

Políticas evaluativas e inclusivas en el contexto escolar chileno y su impacto en la formación inicial de profesores: el caso de una universidad de la zona sur austral de Chile

Assessment and inclusive policies in the chilean school context and their impact on initial teacher education: the case of a public university in southern austral Chile

Yohana GONZÁLEZ-GÁEZ ¹

Vicente LOPETEGUI-SILVA ²

Paula HERNÁNDEZ-BAHAMONDEZ ³

Jorge MELIQUEO ⁴

Matías PÉREZ-DE ARCE ⁵

Bastian CARTER-THUILLIER ⁶

Francisco GALLARDO-FUENTES ⁷

¹ Universidad de Los Lagos, Chile. yohanaestefania.gonzalez@alumnos.ulagos.cl

² Universidad de los Lagos, Chile. vicenteandresignacio.lopetegui@alumnos.ulagos.cl

³ Universidad de Los Lagos, Chile. paulacatalina.hernandez@alumnos.ulagos.cl

⁴ Universidad de Los Lagos, Chile. jorgealexis.meliqueo@alumnos.ulagos.cl

⁵ Universidad de Los Lagos, Chile. matias.perezdearce@ulagos.cl

⁶ Universidad de Los Lagos, Chile. bastian.carter@ulagos.cl

⁷ Universidad de Los Lagos, Chile. fgallardo@ulagos.cl

RESUMEN

La evaluación en la escuela ha evolucionado desde una función calificadora hacia un proceso pedagógico orientado a la mejora. La Formación Inicial Docente en Chile enfrenta normativas como los Decretos 67°, 83° y 170°, que exigen preparación pertinente. Este estudio analizó documentos curriculares de una universidad pública del sur de Chile con un diseño mixto explicativo secuencial. Los hallazgos evidencian referencias frecuentes a la evaluación, baja presencia del Decreto 83° e integración parcial del Decreto 170°, sin estándar curricular uniforme.

Palabras clave: Evaluación, Formación inicial docente, Decreto 67°, Decreto 83°, Decreto 170°.

ABSTRACT

Assessment in schools has evolved from a grading function into a pedagogical process oriented toward improvement. Initial Teacher Education faces regulations such as Decrees 67, 83, and 170, which require adequate preparation. This study analyzed curricular documents from a public university in southern Chile using a sequential explanatory mixed-methods design. Findings reveal frequent references to assessment, limited presence of Decree 83, and partial integration of Decree 170, highlighting the absence of a uniform curricular standard.

Keywords: Assessment, Initial Teacher Education, Decree 67°, Decree 83°, Decree 170°

Recibido: 23/09/2025

Aprobado: 16/11/2025

Publicado: 30/11/2025

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los procesos educativos formales suelen estar regulados y se generan dentro de un aula escolar, no obstante, desde una visión más amplia de la educación, estos involucran procesos formativos a nivel comunitario y cultural (Toro-Arévalo y Vega-Ramírez, 2015), que ocurren en espacios donde por medio de la relación entre personas se generan saberes recíprocos (Peña-Troncoso et al., 2024). Esta perspectiva se aleja de la visión que sitúa al proceso educativo como una instancia con características técnicas, donde la repetición y reproducción de contenidos no deja espacio a un aprendizaje conectado con situaciones de la vida real (Gómez, 2018). Desde esta mirada, la educación se manifiesta como una práctica liberadora y transformadora, permitiendo a los individuos crecer y manifestarse plenamente (Dos Santos et al., 2025).

En base a lo anterior, educar no es únicamente transmitir saberes, sino propiciar aprendizajes significativos que preparen a las personas para vivir en comunidad (Sierra-Nieto & Vila-Merino, 2021). En este sentido, aprender a convivir implica desarrollar competencias vinculadas al reconocimiento y respeto a la diversidad, entendiendo que la diferencia es una característica inherente a toda realidad social (León, 2007). De acuerdo con la UNESCO (2016), la educación proporciona el medio para fortalecer el diálogo intercultural y promover la apreciación a la diversidad cultural, religiosa y lingüística, lo cual, según Rapanta y Trovão (2021) es fundamental para la integración social y la justicia. Desde esta perspectiva, el Estado de Chile entiende a la evaluación de aprendizajes como un proceso que contempla diversas acciones desarrolladas por las y los docentes, con el fin de que tanto el profesorado como el estudiantado logren acceder, analizar y acompañar el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2018). Esta definición promueve un enfoque formativo de la evaluación, el cual propende al acompañamiento del estudiante en el proceso educativo y fomenta una toma de decisiones pedagógicas más conscientes (Valdez et al., 2023). En investigaciones recientes que abordan principalmente la Formación Inicial Docente (FID), esta perspectiva ha sido abordada por Gallardo-Fuentes et al., (2025) quienes destacan que tanto el profesorado, como estudiantes en práctica, perciben la evaluación como una herramienta fundamental de retroalimentación y desarrollo profesional.

Este cambio de enfoque refuerza la necesidad de abordar las prácticas evaluativas desde una perspectiva vinculada a la justicia social (Meza-Velarde y Sandoval-Ceja, 2025), donde los procesos evaluativos se pueden diseñar en marcos normativos y curriculares libres de discriminación y de injusticias, respetando las condiciones individuales y requerimientos específicos de cada estudiante (Ahumada, 2005), entendiendo que se trata de personas integrales, situadas en contextos y territorios determinados, lo cual repercute en el cómo se estructuran las estrategias de evaluación (McArthur, 2020), siendo fundamental el vínculo que se desarrolla entre profesor y estudiante en el proceso educativo (Peña-Troncoso et al., 2024), dado que una buena relación favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y también lo que respecta al proceso de evaluación (Contreras, 2018). El establecer esta buena relación es señal de que el sistema educativo y sus docentes visualizan al estudiantado como una persona legítima y digna de los conocimientos que se transmiten y se crean (Maturana, 2018). En este sentido, la relacionalidad debe ser abordada dentro de las competencias evaluativas en la FID (Sanahuja-Ribés y Sánchez-Tarazaga, 2018); sobre todo ante la preocupante evidencia de que los docentes en ejercicio replican las prácticas evaluativas aplicadas por sus profesores en su formación de pregrado, no así los principales alcances teóricos que sustentan estas prácticas y/o enseñanzas formales (Assaél et al., 2018; Palacios-Picos y López-Pastor, 2011; Gallardo-Fuentes et al., 2017).

