

Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: Un estudio de caso

Feedback practices and their alignment with the new Framework for Good Teaching 2021: a case study

Milytza Mancilla Salinas | Bárbara Álvarez Mancilla | Joselyn Díaz Rosas

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Uno de los recientes cambios en educación corresponde a la implementación de los nuevos Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza, documento que tiene foco específico en la retroalimentación. La presente investigación busca identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021. A través de un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas estructuradas; luego, la transcripción se llevó a cabo mediante un análisis temático que permitió identificar cuatro temas principales, cada uno compuesto por dos códigos, los cuales implican comprensiones diversas y profundas sobre el tema estudiado. A través de

Contacto:

mily.mancilla@gmail.com

barbara.alvarez002@gmail.com

joselyndiaz95@gmail.com

los resultados se busca aportar con información actualizada, pertinente y contextualizada acerca de las prácticas docentes y la mejora de los aprendizajes de las estudiantes. A su vez, se pretende aportar a la teoría investigativa con una reconceptualización de la retroalimentación en evaluación.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación formativa, Marco para la Buena Enseñanza, evaluación docente, visión compartida

ABSTRACT

One of the latest changes in education is the publication of the new Standards of the Teaching Profession Good Teaching Framework, which has a specific focus on feedback. The present investigation seeks to identify the feedback practices of teachers from a Technical High School in Puerto Montt and their alignments with the new demands of domain C of the Standards of Teaching Profession MBE 2021. Through a qualitative design, series of structured interviews were made. After the transcription, a thematic analysis was carried out. As a result, four themes were identified; each theme is composed of two codes, which imply diverse and deep understandings. Through the results, it seeks to provide updated, relevant, and contextualized information on teaching practices, improve student learning and at the same time, it is intended to contribute to the investigative theory with a feedback reconceptualization in evaluation.

Keywords: feedback, formative assessment, good teaching framework, teacher evaluation, shared vision

1. INTRODUCCIÓN

Chile comenzó en 2012 un gran cambio a nivel educativo, con el objetivo de alcanzar estándares para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este escenario, se publica en agosto del 2021 el documento con los nuevos *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza* (en adelante EPD MBE), que viene a reemplazar el MBE 2004. Este se presenta como un referente de orientación para educadores y docentes respecto de la reflexión y las prácticas pedagógicas que deben desarrollar como profesionales de la educación, así como un recurso para la mejora continua de

su quehacer que establece los desempeños óptimos para la labor docente, en correspondencia con las directrices del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) sobre los requerimientos que la sociedad del conocimiento necesita de la docencia en la actualidad (CPEIP, 2021).

Ante las nuevas demandas que promueven la mejora continua de las competencias docentes, estos actores tendrán que adaptarse y actualizar sus prácticas para dar cumplimiento a los nuevos EPD, que se considerarían en la próxima Evaluación Docente 2023. Por ello, resulta fundamental conocer los cambios y enfoques que se destacan en esta nueva versión del marco orientador, en el que uno de los focos es la retroalimentación en la evaluación.

Para indagar en ello el presente artículo da muestra del estudio en un Liceo Técnico Profesional de población estudiantil femenina y con enfoque evangelizador, que concentra un mayor porcentaje de docentes de formación científico-humanista, pero que también contempla como novedad la muestra de docentes de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), que aporta en la visión integral de cómo se está retroalimentando la evaluación en estos niveles de especialidad técnica, para verificar si se continúa con un enfoque económico de capital humano en estas menciones, o bien, adhiere a un enfoque y paradigma pedagógico constructivistas de los estudiantes (Alonso et al., 2023). Desde el origen de la formación Técnico Profesional en el siglo XVII, con la necesidad de mano de obra especializada, entendida como formación de término para los estudiantes, esta se ha transformado hasta la actualidad, cuando existe una proyección de continuidad de estudios de nivel superior en la especialidad (Poblete, 2017), por lo que se releva la importancia de conocer cómo se están efectuando las prácticas de evaluación con enfoque en la retroalimentación en estos niveles y modalidad de la educación media chilena.

Esta investigación se propuso como objetivo general: identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las

nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021.

Y como objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones sobre retroalimentación que poseen los docentes de un liceo técnico profesional.
2. Identificar los desafíos y oportunidades en las prácticas de retroalimentación descritas por los docentes de un liceo técnico profesional.
3. Identificar las prácticas implementadas de retroalimentación declaradas por los docentes y su alineamiento con el dominio C del MBE 2021.
4. Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente de ese año.

Este estudio es altamente relevante, ya que permite obtener información actualizada, pertinente y contextualizada acerca de las prácticas docentes en retroalimentación y su articulación con sus percepciones y conceptualizaciones respecto de la misma, para así potenciar una cultura de pensamiento y reflexión crítica de la institución y fortalecerlos como una escuela que aprende (Perkins, 2001). Además, permite orientar a los docentes que realizarían la Evaluación Docente el año 2023, tanto en el área científico-humanista como en EMTP, para incorporar las prácticas de retroalimentación en un plan de mejora con criterios de cumplimiento claros (estándares), los que se pueden hacer visibles en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula (CPEIP, 2008).

Asimismo, se presenta a continuación un breve apartado contextual referido a la situación actual de la Evaluación Docente en Chile y su relación con el MBE, y un apartado en que se visualiza el actual paradigma de la evaluación, introduciendo el concepto de evaluación formativa y, dentro de esta, el concepto de retroalimentación; posteriormente, se explicita la metodología utilizada, los hallazgos

y, finalmente, las conclusiones en torno a los resultados obtenidos de la discusión, junto con las propuestas de proyección.

