, pero una evaluación no es tal si no pretende tener algún tipo de consecuencia (...) Ninguna evaluación se hace simplemente por curiosidad, sin intención de que resultados sean empleados de uno u otro modo para fines específicos (p.39)."

En suma, la oferta del PdeE presentada a directivos y docentes de la especialidad de Atención de Párvulos expresa claramente un interés en poner a la evaluación al servicio del aprendizaje. No obstante, el PdeE es un instrumento de apoyo que solo sugiere ser incorporado en la medida en que el establecimiento no cuente con el propio, por lo que nada asegura su inclusión, primero en la planificación del curso, y luego en la vida del aula. De modo que el impacto de sus intenciones puede estar disminuido respecto de la tradición pedagógica afincada en la monopolización de la evaluación sumativa. No obstante, es en la evaluación por donde debe comenzar la transformación educativa tan solicitada por el sistema, el profesorado y los científicos de la educación. Si cambian las prácticas evaluativas, cambian las prácticas pedagógicas (Casanova, 2007; Núñez y Förster, 2017).

Finalmente, es destacable que ninguna de las secciones del PdeE dedicadas a la evaluación cae en discursos hacia la caricaturización de género de la especialidad de Atención de Párvulos, ampliamente dominada, por factores de discriminación y etiquetaje, en el género femenino.

Referencias

- Antivilo-Bruna, A., Poblete-Orellana, V., Hernández-Muñoz, J., García, C., & Contreras, P. (2017). Calidad de la Educación, 96-132. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100096&script=sci_abstract
- Antón, A., & Moraza, J.I. (2010). International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 687-693. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325072.pdf>
- Baeza, I. (2023). Educación Media Técnico Profesional en Chile. Desafío TP. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Borjas, M. (2011). Zona Próxima, 94-107. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574007.pdf>
- Casanova, M.A. (2007). La Muralla.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). Pearson-UNED.
- Castro, C., & Arancibia, M. (2024). Pensamiento Educativo, 61(1), 1-17. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/52777/58734>
- Centro de Estudios MINEDUC (2025). Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2024. Serie Apuntes. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21576/APUNTES%2077_2025_fd01.-pdf?sequence=1&isAllowed;=y
- Constenla, J., Jara, P., & Vera, A. (2023). Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3274>
- Díaz, C., & Gutiérrez, C. (2023). REDE, 20(38-39), 73-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9251668.pdf>
- Espinoza, E. (2022). Conrado, 18(85), 120-127. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2267/2197>
- Fernández-Darraz, M., Sanhueza, L., & Mora-Guerrero, G. (2020). Pensamiento Educativo, 57(1), 1-19. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v57n1/0719-0409-pel-57-01-00106.pdf>

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). Octaedro.
- Manzano, J. (2022). Realidad Educativa, 2(1), 39-60. <https://revistas.uff.cl/index.php/rre/article/view/181>
- Marcelino, M., Martínez, M., & Camacho, A. (2024). Revista Digital Universitaria, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). Octaedro.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2015). Especialidad Atención de Párvulos. Programa de Estudio. Formación Diferenciada Técnico-Profesional. 3° y 4° año de Educación Media. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-34352_programa.pdf
- Ministerio de Educación. República de Chile (2016). Bases Curriculares. Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-70892_bases.pdf
- Ministerio de Educación. República de Chile (2018). Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educación chileno. Informe final. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf
- Montero, P. (2016). Documento Programa de Doctorado en Educación. Universidad Alberto Hurtado -- Universidad Diego Portales. <https://url-shortener.me/88H7>
- Ley N° 20.370 (2009). <https://bit.ly/3sybXyx>
- Núñez, C., & Förster, C. (2017). Informe final. Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos. Resultados y conclusiones finales. <https://bit.ly/3p6JwGm>
- Ortúzar, S., & Bravo, M. (2023). Educación Media Técnico Profesional en Chile. Desafío TP. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Padilla, M., & Gil, J. (2008). Revista Española de Pedagogía, 66(241), 467-485. https://www.jstor.org/stable/pdf/23766196.pdf?refreqid=fastly-default%3A1da8b93aba099ba28d5cd696c2d5d068&ab_segments=-&initiator;=&acceptTC;=1
- Pérez Hernández, A., Méndez, C., Pérez Arellano, P., & Yris, H. (2017). Perspectivas Docentes, 28(63), 60-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736089.pdf>
- Ravela, P. (2006). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Ravela/publication/44837166_Fichas_didacticas_para_comprender_las_evaluaciones_educativas/links/598c5b5a0f7e9b07d224b56a/Fichas-didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas.pdf
- Rodríguez, A., & Hernández, A. (2014). REXE, 13(25), 13-31. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/download/45/47>
- Romero, M. (2020). REXE, 19(40), 53-69. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000200053
- Romero-Jeldres, M., Mardones, T., & Müller, V. (2021). Alpha, 52, 77-89. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012021000100077&script=sci_abstract
- Sandoval, P., Maldona-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2022). Páginas de Educación, 15(1), 49-75. <http://scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). Graó.
- Sans Martín, A. (2008). Octaedro.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M.J. (2019). Calidad de la Educación, 51, 192-224. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200192
- Suárez, F., & Celis, S. (2021). Estudios Pedagógicos, 47(2), 7-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200007>
- Shepard, L. (2006). Instituto Nacional para la Evaluación del Educación.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1994). Paidós.
- Venegas, C. (2023). Revista Brasileira de Educação, 28, 1-19. [https://www.scielo.br/rbedu/a/DzgKKcmm6FBykdMq3s9sKft/?format=html\(es](https://www.scielo.br/rbedu/a/DzgKKcmm6FBykdMq3s9sKft/?format=html(es)