1.1. Antecedentes del problema

Las propuestas actuales hablan de la evaluación como un proceso de recolección y análisis de información, con el objetivo de formular juicios de valor, que permitan a los estudiantes comprender el propio aprendizaje, generando instancias de retroalimentación (Espinoza, 2022). La retroalimentación formativa se puede definir como un concepto polisémico que alude a la comunicación entre distintas partes de una organización (Contreras, 2018). Esta herramienta docente busca promover un mejor entendimiento sobre lo que se esté evaluando (Anijovich, 2019), y por ende, su implementación favorecerá el aprendizaje que recibe el estudiantado, logrando motivación, autovaloración y pensamiento crítico (Valdez et al., 2023). Al hablar de evaluación hay que abordar el concepto de racionalidad, donde Quintanilla (2019) la describe como la articulación entre las diversas dimensiones o ámbitos de la vida humana, los que se encuentran integrados en el comportamiento del individuo como su interacción con los demás. Por su parte, Peña-Troncoso et al., (2024) mencionan que la evaluación se debería asociar a una racionalidad práctica, donde está involucrado el valor dialógico. Esto último, motivaría la participación de los actores involucrados como un elemento fundamental y transformador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ahumada, 2005; Santos-Guerra, 2016). Sin embargo, enfoques vinculados a la racionalidad

técnica que comprenden a la evaluación esencialmente como un mecanismo de control, donde el alumnado se convierte en aprendices pasivos (Moreno-Olivos, 2016), sin involucrarse activamente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación chilena, desde el año 2018, está abordando una gran transformación a partir de los cambios exigidos por el Decreto 67 (MINEDUC, 2018). Este documento considera a la evaluación como un componente esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gallardo-Fuentes et al., 2023). Según el Decreto 67 la evaluación se define como "conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza" (MINEDUC, 2018). Desde aquella definición, se destaca el rol fundamental que cumple el profesorado respecto a la conducción del proceso evaluativo (Anijovich, 2019). Jiménez y Alfaro (2020) resaltan la importancia de desarrollar las competencias evaluativas de los profesores y profesoras ya sea estén en un proceso de formación o activos como docentes del sistema escolar.

El concepto de inclusión se ha vinculado por lo general a una connotación de discapacidad física y visual, pero a lo largo del tiempo se ha vuelto una interpretación multifactorial. Muntaner-Guasp et al., (2022) destacan que la inclusión aborda dimensiones psicológicas y mentales, así también dimensiones físicas, visuales y auditivas. Se considera el factor social, destacando la importancia de las interacciones sociales. Un enfoque inclusivo en la formación del profesorado es fundamental para la confianza que el docente poseerá en sí mismo (Grassi-Roig et al., 2022). El Estado de Chile norma a los establecimientos educacionales respecto a los procesos de admisión del alumnado, buscando eliminar toda forma de discriminación y de situaciones que sean contrarias a los derechos humanos o derechos del niño (Ley n°20.845, Chile, 2015). Según Carter-Thuiller et al. (2021) la escuela representa un escenario fundamental para promover la inclusión y diversidad cultural actuando como un entorno donde es posible educar para considerar de manera pertinente las diferentes identidades presentes en el contexto educativo. Para avanzar a una educación más inclusiva es necesario que todos aquellos que residen en el país (Chile) deben poseer igualdad de condiciones, más allá del lugar de nacimiento y sus características físicas o intelectuales (Madariaga, 2022).

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) han sido por muchos años un desafío para los futuros docentes, Según Castillo-Retamal et al. (2021), se considera que un estudiante presenta NNE cuando debido a diversos factores muestra mayores dificultades que sus pares para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad o nivel escolar, lo que implica la necesidad de apoyos extraordinarios y especializados para compensar aquellas dificultades. En contextos generales, la inclusión ha vivido muchos cambios, particularmente, entre las décadas de los 90s y década 2000 (Donoso-Díaz, 2005). Primordialmente este cambio está definido por la identidad e ideología que actualmente nos impulsa como sociedad (García-Huidobro & Bellei, 2003).

En el contexto escolar chileno, las NEE se abordan dentro de un enfoque propiamente educativo, tal como lo establece el Decreto n°170 (Soto, 2020) donde se determinan normas para el proceso de evaluación de los y las estudiantes con NEE. Por otra parte, el Decreto n°83 (Mineduc, 2015) agrega elementos metodológicos para el trabajo dentro del mismo (Soto, 2020). Entendiendo así, que cada niño o niña requiere ayuda o recursos adicionales para conducir su proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a sus necesidades, y en algunos casos pueden estar relacionadas a discapacidades intelectuales o motoras (Contreras et al., 2025).