1.1. Evaluación Docente y MBE

El trabajo realizado en el año 2000 conducente a la creación de un nuevo sistema de evaluación docente surge de la base de uno de los que se encargó de la construcción del primer MBE, con el objetivo de apoyar el desarrollo de competencias específicas de formación que venía desde la reforma educacional de los 90, junto con la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1991) y los acuerdos orientados a mejorar la calidad de la educación (Valenzuela et al., 2008). Entonces se forja como plan piloto la iniciativa de capacitación para que los docentes pudiesen aplicar instrumentos como la entrevista, la grabación de clases y la construcción de portafolios, luego de lo cual se aprobó el nuevo sistema de evaluación el 10 julio de 2003 (Manzi et al., 2011).

Las preguntas clave que se propone responder este marco orientador son: “¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (Mineduc, 2004, p. 7).

La actualización publicada en 2021 de este marco mantiene cuatro dominios en su primer nivel (A, B, C y D), que son categorías clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente es posible distinguir en su estructura los títulos y estándares, que manifiestan el buen desempeño esperado en cada dominio, para finalizar con los focos y sus descripciones, en los que se precisa el contenido específico y técnico de cada uno de los estándares previos (CPEIP, 2021).

En la presente investigación, el estudio se centró en el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, con el estándar 9 de Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje (foco retroalimentación), donde se releva esta práctica como un componente esencial de los procesos de evaluación de calidad para los aprendizajes.

1.2. Evaluación en el paradigma educativo interpretativo-simbólico

En la historia de la educación, el aspecto curricular y evaluativo han estado inmersos y supeditados a diferentes visiones que permean la práctica, tal como expone Montenegro (2017): desde un paradigma racional-tecnológico, con su centro en la reproducción del saber; el interpretativo-simbólico, en el que adquiere relevancia el carácter procesual del currículum y la evaluación; y el sociocrítico, con la libertad como principio y fin.

Entre las acciones por mejorar la calidad de la educación a nivel nacional, cabe destacar la promulgación del decreto 67/2018, en cuyo artículo 2.º se diferencian conceptualmente la *evaluación* de la *calificación*, entendiendo la evaluación como las acciones de los docentes y estudiantes que permiten obtener e interpretar información sobre los resultados y progresión de los aprendizajes mediante un proceso que concluye con una retroalimentación de calidad. Por otra parte, la calificación se entiende como un logro de aprendizajes que puede expresarse en conceptos, símbolos o números (Mineduc, 2018).

Las propuestas actuales en materia de educación buscan cambiar la visión de la evaluación como simple aplicación de instrumentos para medir el rendimiento de la inteligencia, del antiguo paradigma racional-tecnológico (Sandoval, 2022). Diversos autores incorporan conceptualidades y visiones que rescatan la multidimensionalidad de la evaluación (Barberá, 2006), en la que se aprecia una mayor riqueza en su implementación y se valora su utilidad en los procesos de aprendizaje a través de la aplicación de diferentes metodologías; se distingue en estos nuevos enfoques evaluativos una tendencia a integrar la mejora y la calidad educativa progresiva y sistemática (Lukas y Santiago, 2014).

Con esta nueva mirada sobre la evaluación surge el paradigma interpretativo-simbólico, al que tributan los referentes educativos actuales. Para ello, se intenciona la valoración de la evaluación en el proceso de adquisición de aprendizajes, como práctica para la toma de

decisiones pedagógicas reflexivas que potencien y mejoren la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (Sandoval, 2022).

Siguiendo esta línea, para “Brookhart, la evaluación formativa se puede definir como: Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño” (Martínez, 2012, p. 852). En tanto, para el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017) la evaluación formativa cumple principalmente un propósito en la medida en que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, tal como lo intenciona el MBE, se promueve la reflexión de docentes y estudiantes y se fomenta la autonomía de estos últimos en la toma de decisiones para continuar aprendiendo.

En este contexto surge de manera orgánica el ciclo de la evaluación formativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), que busca identificar y cerrar las brechas en los aprendizajes con algunas preguntas orientadoras que se suceden, de manera continua y constante: “*¿Hacia dónde vamos?*: que pone énfasis en las metas de aprendizaje y criterios de logro, que deben ser compartidos con los estudiantes; *¿Dónde estamos?*: en donde se recoge la evidencia para el siguiente paso. Y finalmente, *¿Cómo seguimos avanzando?*, que requiere de una retroalimentación oportuna, reflexión y adaptación de prácticas” (p. 12).

Ahora la evaluación se considera un proceso continuo, que debiera ser sistemático para la obtención de información que enriquezca dicho proceso, de modo que emerge la necesidad de la aplicación de una retroalimentación efectiva en el aula. Es gracias a esta retroalimentación como la evaluación formativa (para los aprendizajes) regula la acción pedagógica en función de la individualidad en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Con base en el constructivismo (Moreno, 2016), y considerando a los diferentes agentes que intervienen en la evaluación, surge la necesidad de una retroalimentación dialogante, participativa y

descriptiva, tanto para potenciar la autonomía y el logro graduado de los objetivos, como la motivación de los estudiantes (Mineduc, 2006).

Mineduc (2017) sostiene que la retroalimentación es una intervención pedagógica que entrega información que orienta a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Los docentes utilizan este proceso para poder conocer los resultados de sus estudiantes y reflexionar sobre sus propias prácticas dentro del aula, donde toman decisiones que permiten adecuar aquellas que no fueron tan exitosas.

Es posible identificar dos tipos de prácticas de retroalimentación: la *retroalimentación evaluativa*, que es aquella que sanciona o premia el resultado de los estudiantes en una evaluación y, por otro, lado la *retroalimentación descriptiva*, que entrega información para promover y reflexionar sobre el aprendizaje (CPEIP, 2021).

Resulta importante relevar el apoyo organizacional que se requiere para trabajar a nivel de establecimiento en este ítem, a fin de generar una mejora sostenida en las prácticas de retroalimentación, donde exista un interés en conjunto por aprender y expandir las competencias tanto individuales como colectivas, como ocurre cuando existe una visión compartida sólida en la comunidad educativa (Senge, 2010). Propiciar estos espacios de encuentro en la comunidad, desde un idioma común y partiendo de conceptualizaciones compartidas en torno a la retroalimentación, resulta fundamental para reflexionar posteriormente y de manera crítica sobre la práctica, ya que, tal como plantea Maturana, “si no estamos en el lenguaje no hay reflexión” (2020, p. 61).

Además, es menester trabajar con las percepciones de los docentes para detectar qué elementos ellos consideran amenazantes y cuáles favorecedores de sus prácticas. Este enfoque busca identificar las percepciones que se alinean con las consideraciones generales sobre los factores internos y externos que influyen en la calidad de la educación.

Para efectos del presente estudio se considerará la capa interna de los factores que influyen en la calidad de la educación de Yao (2016); según este autor, esta capa es la real, donde ocurre la interacción que da origen a la educación, en el aula, con docentes y estudiantes

en la relación de enseñanza-aprendizaje (p. 221). Pese a que esta capa en sí es considerada como interna, en esta diada y para efectos explícitos en las prácticas de retroalimentación, se entiende por internalización o desafíos internos aquellos aspectos o características propias, ya sea personales o profesionales del docente, y situaciones propiciadas por él mismo, que perciba e identifique como limitante o barrera al momento de ejercer la retroalimentación. Siguiendo esa línea, se entiende por externalización o desafíos externos a aspectos o características en terceras personas, primeramente, estudiantes, así como también situaciones, elementos o factores fuera del control y responsabilidad del docente, que perciba como limitante o barrera al momento de retroalimentar.

2. MÉTODO

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, que busca identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt, y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021, el paradigma que sustenta el estudio es el interpretativo o hermenéutico-reflexivo, dado que promueve el análisis situacional del fenómeno estudiado (Miranda y Ortiz, 2020). Este paradigma nos ayuda a entender que el conocimiento se construye constantemente con base en experiencias del mundo físico, social y cultural (Martínez, 2013).

Según estas directrices, el método utilizado es el cualitativo, ya que se busca encontrar las respuestas a través de un análisis particular y global del problema planteado (Arévalo et al., 2020). El origen de este tipo de investigación es la naturalidad donde ocurre, para dar respuesta a la pregunta planteada a partir de experiencias reales de los entrevistados (Cotán, 2017). El estilo de investigación es el estudio de caso, que permite explorar varios factores asociados al estudio que serán utilizados para la mejora del fenómeno investigado (Martínez, 2006), ya que, tal como lo define Stake (1999), “el caso es algo específico, algo

complejo, en funcionamiento (...). El caso es un sistema integrado” (p. 16), de modo que la información cualitativa que se obtiene del caso resulta útil para la mejora del propio establecimiento, pero también como una muestra no generalizada para el análisis a nivel nacional de las prácticas con foco en la retroalimentación.

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio particular subvencionado gratuito, que imparte Educación Técnico Profesional desde I a IV medio a jóvenes de la comuna de Puerto Montt y sus alrededores. El colegio tiene una larga trayectoria, y en sus inicios funcionó como taller y oratorio. Actualmente, cuenta con una variada gama de especialidades y jornada escolar completa. Ofrece una propuesta educativa centrada en la inclusión y el emprendimiento, así como una mirada evangelizadora que busca una formación cristiana a través de un Proyecto Educativo Institucional basado en valores como la alegría, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, la tolerancia, la honestidad, la comunión, el amor, la esperanza, la fe, la democracia y la paz.

La técnica de muestreo fue no probabilística de tipo intencionada, ya que se seleccionó según las características de una población limitada por la muestra (Otzen y Manterola, 2017). Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Docentes que imparten clase en el establecimiento educativo.
2. Docentes que imparten clases en los diferentes niveles del plan común y especialidades.

El número total de docentes que participaron en el estudio fue de 20.

A continuación, la Tabla 1 caracteriza a los participantes.

Tabla 1
Lista de docentes entrevistados

Docente	Género	Edad	Años de servicio en el establecimiento	Asignatura que imparte
Docente 1	Masculino	24	1	Matemática
Docente 2	Masculino	35	11	Historia y Filosofía
Docente 3	Femenino	32	7	Ed. Física
Docente 4	Femenino	30	3	Inglés
Docente 5	Femenino	33	6	Artes Visuales y Tecnología
Docente 6	Femenino	46	21	Lengua y Literatura
Docente 7	Masculino	36	8	Matemática
Docente 8	Masculino	37	13	Física, Química y Ciencia para la Ciudadanía
Docente 9	Femenino	39	14	Lengua y Literatura
Docente 10	Femenino	33	9	Lengua y Literatura
Docente 11	Femenino	40	16	Inglés
Docente 12	Femenino	32	3	Técnico en Administración
Docente 13	Masculino	43	9	Dibujo Técnico
Docente 14	Masculino	55	23	Gastronomía
Docente 15	Femenino	48	1	Atención de Párvulos
Docente 16	Masculino	55	15	Historia y Geografía
Docente 17	Femenino	38	4	Administración
Docente 18	Masculino	41	11	Gastronomía
Docente 19	Femenino	34	6	Artes y Tecnología
Docente 20	Femenino	42	19	Atención de Párvulos