Desde una perspectiva histórica, las tensiones actuales del sistema educativo tienen origen en políticas educativas enfocadas en mecanismos de gestión gerencial, los cuales dan énfasis a evaluaciones estandarizadas de tipo censal (Assaél, et al., 2018). Ya desde los años 90, la educación evoluciona hacia políticas de aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión (Cox, 2012). Posteriormente, da paso a leyes fundamentales para una reforma estructural del sistema educativo chileno (Aziz, 2018), tal como la Ley de Carrera docente (Ley 20.903, 2016), la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2010), la Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, 2008), entre otras. Para una correcta implementación de las políticas en la preparación de los docentes es crucial entender las necesidades educativas, los contextos locales y económicos de acuerdo a las realidades de los diversos establecimientos educacionales (Cox, 1997). Por ello, resulta fundamental generar estudios sobre políticas educativas (y su implementación), debido a que existe una escasez de investigaciones sobre cómo se implementan las políticas que rigen al sistema escolar en los planes y programas de la FID chilena.

La identidad docente, es fuertemente marcada por la formación inicial, lo que supone un aspecto a considerar ante el desarrollo de sus competencias evaluativas, inclusivas y de atención a la diversidad cultural, he allí la importancia de la FID, ya que aunque en ella se promueven teóricamente metodologías formativas y participativas, en la práctica se continúan reproduciendo estructuras tradicionales, limitando la participación del estudiantado (Gallardo-Fuentes et al., 2025), de allí deriva la necesidad que tienen las universidades de revisar constantemente los programas de estudio de la FID, buscando que el enfoque no solo se oriente a enseñar nuevas metodologías o contenidos respecto a las diversas disciplinas por carrera, sino que también se desarrolle la capacidad de reflexión para promover la transformación efectiva de las prácticas evaluativas en el sistema escolar (Anijovich, 2019).

1.2. Objetivos de la investigación

El Objetivo general de la presente investigación fue:

Analizar los documentos curriculares de las carreras de pedagogías de una universidad de la zona Sur Austral de Chile en función de las normativas vigentes respecto a las exigencias en ámbitos como la evaluación y inclusión.

2. METODOLOGÍA

El análisis se estructuró en dos fases:

- La primera, de carácter cuantitativo, donde se realizó un conteo de menciones y presencia de conceptos clave asociados a dichas políticas en los documentos analizados.
- En la segunda fase, de carácter cualitativo, se examinó el contenido, buscando coherencia entre los elementos curriculares y los marcos normativos.

La triangulación metodológica responde a un enfoque mixto ya que permite no solo cuantificar la presencia de la normativa, sino también interpretar su integración sustantiva en el currículo formativo y adaptadas a los objetivos que se presentan (Gavira y Osuna. 2015; Soto, 2022). Este enfoque metodológico busca aportar a una comprensión profunda respecto a posibles brechas existentes entre la normativa vigente en el sistema escolar chileno y la FID, aspecto clave que múltiples autores plantean relevante (Villas et al., 2013; Arias-Ortega et al., 2017).

En la descripción del cuadro 1, se puede identificar los dieciséis documentos oficiales analizados, de los cuales tres corresponden a normativas dictadas por el Ministerio de Educación de Chile, y trece corresponden a documentos curriculares Planes y Programas (P.P.) de las carreras de pedagogía de una universidad del Sur Austral de Chile.

Cuadro 1 Descripción de documentos oficiales sometidos a análisis documental.

Documentos oficiales	Abrev.	Tipo	Organismo que la emite	Definición
Decreto 67°	D.67°		MINEDUC	Establece criterios mínimos a nivel nacional para la evaluación, calificación y promoción.
Decreto 83°	D.83°	Normativa decretada	MINEDUC	Establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
Decreto 170°: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.	D.170°		MINEDUC	Regula el proceso de diagnóstico, evaluación y calificación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y fija los requisitos y procedimientos para la postulación, aprobación y financiamiento de Programas de Integración Escolar (PIE).
P.P. Educación Diferencial	ED	Doc. Curricular	Universidad Estudiada	Contienen los aspectos curriculares centrales tratados en los procesos de formación respecto a todas las asignaturas de la FID.
P.P. Educación Parvularia	EP			
P.P. Pedagogía en Artes Visuales	PAV			
P.P. Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Matemática	PBLM			
P.P. Pedagogía en Educación General Básica	EGB			
P.P. Pedagogía en Educación Media en Educación Física	PEF			

Documentos oficiales	Abrev.	Tipo	Organismo que la emite	Definición
P.P. Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	PHG			
P.P. Pedagogía en Educación Media en Inglés	PEI			
P.P. Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación	PMC			
P.P. Pedagogía en Música	PM			
P.P. Programa de Prosecución de Estudios en Educación Parvularia	PEP			
P.P. Prosecución de Estudios a Pedagogía en Educación Media Mención Educación Física	PPEF			
P.P. Pedagogía en Educación media en Lengua Castellana y Comunicaciones.	PLCYC			

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Diseño de investigación

El paradigma al que se adscribe la investigación es de tipo interpretativo (Krmac, 2022), relacionando diversos aspectos como lo individual, cultural, cognitivo, entre otros (Colin-Palma y Barajas-Arrojó, 2023). El diseño metodológico corresponde a uno explicativo secuencial, donde se recaban los datos cuantitativos, y sobre estos resultados se examinan los elementos cualitativos (Hernández et al., 2014). Bajo este marco se examinaron trece planes y programas de distintas carreras de pedagogía ofrecidas por una universidad pública del Sur Austral de Chile, analizando cada programa de estudio de manera particular. La técnica principal utilizada fue el análisis documental (Aguayo-Fernández et al., 2024), permitiendo identificar, categorizar y comparar la presencia explícita de los conceptos centrales de tres normativas (D. 67°, D. 83° y D. 170°), dentro de los planes y programas de estudio de dichas carreras pedagógicas. El análisis documental se efectuó examinando el contenido de documentos, realizando una localización de datos, para luego recopilarlos y analizarlos, logrando orientar la investigación de manera certera y lógica (Sarmiento y Tobar, 2007).