El instrumento utilizado fue una entrevista estructurada en la que se establecen preguntas en un orden determinado, lo que permitió facilitar el análisis posterior de los resultados. Adicionalmente, facilita

la profundización en ciertos tópicos cuando se considere necesario (Díaz et al., 2013). De esta forma, se pudo conocer las percepciones de los docentes sobre los nuevos Estándares de la Profesión Docente y su concepción de la retroalimentación, además de las prácticas que declaran realizar, en las que se evidencian oportunidades y desafíos en relación con la retroalimentación que aplican en el aula, según sus declaraciones.

Para el diseño de este instrumento, en primer lugar, se construyó el guion de la entrevista, el cual fue validado por dos jueces expertos. Luego, se elaboró un informe de validación en el que se integraron los cambios que se acogieron para definir el guion final de la entrevista. Paralelamente, se elaboró un consentimiento informado, que fue entregado a los docentes y firmado por ellos previo al inicio de la entrevista.

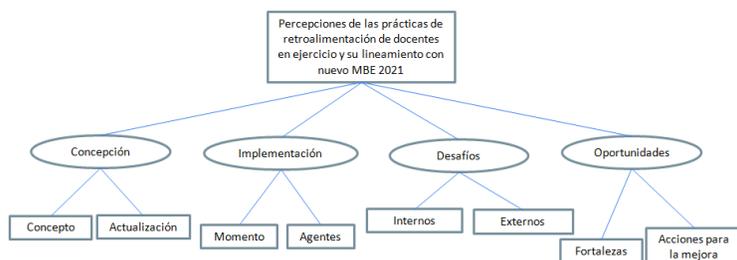
Mediante un análisis temático se identificaron, analizaron y reportaron patrones (temas) que se desprenden y encuentran dentro de los datos. Para su realización, se siguieron los lineamientos establecidos por Braun y Clarke (2006), haciéndose una lectura iterativa de las transcripciones, con el fin de buscar similitudes y diferencias entre las respuestas de los diversos participantes. Luego de tener claras esas ideas, pudieron determinarse códigos que conforman temas, los cuales buscan dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

3. RESULTADOS

La presente investigación indagó en las percepciones de las prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo MBE 2021 de docentes en ejercicio de un Liceo Técnico Profesional. A través del análisis realizado a las entrevistas, se identificaron cuatro temas compuestos de dos códigos cada uno, los cuales se explicitan en el mapa temático que muestra la Figura 1.

Figura 1

Mapa temático compuesto por cuatro temas principales y sus respectivos códigos



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realiza una muestra de la categorización de las respuestas, la que, en algunos casos, se encuentra respaldada con una cita obtenida de las entrevistas a los docentes. Las entrevistas se encuentran transcritas de manera textual, de modo que registran literalmente las expresiones de los docentes; se señalan con los códigos (E) para el número de la entrevista y (L) para las líneas en las que se encuentra la cita textual.

Primer tema: Concepción de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: CONCEPTO DE RETROALIMENTACIÓN

A través del análisis realizado se pudo constatar que un grupo de docentes identifican la retroalimentación como un proceso de verificación, principalmente de saberes de las estudiantes, y como instancias de acompañamiento y observación de las estudiantes.

Para mí, la retroalimentación tiene que ver con el proceso donde puedo verificar si realmente el alumno logró entender, o el estudiante en este caso logró entender lo que yo quiero entregar. (E6, L. 25-27)

Sin embargo, otro grupo de docentes expresa que la retroalimentación tiene que ver más con un repaso de contenidos, o bien, la definen en la práctica como una activación de conocimientos previos que involucra un diagnóstico.

“... es parte del proceso enseñanza-aprendizaje en donde uno eh... retoma contenidos o conceptos ya vistos previamente eh... para eh... anclarlos constantemente a lo que ellas van entendiendo de un contenido específico” (E2, L. 25-28).

“lo que entiendo por retroalimentación es generar... una... es generar una previa evaluación de los alumnos de acuerdo al objetivo ya planteado en una clase anterior” (E13, L. 25-27).

SEGUNDO CÓDIGO: ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Frente a la asociación del rol de la retroalimentación con la nueva actualización del MBE, la mayor parte de los docentes explicita no conocer este nuevo marco y su actualización, por lo que declaran no ser competentes para responder la pregunta (16 docentes, correspondientes a un 80% de la muestra).

(risa). No he leído el Marco de la Buena Enseñanza. Así que no estoy al tanto de cuál es la modificación. Pero sí que tiene que ver con el decreto 67. ¿Sí? No sé... No, entonces paso... *(risa)*. (E5, L. 63-65)

La verdad que esta pregunta no podría responderla, porque no sabría decir cuáles son los cambios que ocurrieron de una a otra, así que la omito. (E4, L. 73-74)

Dentro de este grupo hay docentes que, pese a no manejar la información actualizada, contestan la pregunta según sus propios conocimientos y experiencias.

Chuta, no te podría dar una respuesta. Para mí la retroalimentación es la retroalimentación, no importa ni la época ni el concepto ni cómo la van a aplicar. Yo creo que eso depende de cada uno. (E14, L65-67).

La verdad es que la eh... la... actualización no la manejo al cien por ciento, ya, pero sí considero que hoy en día se trabaja mucho pensando en el estudiante, por lo tanto, el proceso de retroalimentación tiene que ser lo mismo; de la conciencia que tiene el estudiante en poder aprender... (E10, L. 59-62)

Segundo tema: Implementación de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: MOMENTO PARA UNA RETROALIMENTACIÓN DE CALIDAD

Se aprecia que hay dos tendencias referidas al momento en que se realiza una retroalimentación de calidad. Según la primera, los y las docentes manifiestan que la retroalimentación debe hacerse de manera lo más inmediata posible y siempre que se requiera, siendo constante durante la clase.

en el mismo momento en el que surge la duda o en el mismo momento en que eh... la estudiante, en este caso en el aula, solicita una revisión de su trabajo, mientras más inmediato yo creo que es mejor la retroalimentación... yo diría que lo antes posible. (E1, L45-48)

Yo creo que en todo momento. Puede ser desde un instrumento sumativo hasta lo formativo o, por muy pequeño que sea, yo creo que en todo momento hay que retroalimentar. (E10, L37-39)

En la segunda tendencia, se constata la relación de la efectividad de la retroalimentación con un momento final de clase, durante el cierre de esta.

creo que es más efectivo, por ejemplo, cuando uno hace una clase; plantea los objetivos, plantea el desarrollo de ciertas habilidades y, al finalizar la clase, uno va como haciendo, podríamos decir, el recordatorio o haciendo preguntas en función de qué cosa quedó más claro, qué cosas no están tan... no se entendió mucho, por ejemplo... Al final uno puede hacer una acción de preguntar. (E16, L39-43)

SEGUNDO CÓDIGO: AGENTE QUE DEBE COLABORAR EN LA RETROALIMENTACIÓN Y SU ROL

Entre los docentes entrevistados se identifica a un grupo que explicita que dentro de las estrategias de retroalimentación consideran el incorporar a las propias estudiantes en esta práctica, relevando su rol protagónico, y la coevaluación que puedan entregar las pares en este proceso: “pero si hay alguna pregunta que no eligieron, por

ejemplo, se retroalimenta entre todas, se trata de dar respuesta entre todas” (E9, L71-73).

Se hace hincapié, en ese sentido, en que las mismas niñas también al momento de cerrar la clase, al momento de que..., de que quizás eh... plantearles la pregunta *¿qué fue lo que más te llamó la atención?*, o para cerrar tomando con anterioridad la clase o la actividad práctica, si quedó algo todavía pendiente por analizar, se toma aquello, y las niñas pueden seguir debatiendo, pueden seguir comentando referente a aquello que, que, que... que se realizó en su momento, pero la idea de la retroalimentación es más que nada hacer más partícipes a las chiquillas en este... en esa instancia más que protago... ser protagonista uno como docente, sino que crear un aprendizaje constructivo entre todas. (E17, L76-84)

Tercer tema: Desafíos en la implementación de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: INTERNALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

Frente a las dificultades presentadas y reconocidas por los docentes, algunos de ellos expresan abiertamente la existencia de barreras en la práctica de la retroalimentación debidas tanto a limitantes personales como profesionales. Entre estas se encuentran el mantener una misma forma de explicar reiteradas veces o el que den por hecho la adquisición de saberes sin cuestionarse el aprendizaje real de las estudiantes.

(suspiro). Bueno, a veces las dificultades están dadas por... incluso por el propio profesor o profesora que a veces, eh..., muchas veces uno cree que hay cosas que hasta las da por hecho, están listas, que ya están aprendidas, y no siempre es así. (E16, L.150-153)

Si es algo como personal (*ininteligible*) quizás es... estar muy centrado en un solo camino, por un lado, porque al momento de retroalimentar yo le insisto a la estudiante con la misma idea, entonces cuando la estudiante no entiende lo que yo quiero retroalimentarle (...) y después cuando ella

me eh... menciona que no lo entiende, le vuelvo a explicar lo mismo y le vuelvo a explicar lo mismo; se pierde la idea de retroalimentación, que es lograr una mejora en el trabajo, así que la dificultad podría ser esa: el no tener una visión más amplia de lo que yo poseo propio. (E1, L109-112 y L 113-117)

SEGUNDO CÓDIGO: EXTERNALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

Para un grupo importante de docentes, las dificultades para realizar retroalimentación en aula se deben a factores externos; entre estos, mencionan el tiempo, la cantidad de estudiantes y el horario, como barreras que impiden la retroalimentación.

El tema del tiempo. Muchas veces no hay tiempo para retroalimentar, o cuando no se pueden utilizar, por cualquier motivo, las estrategias tecnológicas, la retroalimentación uno a uno es lo que es imposible de lograr en una sala de clases, los 90 minutos de clase. Una de las dificultades, el tiempo y el número de estudiantes que hay que retroalimentar. (E7, L87-91)

También expresan que una dificultad a sobrellevar al momento de retroalimentar tiene que ver directamente con las estudiantes; desde el clima de aula que mantienen, con relaciones o no de confianza, su interés y disposición a aprender, y el temor que pueden experimentar a participar o equivocarse.