2.2. Procedimiento

A partir de la lectura de los documentos normativos, se destacaron y determinaron los conceptos que caracterizan la función de cada uno de ellos, de esta manera, se seleccionaron tres conceptos claves por cada normativa: D. 67°, D. 83° y D. 170°. Estos conceptos clave vinculados a cada documento se conformaron como categorías (Cuadro 2). En este sentido, la categoría primaria de "Evaluación" tiene la particularidad de estar mencionado ampliamente en todos los planes y programas, no obstante, esta mención tiene distintos usos. Respecto a ello, las menciones conceptuales de "evaluación" se clasificaron en "Menciones de formato" para las ocasiones que se mencionó este concepto en tablas, títulos y cuadros, "menciones de prácticas" para las ocasiones donde se hace referencia a acciones que ejecuta el profesorado que dicta cátedra en la FID, y finalmente "Menciones de contenido, habilidades o competencia" a todas aquellas que se relacionan con lo que el estudiantado debería adquirir como saberes.

Una vez determinadas las categorías, se realizó la localización de las menciones explícitas a estas en cada uno de los planes y programas, para ello se utilizó la opción "buscar" del Software Acrobat Reader, detectando así cada una de las menciones a los conceptos establecidos. Luego se realizó el registro, cuantificando cada mención en una tabla de frecuencias. Finalmente, las frecuencias fueron expresadas en gráficos de barras. Para el análisis cualitativo se desarrollaron tres tablas donde se explica la comprensión de las categorías referentes a cada uno de los tres decretos; D. 67°, D. 83° y D. 170°. De esta manera, se identifican los aspectos fundamentales de la normativa en cada uno de los planes y programas, y luego se explica cómo se comprenden estas categorías entre enfoques prácticos, técnicos y la no comprensión de estas normativas.

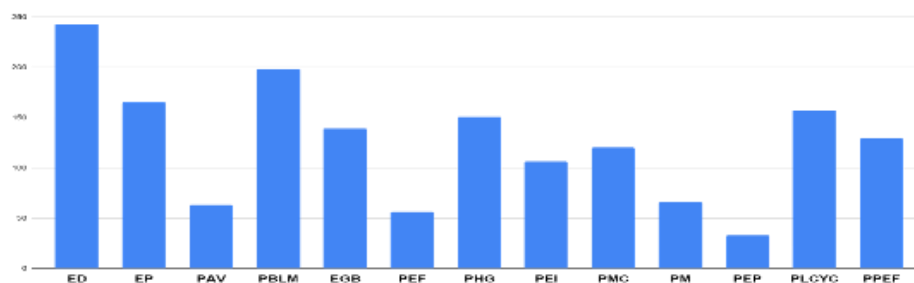
Cuadro 2 Categorías determinadas a partir de los principales conceptos de los documentos normativos declarados por el Ministerio de Educación.

Documentos normativos	Categoría primaria	Categoría secundaria
D. 67°		Menciones de formato (ej.: tablas, títulos, cuadros, etc.).
	Evaluación	Menciones de prácticas aplicadas por los docentes de la FID. Menciones de contenidos, habilidades o competencias a desarrollar por estudiantes.
	Calificación	No posee categoría secundaria.
	Promoción	—
D. 83°	Inclusión	—
	Integración	—
	Participación	—
D. 170°	NEE	—
	Equidad	—
	Discapacidad	—

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

En las figuras que se presentan a continuación se observa una representación de la correlación entre los conceptos fundamentales del D. 67° tales como, las menciones de formato de evaluación, prácticas de evaluación en la FID, menciones de contenidos, habilidades o competencias a desarrollar por estudiantes, evaluación formativa, calificación y promoción vinculada a cada uno de los Planes y Programas de Estudios investigados. A partir del análisis y los resultados obtenidos, se puede observar que la carrera de ED, destaca respecto de la cantidad de menciones en conceptos claves del D. 67°, siendo mencionado un total de 243 veces. Demostrando que su Programa de Estudio, posee un énfasis mayor hacia los requerimientos del decreto, a diferencia del resto de pedagogías que exponen una menor frecuencia. Seguido de esta, se encuentran las carreras de PBLM con 198 menciones, EP con 165 menciones, PLCYC con 157 menciones, PHG con 151 menciones, PGB con 139 menciones, PPEF con 129 menciones, PMC con 120 menciones, PEI con 106 menciones, PM con 66 menciones, PAV con 63 menciones, PEF con 56 menciones, y finalmente PEP que presenta la menor cantidad de conceptos claves vinculados al decreto con 33 menciones. De acuerdo al total de menciones, este se divide en: a) Formato de evaluación con 69 menciones; b) Prácticas de evaluación en FID con 109 menciones; c) Contenidos, habilidades o competencias a desarrollar por estudiantes con 64 menciones; d) Evaluación formativa con 0 menciones; e) Calificación con 0 menciones y f) Promoción con 0 menciones.

**Figura 1:** Menciones de conceptos clave vinculados al D. 67°

De igual modo, la figura que se presenta a continuación (figura 2) evidencia una representación de la correlación entre los conceptos fundamentales del D. 83° tales como, inclusión, integración y participación y su relación con cada uno de los Planes y Programas de Estudio investigados. El análisis y los resultados obtenidos permite observar que la carrera de PPEF presenta una mayor frecuencia de menciones a conceptos clave asociados al D. 83°, siendo mencionado un total de 91 veces. Demostrando que dicho Programa de Estudio, posee un énfasis mayor hacia los requerimientos del decreto, en contraste con el resto de pedagogías que exponen una menor frecuencia de menciones de aquellos conceptos en sus respectivos diseños curriculares.