Dificultades... puede ser de repente cuando una alumna tiene ese temor po' a preguntar, entonces no me permite potenciar de la misma forma, pero no por un problema mío, sino que por el, en el minuto las alumnas se sienten eh..., no se atreven a preguntar y quedan como, no sé... no se realiza este proceso de retroalimentación efectivo con algunas po', y bueno... y el tiempo... el tiempo que quisiera tener de repente no es suficiente, por las clases, va como súper rápido. (E15, L90-95)

Cuarto tema: Oportunidades para mejorar la práctica de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: FORTALEZAS PERSONALES

Los y las docentes reconocen que hacen retroalimentación o intentan diversificar las formas de realizar la retroalimentación, como también que la consideren como una práctica sistemática en su rutina.

yo diría que... bueno, el hecho de que utilizo varias formas de retroalimentar... el hecho de que la realizo... trato de realizarlo constantemente... (E4, L78-79)

tiene que ver con la flexibilidad de... de las formas de retroalimentar. Que es de... digamos salir de... de lo establecido quizá, darle una pregunta por escrito, sino de una conversación directa, de la reflexión, desde lo que hicieron en una actividad. Eh... Datos concretos también a través de un pequeño cuestionario, o sea... de considerar varias variables, distintas formas de llegar a las estudiantes para obtener la información que uno desea. (E5, L69-75)

SEGUNDO CÓDIGO: ACCIONES PARA LA MEJORA

Los docentes explicitan una serie de acciones con las que creen que podrían realizar de manera más efectiva la retroalimentación en aula, entre las que se encuentra el poder implementar estrategias y formas concretas de esta dinámica:

... a conocer quizás acciones, pero en este momento no tendría la acción precisa, pero sí cómo poder abordar de mejor manera la retroalimentación. Optando por nuevas ideas para poder hacerlo. (E10, L85-88)

Quizás una serie de, no sé; unos *tips*, serie de actividades que nos den para poder hacer una retroalimentación más efectiva en el aula. (E11, L116-117)

Asimismo, también hay docentes que refuerzan la idea de poder conocer el nuevo marco regulatorio para realizar una mejor práctica

de retroalimentación, junto con recibir el apoyo y la capacitación correspondiente.

... conocer el instrumento (*risas*). Debemos conocer muy bien el Marco para la Buena Enseñanza, nuevo, actualizado, ah, porque se nos está llamando a cambiar las prácticas, tenemos que saber muy bien qué se busca con esto y luego la actualización, o sea, también se espera que se nos pueda orientar, entregar herramientas. (E2, L112-116)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación, cuyo objetivo general es “identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021”, aporta con información valiosa, tanto para el propio establecimiento donde se realizó el estudio, como para todas las instituciones educativas nacionales.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible identificar que, pese al momento sociohistórico que se encuentra atravesando la educación, regida principalmente por un paradigma constructivista de aprendizaje (interpretativo-simbólico), las respuestas categorizadas en los códigos de conceptualización, agentes que deben intervenir en la retroalimentación y desafíos externalizantes, permiten apreciar que las percepciones de los docentes aún mantienen creencias y prácticas del paradigma racional-tecnológico, en el que la retroalimentación es concebida como un proceso aislado y/o pasivo, como recurso recordatorio o de activación de clase en un momento fijo, dinámica en que es el docente principalmente quien la realiza y el estudiante la recibe. Además, se observa la tendencia, especialmente en el área de EMTP, de externalizar la responsabilidad del aprendizaje y la motivación para la realización de una retroalimentación de calidad, referida a elementos físico-ambientales como la sala de clases, la cantidad de estudiantes o factores sociales y de roles, como la responsabilidad

de las familias o de las propias estudiantes ante su aprendizaje, sin observarse un proceso socioconstructivista de reflexión crítica ante la propia práctica, *expertise* o grado de actualización profesional como docentes. Prueba de esto se evidencia en que el 80% de los docentes encuestados declaró no haber leído el nuevo marco regulatorio, ignorando la práctica de la retroalimentación como un recurso indispensable en el proceso cíclico y activo de evaluación formativa propia del paradigma actual.

Asimismo, se observa una diversidad de concepciones referidas al término *retroalimentación* y, con ello, variadas formas y estrategias de implementación de la retroalimentación en el aula, según las declaraciones de los docentes. Además, estos visualizan algunos desafíos que han experimentado y oportunidades que han detectado durante el regreso a clases presenciales después del confinamiento causado por la pandemia de Covid-19. Estos datos dan respuesta al objetivo específico 1: “Identificar las concepciones sobre retroalimentación que poseen los docentes de un liceo técnico profesional” y también al objetivo específico 2: “Identificar los desafíos y oportunidades en las prácticas de retroalimentación descritas por los docentes de un liceo técnico profesional”.

Entre estas concepciones de retroalimentación, hay docentes que la comprenden como una verificación de conocimientos, mientras que otros tienden a confundirla con otras instancias, momentos o elementos de la evaluación, como la activación de conocimientos previos o el repaso de conocimientos. Junto con ello, llama la atención que la mayoría de los docentes entrevistados declara abiertamente no conocer el nuevo marco regulatorio, lo que podría explicar la confusión que manifiestan en la comprensión de la noción de retroalimentación.

En cuanto al objetivo específico 3, “Identificar las prácticas implementadas de retroalimentación declaradas por los docentes y su alineamiento con el dominio C del MBE 2021”, se observa una coherencia con las respuestas proporcionadas por los docentes en el tema anterior: aquellos que expresaban conceptos más distantes respecto de la retroalimentación, al dar ejemplos de prácticas y de

momentos de aplicación de esta dinámica evidenciaron, en realidad, que hacían alusión más bien a otros componentes o momentos de la secuencia didáctica, como la motivación en el inicio de clases, la activación de conocimientos previos o el repaso de conocimientos, respuestas que se repitieron a lo largo de varias entrevistas.

De ahí que sería prudente y recomendable ejecutar, dentro del objetivo específico número 4, “Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente 2023”, una jornada de introducción y conceptualización de conocimientos clave de la práctica pedagógica en retroalimentación, en la que junto con la capacitación teórico-pedagógica se sistematice una visión compartida de esta dinámica y se la incorpore a la práctica docente alineada con el nuevo MBE. Esto, desde la propuesta, puede ser guiado inicialmente por el equipo de gestión, hasta generar mayor autonomía docente con la implementación de comunidades de aprendizaje en las que los mismos docentes se potencien entre sí, compartiendo estrategias, desde el marco conceptual institucional, sobre buenas prácticas en retroalimentación.

Contar con una definición clara, actualizada e integral de lo que se entiende por retroalimentación es clave para mantener una coherencia desde el currículum prescrito, el implementado, el diseñado y el evaluado, a fin de alinear en el proceso de enseñanza-aprendizaje una visión compartida como comunidad educativa; tal como explicita Maturana (2020), para comprender un hecho y el cómo está ocurriendo, se “debe separar la explicación de la experiencia por explicar” (p. 62).

El plan de mejoramiento plantea, entonces, la necesidad de realizar una sesión de reconceptualización del término retroalimentación, alineado con la visión compartida del establecimiento en primera instancia, y otras sesiones posteriores en que se propongan y evalúen modelos para la práctica de la retroalimentación, incorporando este significado como conjunto de referencia (Vergnaud, 1989), el que le dará sentido a la retroalimentación como práctica compartida de la comunidad educativa.

Para aportar con aquella tarea inicial con la comunidad educativa y, también, ayudar a potenciar la comprensión de esta dinámica desde la teoría investigativa, se plantea en el presente artículo una reconceptualización de la retroalimentación, considerando a los referentes antes mencionados (Barberà, 2006; CPEIP, 2021; MINEDUC, 2017; Moreno, 2016) con el propósito de entender el concepto en un lenguaje común que considere su alcance y complejidad.

Retroalimentación: Proceso continuo en una situación pedagógica de enseñanza y aprendizaje, que es parte de un ciclo evaluativo en el que se busca acortar las brechas entre el nivel u objetivo esperado y el nivel actual de desempeño en que se encuentra el estudiante. En él participan de manera activa tanto los docentes como los alumnos en la construcción de evidencias e intervenciones oportunas que apunten al cumplimiento de logros previamente acordados. El resultado de este proceso se evidencia en estudiantes con motivación e iniciativa progresiva para definir sus propios propósitos de superación y búsqueda de estrategias diversas en pro de sus aprendizajes, con docentes que acompañan dichos procesos metacognitivos, interpretando los resultados de las evidencias como sujetos activos para ajustar la enseñanza y propiciar la comunicación continua, dando inicio nuevamente al ciclo.

En cuanto a los desafíos percibidos y visibilizados por los docentes en la investigación, de manera inesperada se mostraron dos claras tendencias; la internalización de las dificultades, entendidas como obstáculos propios, personales y/o profesionales para ejercer la práctica de la retroalimentación; entre estos se constataron la falta de conocimientos o habilidades para implementar la retroalimentación o el desconocimiento de estrategias diversificadas para ello. En contraposición, y respecto de factores extrínsecos que condicionan su ejercicio, de manera insistente los docentes remiten a situaciones y agentes externos a sí mismos que complejizan o impiden que puedan realizar una retroalimentación efectiva en aula, como son el escaso tiempo que pueden dedicar a cada estudiante, curso o asignatura, el gran número de estudiantes por aula y, como argumentos constantes, la

poca motivación de las propias estudiantes para participar en las clases, factor que atribuyen a sus contextos familiares diversos y complejos.

Por tanto, considerar y acoger estos desafíos en el acompañamiento que realice el equipo técnico y de gestión es fundamental para poder nutrir los procesos de retroalimentación en el aula y de retroalimentación docente, ya que se debe visibilizar, primero, la práctica, ética y deber profesional que enmarcan los nuevos Estándares de la Profesión Docente. Además, es necesario hacer conscientes a los docentes de los desafíos que pueden abordar directamente en su ejercicio profesional para mejorar sus prácticas de retroalimentación. Es fundamental hacerles partícipes en una visión común que, a través de su compromiso y trabajo autónomo, les permita lograr los objetivos de la propuesta de intervención, promoviendo la reflexión crítica y la autonomía para la toma de decisiones centradas en evidencia; se busca que logren un aprendizaje continuo no solo de los estudiantes, sino de los propios docentes (Mineduc, 2017).

Respecto del último tema tratado en la investigación, en el que se abordaron las oportunidades para mejorar la práctica de retroalimentación, los docentes reconocen algunas fortalezas personales para implementarla, aunque evidencian, también, dificultades para identificarlas. Entre las que destacan se encuentra el intentar diversificar las formas de llevar a la práctica la retroalimentación. Cabe destacar que quienes proponen esta como fortaleza personal, difieren del grupo de aquellos que la reconocen como un desafío internalizante, es decir, mientras estos últimos reconocen no diversificar las formas de retroalimentación y no poder dar ejemplos de ello, quienes se declaran fuertes en esta área (diversificación en formas de retroalimentar), tampoco logran dar ejemplos concretos de cómo realizan retroalimentación en el aula, cómo diversifican, o bien, dan ejemplos que no se corresponden con la retroalimentación. Por ejemplo, relatan prácticas de activación de conocimientos previos o de indicaciones/instrucciones de actividades, más que de retroalimentación, propiamente tal.