En orden descendente, se encuentran las carreras de EP con 61 menciones, PBLM con 58 menciones, PMC con 58 menciones, PLCYC con 44 menciones, PHG con 39 menciones, PEP con 37 menciones, PEI con 34 menciones, PGB con 26 menciones, PAV con 21 menciones, ED con 17 menciones, PEF con 17 menciones y finalmente PM, que presenta la menor frecuencia de conceptos claves vinculados al decreto, con un total de 16 menciones. Analizando e interpretando, se observa que la carrera de PPEF es la que más hace referencia a estos conceptos, lo cual evidencia una incorporación más integral hacia los requerimientos establecidos por el D. 83°, a pesar de que se cumple con la mayoría de normativas, el número de menciones de este decreto es considerablemente menor a los demás. De acuerdo al total de menciones, estas se dividen en; inclusión 3, integración 77 y participación 11, lo que se manifiesta dentro de la malla curricular, presentando un enfoque integral a la integración y adecuación de estudiantes con discapacidades. En el área de la inclusión, se puede observar una brecha existente en su diseño curricular, lo que manifiesta una falta de preparación para los futuros profesores en esta área, por ejemplo, al momento de prácticas educativas, donde profesores en formación presentarán dificultades en el desarrollo de las clases con respecto a la diversidad de los/las estudiantes que integran sus contextos educativos.

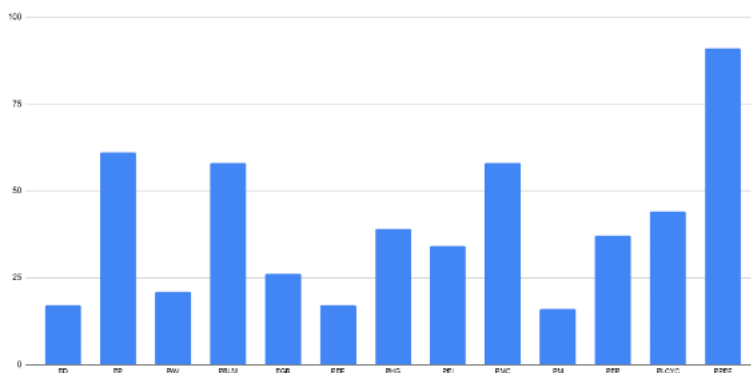


Figura 2 Cantidad de menciones de conceptos clave vinculados al D. 83°

Asimismo, en la figura 3 y con respecto a los datos relacionados al D. 170°, se evidencia una representación de la correlación entre los conceptos; necesidades educativas especiales, Equidad y Discapacidad dentro de los planes y programa de las carreras. A partir del análisis y los resultados obtenidos se puede observar que la carrera de EP y ED, presenta una mayor frecuencia de menciones al D. 170°, con un total de 31 y 30 menciones. Observando que su programa de estudio, posee mayor enfoque hacia los requerimientos del decreto, a diferencia del resto de pedagogías que exponen una menor frecuencia de menciones de los conceptos claves seleccionados. En orden descendente, se encuentran las carreras de PBLM con 22, PLCYC con 16, PG con 16, PMC con 12, PPEF con 9, PEI con 9, PHG con 8, PEF con 8 y finalmente, con una menor cantidad de conceptos claves vinculados al D. 170° estaría; PAV con 1, PEP con 1 y PM con 0 menciones. Las carreras pedagógicas se enfocan en la integración del contexto escolar con las NEE, fomentando el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por otro lado, se logran apreciar carreras con una menor frecuencia de estas menciones, tales como PAV, PEP y PM. Esta última destacándose con 0 menciones, evidenciando una menor presencia de la normativa

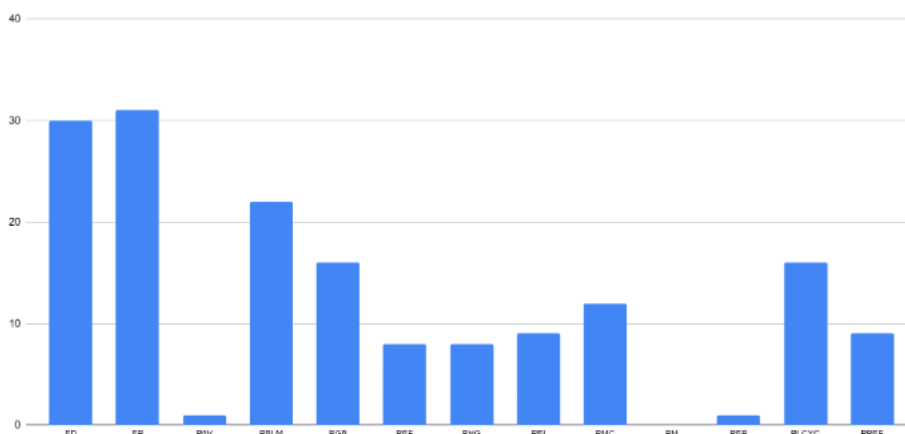
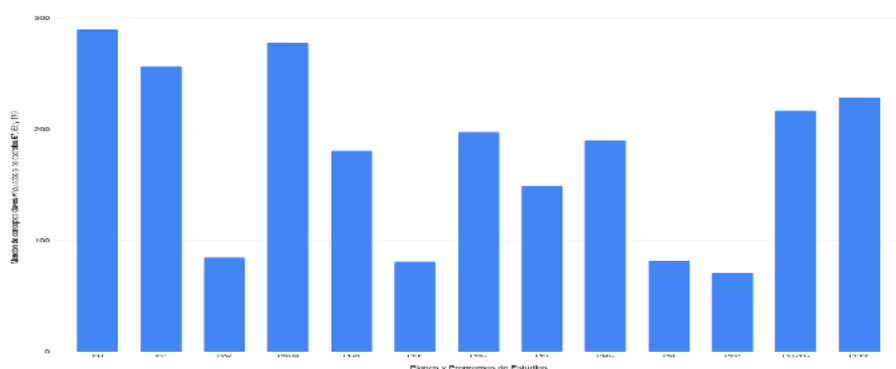