En lo que sí existen criterios compartidos es en relación con las acciones de mejora, donde hay una tendencia a reconocer que deben

estudiar esta dinámica por su propia cuenta para cumplir con su deber docente. Del mismo modo, entienden que deben solicitar apoyos para adentrarse en el nuevo MBE 2021 de manera acompañada, y también una capacitación o guía para la práctica misma de implementación de esta dentro del aula, con lineamientos y estrategias conocidos y recursos pedagógicos disponibles.

Se concluye con que, pese a estar conscientes de no conocer ni haber incorporado el nuevo MBE en sus prácticas pedagógicas, los docentes asumen su responsabilidad e interés de aprender de él para mejorar, pero que requieren de una guía y apoyo que les entregue herramientas y mayor seguridad y confianza al desenvolverse en aula, con las estudiantes, y también en la preparación que conlleva la evaluación para el avance en la carrera docente. Por ello, incorporar dentro del plan de intervención estrategias con dinámicas activas, evaluación formativa y auténtica, en las que se incorpore la retroalimentación como un ciclo constante y de modelado en retroalimentación descriptiva, apoyará de manera transversal estas necesidades, vinculándolas con el marco regulatorio actual, que es coherente con el paradigma interpretativo-simbólico al que tributan las actuales Bases Curriculares.

En resumen, la presente investigación es relevante debido a que evidencia las percepciones docentes frente a esta práctica que se incorpora con fuerza en el nuevo MBE, como también para orientar el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la carrera docente a través de un buen desempeño en la evaluación docente 2023; asimismo, aspira a contribuir al desarrollo, estudio y profundización de la concepción de la retroalimentación en el ámbito de habla hispana, para toda la comunidad docente e investigativa en educación.

Entre las limitaciones que presentó esta investigación se encuentra principalmente la realización de este estudio durante el periodo inmediato de pospandemia (retorno a la presencialidad en el país), que supuso una etapa de adaptación de la institución ante los eventos sanitarios y los protocolos de suspensión de clases; de este modo, hubo alternancia en la modalidad de enseñanza virtual y/o presencial, y con ello, distintas formas de retroalimentación. Esta última situación se

presenta como una instancia interesante de proponer para un estudio comparativo posterior que relacione y contraste las modalidades de clases y las formas y estrategias de retroalimentación en contextos telemáticos y presenciales.

Como aporte a la institución educativa, esta investigación espera orientar al equipo directivo y de gestión con una propuesta de intervención focalizada en la que se recomienda seguir en el objetivo específico 4: “Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente 2023”; se busca mejorar las prácticas educativas con foco en retroalimentación descriptiva de los docentes, para así potenciar y mejorar la calidad de los aprendizajes de las estudiantes.

Como proyección de este estudio, se propone indagar en las prácticas en el aula con foco en retroalimentación a través de la observación o acompañamiento docente, para así articular de manera más completa y enriquecedora las percepciones de profesores y profesoras con sus prácticas reales. De este modo, se puede hacer un acompañamiento y una gestión más precisos sobre los requerimientos de mejora y evidenciar más claramente las oportunidades para su implementación en una cultura de evaluación y retroalimentación formativa que tribute al Proyecto Educativo Institucional y su visión compartida.

Asimismo, una segunda proyección situada sería realizar un seguimiento y dar continuidad al plan de intervención, relevando el rol de los docentes que participarían durante el año 2023 en este proceso como futuros mentores en prácticas de retroalimentación efectiva para el año 2024; de este modo se conseguiría un ciclo de mejora continua, articulando la conceptualización y las prácticas con la visión compartida necesaria para contribuir al sentido de pertenencia de los actores de la comunidad educativa (Senge, 2010), en pro del crecimiento de esta, reconocida como una escuela que aprende desde su reflexión crítica e implementación de prácticas de mejora (Perkins, 2001).

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Alonso, P., Bravo, M., Paz, M. y Ortúzar, S. (Eds.). (2023). *Desafío TP: Educación Media Técnico Profesional en Chile*. Grupo Educar y CILED. Chile.
- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Palacio, A., Bonilla, S., Estrella, A., Guadalupe, J., Zapata, M., Jadán, J., Arias, H. y Ramos, C. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6). <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Bernal, M. y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *RPP*, (14). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (7.ª ed.). CPEIP. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>
- Cotán, F. (2017). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33-48. <http://hdl.handle.net/10637/8295>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Ley 19.070 de 1991. Aprueba Estatuto de los profesionales de la educación. 27 de junio de 1991. *Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://bcn.cl/2idqn>
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Manzi, J., González, R. y Suri, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC. Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, V. (2013). *Paradigma de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítico*. Universidad de Guadalajara. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Planeta Chilena.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2004). *Marco para la Buena Enseñanza*. Mineduc.

- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montenegro, A. (2017). *La evaluación como método de aprendizaje*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa Editorial.
- Poblete, B. (2017). Origen, trayectoria y efectividad de la formación de Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile. *História Da Educação*, 21(52), 111-135.
- Sandoval, P. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2.ª ed.). Granica.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subsecretaría de Educación, Mineduc. (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos 511 de 1997, 112 de 1999 y 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. *Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2055>

- Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc. (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17448>
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129-145. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23361/00520093000016.pdf>
- Vergnaud, G. (1989). La théorie des champs conceptuels. Institut de recherche mathématiques de Rennes. *Vème école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique (S6)*, 47-50. http://www.numdam.org/item/PSMIR_1989___S6_47_0/
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 30(67), 217-225. <https://doi.org/10.21500/01212753.2898>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2023