Figura 3 Cantidad de menciones de conceptos clave vinculados al D. 170°

La figura 4 representa la correlación entre el D. 67°, D. 83° y D. 170° y su relación con cada uno de los Planes y Programas de Estudio investigados. A partir del análisis y los resultados obtenidos, se puede observar que la carrera de ED, presenta la mayor cantidad de menciones respecto a los tres decretos, con un total de 290 menciones. Demostrando que su Programa de Estudio, posee un énfasis mayor hacia los requerimientos de los decretos; por otro lado, las demás pedagogías exponen una menor, pero no tan lejana frecuencia de menciones de los conceptos claves seleccionados. En orden descendente, se encuentran las carreras de PBLM con 278 menciones, EP con 257 menciones, PPEF con 229 menciones, PLCYC con 217 menciones, PHG con 198 menciones, PMC con 190 menciones, PGB con 181 menciones, PEI con 149 menciones, PAV con 85 menciones, PM con 82 menciones, PEF con 81 menciones, y finalmente PEP presenta la menor cantidad de conceptos claves vinculados a los tres decretos con 71 menciones. Se puede observar que las carreras de ED y PBLM presentan una mayor frecuencia de los conceptos claves vinculados al D. 67°, D. 83° y D. 170°, puesto que están directamente vinculados a sus diseños curriculares y al contexto educativo en el que se desenvuelve su práctica profesional. Ambas carreras propician un enfoque integral, abordan directamente la inclusión, los métodos de evaluación y la diversidad, siendo esencial en la formación inicial docente de las profesiones pedagógicas, las cuales se enfocan en atender la gran diversidad presente en las aulas de clase.

**Figura 4** Conceptos clave vinculados al D. 67°, 83° y 170° frente a planes y programas.

3.1. Resultados descriptivos

Para profundizar el análisis de estos datos cuantitativos, se ha elaborado un cuadro (cuadro 4) que busca otorgar explicación a cómo las carreras comprenden cada normativa dentro de sus documentos curriculares. De esta forma, para cada tabla se categorizaron tres grupos acorde a la frecuencia de menciones y la forma en la que se aborda cada decreto, posteriormente se clasificaron entre rangos e intencionalidad de las menciones en:

- Baja Presencia (*B.P.) 0-5 menciones: El grupo de carreras no realiza o solo realiza menciones al concepto sin abordarlo de manera más profunda.
- Presencia Moderada (*P.M.) 6-29 menciones) El grupo de carreras realiza en varias menciones al concepto, pero estos se encuentran centrados en la comprensión del concepto.
- Alta Presencia (*A.P.) 30 o más menciones: El grupo de carreras presenta una alta presencia de menciones al concepto, además de la comprensión, apunta al desarrollo y ejecución del concepto.

En el cuadro 4, se puede apreciar que respecto a conceptos asociados al D. 67° en las tres agrupaciones de carreras el concepto "Evaluación" posee una alta presencia, donde se adapta el currículum a las necesidades y contextos específicos del alumnado, enfocándose así en una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula considerando las diversidades existentes entre los alumnos, tanto en capacidades intelectuales como en sociales y conductuales. Respecto a "Calificación", la baja presencia deja ver una falta de relación entre la evaluación y calificación, es decir el proceso de interpretación y obtención de información que hace el docente acerca del desempeño del estudiante y que deriva en una calificación no se aprecia claramente. Finalmente, en torno a "Promoción", los grupos uno y dos presentan una presencia moderada, mientras, en el grupo tres se aprecia una baja presencia, evidenciando un vacío preocupante respecto al abordaje de los procesos institucionales que buscan regular y establecer la

progresión académica y el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes deseados para lograr el acto de promoción.

Cuadro 4. Presencia de las categorías referentes al D. 67°, D. 83° Y D. 170° por grupos de carreras

Conceptos asociados al D. 67°	Evaluación	Calificación	Promoción
Grupo de carreras 1: ED, PBLM, EP, PLCYC	*A.P.	*B.P.	*P. M.
Grupo de carreras 2: PHG, EGB, PPEF, PMC, PEI	*A.P.	*B.P.	*P. M.
Grupo de carreras 3: PM, PAV, PEF, PEP	*A.P.	*B.P.	*B.P.
Conceptos asociados al D. 83°	Inclusión	Integración	Participación
Grupo de carreras 1: PPEF, EP, PBLM, PMC	*A.P.	*A.P.	*A.P.
Grupo de Carreras 2: PLCYC, PHG, PEP, PEI	*A.P.	*A.P.	*A.P.
Grupo de carreras 3: EGB, PAV, ED, PEF, PM	*P. M.	*P. M.	*A.P.
Conceptos asociados al D. 170°	NEE	Equidad	Discapacidad
Grupo de carreras 1: EP, ED, PBLM, PLCYC, PGB	*P. M.	*A.P.	*P. M.
Grupo de Carreras 2: PMC, PEI, PPEF, PHG, PEF	*P. M.	*P. M.	*P. M.
Grupo de carreras 3: PAV, PEP, PM	*B.P.	*B.P.	*B.P.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, respecto a conceptos asociados al D. 83°, en la primera y segunda agrupación se deja ver que estas carreras aplican estos conceptos no de manera administrativa o teórica sino que a través de acciones concretas, determinadas y adaptativas ejercidas en el aula. El tercer grupo, presenta una presencia media de los conceptos de "inclusión" e "integración" y una alta presencia del concepto de "participación". Esta discrepancia posiblemente es debido a que, dentro de esta última agrupación, la participación activa es fundamental para un correcto desarrollo de las competencias establecidas por los diseños curriculares, dado a que perfil de egreso corresponde a carreras más técnicas o aplicadas. Con respecto a la "participación" este concepto presenta una alta presencia en todos los grupos.

Finalmente, los conceptos asociados al D. 170°, para la primera y segunda agrupación de carreras posee una presencia media del concepto "NEE" y una baja presencia para el tercer grupo. Respecto al concepto "Equidad", para la primera agrupación de carreras deja ver una alta presencia, la segunda agrupación de carreras deja ver una presencia media, mientras para el tercer grupo este concepto no se aprecia en dentro de los documentos curriculares analizados. En relación a "Discapacidad" para la primera y segunda agrupación de carreras se puede apreciar una presencia media, también, se pudo constatar que este concepto prácticamente no se menciona en los documentos curriculares del tercer grupo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El estudio buscaba analizar los documentos curriculares de las carreras de pedagogía de una universidad de la Zona Sur Austral de Chile en función de las normativas vigentes respecto a las exigencias derivadas de la política pública para el contexto escolar en torno a las prácticas evaluativas y inclusivas. Los resultados obtenidos evidencian una falta de alineación por parte de los documentos curriculares de la FID y las normativas ministeriales del contexto escolar, lo anterior se deja ver en la baja presencia de menciones a conceptos claves, estos hallazgos coinciden con lo planteado en estudios previos relacionados a la temática (Soto, 2020; Gallardo-Fuentes et al., 2023; Contreras et al., 2025) quienes coinciden en que la implementación de aquellas normativas es limitada por barreras culturales, falta de preparación en la FID, tensiones entre las políticas y una brecha constante entre la universidad y el contexto escolar. En esta línea, Assaél et al., (2018) mencionan que la estandarización en el contexto educativo en Chile ha generado tensiones y limitaciones en la práctica docente, repercutiendo en la capacidad de los diseños curriculares a adaptarse a nuevas normativas que se implementan en el contexto escolar. Asimismo, Cox (2012) hace ya más de una década reconocía una tensión entre los requerimientos normativos y la aplicación efectiva de los mismos en los contextos formativos, lo cual refuerza la existente brecha entre el discurso formativo y la práctica pedagógica situada.

Con respecto al D. 83°, se observó un bajo número de menciones dentro de todas las carreras de pedagogía de la universidad estudiada, Iturra (2019) menciona que en el sistema educacional chileno existe una inequidad mayor para los estudiantes con NEE, teniendo opciones restringidas para un acceso a donde estudiar y cómo recibir apoyo. Asimismo, ante la competitividad entre establecimientos por los ingresos que se vinculan al mayor número de matriculados con NEE, expande la brecha de una educación

realmente inclusiva, de hecho, el estudio de Soto (2020) realiza una crítica a las políticas públicas, recalcando que estas buscan responder a las necesidades, en base a procesos de segregación, sin comprender en su totalidad la diversidad como realidad dentro del contexto educativo. Iturra (2019) también menciona que es fundamental, entregar mejores condiciones laborales, para la correcta aplicación práctica de este decreto, mejorando la distribución de tiempo no lectivo y disminuyendo la cantidad de estudiantes en la sala de clase. Conforme a esto, el abordaje de la inclusión dentro del ámbito universitario resulta fundamental, con ello se lograrían incrementar los conocimientos tanto teóricos como prácticos en la FID, sin embargo, las modificaciones tienen que estar directamente relacionadas los programas de estudio, priorizando su entendimiento y aplicación desde los primeros años universitarios y no visto con un abordaje aislado (Lucio-Mendoza & Cárdenas-Zea, 2024).

En base a lo que instala el D. 67º, en el contexto escolar chileno, los métodos de evaluación pertinentes en el aula, deben considerar las capacidades y necesidades de todo el alumnado con foco en su aprendizaje (Mineduc, 2018). En esta línea, Gavira & Osuna (2015) y Soto (2022) señalan que la aplicación de un enfoque metodológico que guíe los procesos evaluativos contribuye a comprender y relacionar más fácilmente las brechas existentes. No obstante, la evaluación ha sido una de las competencias más descendidas en los profesionales de la educación (Ministerio de Educación, 2015), como se puede apreciar en los resultados de la evaluación nacional docente. Por ello es especialmente preocupante la desconexión que se ha reportado en algunos estudios entre la universidad y la escuela (Gallardo-Fuentes et al., 2023), sobre todo si se considera que el profesorado del contexto escolar suele reproducir las prácticas evaluativas que se utilizaron con ellos cuando eran alumnos universitarios (Palacios-Picos & López-Pastor, 2013).

Se puede apreciar que la mayoría de las carreras FID, abordan de manera pobre los conceptos asociados al D. 170º, solo se logra apreciar que en la carrera de Educación Parvularia el número de menciones es alta, esto es especialmente preocupante ya que una presencia deficiente de estos conceptos y de los principios que derivan de ellos puede afectar en la capacidad del profesorado para atender alumnado con NEE (Fontana-Hernández et al., 2014). Respecto a un enfoque de integración, es importante recalcar que este no se ve completamente reflejado en los programas de estudio de las universidades estudiadas, al respecto Castillo (2021) menciona que un desafío para la FID, es la integración de manera efectiva de la inclusión en sus diseños curriculares. También, Castillo-Retamal et al., (2021) plantean que, aunque se promueve y fomenta la inclusión dentro de las políticas públicas en el sistema educacional, sigue existiendo distancia con lo que ocurre realmente en las aulas.

A modo de conclusión se puede indicar que la educación es comprendida como un proceso integral que trasciende los límites del aula, promoviendo aprendizajes significativos y fomentando interacciones sociales basadas en el respeto y la participación activa. En este contexto, la evaluación y la inclusión se constituyen como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Chile, este enfoque ha sido respaldado por marcos normativos como el Decreto 67º, que regula la evaluación, calificación y promoción escolar; el Decreto 83º, que orienta el diseño universal de aprendizajes y el Decreto 170º, que establece criterios para adecuaciones curriculares en contextos de diversidad. No obstante, persisten tensiones entre las exigencias de estas normativas y la preparación que reciben los futuros docentes durante su formación inicial. En particular, se observa una brecha en el desarrollo de competencias profesionales necesarias para abordar procesos evaluativos coherentes con principios de inclusión y equidad, lo que evidencia la necesidad de una formación más articulada con el contexto escolar real.

Los resultados de este estudio evidencian que, al revisar los planes y programas de 13 carreras de pedagogía, no se identifica un estándar articulado que permita contextualizar adecuadamente a los futuros docentes respecto a la aplicación de las políticas públicas en educación. Esta ausencia dificulta el fortalecimiento de competencias clave para enfrentar de forma pertinente los desafíos del mundo laboral. En particular, se observa que la FID impacta de manera directa en las prácticas pedagógicas futuras, lo que pone de manifiesto la urgencia de promover una mayor coherencia curricular en torno a las normativas y políticas públicas vigentes. Garantizar una formación docente integral e inclusiva requiere que los programas formativos entreguen herramientas concretas que permitan a los profesores en formación evitar la reproducción de prácticas evaluativas tradicionales, facilitando así procesos más reflexivos, equitativos y ajustados a los principios de la evaluación formativa y la diversidad escolar.

En el marco de esta investigación, se evidencia la necesidad de revisar los planes y programas curriculares de las carreras de pedagogía de manera constante, verificando la existencia e implementación de una base estandarizada que oriente adecuadamente la aplicación de los decretos ministeriales en la FID. Este ajuste permitiría fortalecer las capacidades de los futuros docentes para enfrentar con mayor preparación y pertinencia los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En

esta línea, se plantea la importancia de continuar desarrollando estudios que vinculen los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la FID, así como también la experiencia de docentes en ejercicio, con las políticas públicas. De este modo, sería posible identificar si los resultados obtenidos en investigaciones empíricas se relacionan efectivamente con las prácticas pedagógicas, contribuyendo así a la construcción de una docencia más coherente, reflexiva e inclusiva.

Declaración de ética y transparencia problema

El presente manuscrito cumple con los criterios éticos y de transparencia en la investigación establecidos por la revista. Asimismo, declaramos que se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial de manera supervisada y restringida exclusivamente a labores de apoyo técnico (corrección ortográfica y gramatical del texto, así como la traducción del abstract al idioma inglés). Dicho uso no sustituyó en ningún caso el juicio académico de los autores ni intervino en el análisis, discusión de resultados o redacción sustantiva del contenido del artículo.

Agradecimientos

El presente artículo está vinculado al proyecto "ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2023, Folio (1230609)", titulado "¿Cuándo cambia la normativa de la escuela también debe hacerlo la Formación Docente? impacto del nuevo decreto sobre evaluación, calificación y promoción escolar en la preparación de los/as futuros/as Profesores/as de Educación Física".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., y Mora-Olate, M. (2024) Política y orientaciones educativas para escolares migrantes en Chile a partir de la pandemia (2020-2023), *EduSol*, 24(87), 96-110.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa Publicación. *Summa*, 1, 21-113.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2017). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educacão e pesquisa*, 44.
- Assaél, J., Alborno, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *Nota técnica N° 2. Líderes educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A., & Beltrán-Véliz, J. (2021). Inmigración, racismo y justicia social: ¿Cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19?. *Interciencia*, 46(6), 280-286.
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo, B., Aravena, H., Valenzuela, A., Pérez, T., Medel, C., & Quezada, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos*, 42, 56-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
- Colin-Palma, B., & Barajas-Arroyo, G. (2023). Investigación y docencia: retos, innovaciones y transformación ante la pandemia COVID-19 en tres estados de México. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2), 1-17.
- Contreras G., (2018). Peer Teacher Feedback at the University. An Alternative of Formative Assessment. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Contreras, G., Jara-Coatt, P., Contreras-Saavedra, C., & Saavedra, B., (2025). Concepciones y percepciones de agentes educativos sobre actuales normativas de evaluación y promoción escolar en Chile: Relevancia de la Evaluación Formativa. *Revista Espacios*, 46(2), 79-94. [.https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p07](https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p07)
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación* (Vol. 45). Santiago: Preal.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.

- Donoso-Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Dos Santos, A., Felipe, J., da Fonseca, E., Nogueira, J., Alves, R., Guimarães, D., de Oliveira Filho, Xavier, S., da Silva, Estrela, M., Freire M., de Moura, T., Fontes B., Cruz I., Galiza, A., Boruch, T., & Alves, S. (2025). "from the word to liberation – literacy, awareness and paulo freire's transformative praxis". *aracê*, 7(2), 8768-8796. <https://doi.org/10.56238/arev7n2-245>
- Espinoza, E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127.
- Fontana-Hernández, A., Quirós-Fernández, M., Vargas-Dengo, M. C., & Chavarría-Sobalbarro, S. (2015). Conceptualizaciones de la discapacidad y de las necesidades educativas: Implicaciones para la atención del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional-UNA. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 5(2), 129-153.
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S., Martínez-Angulo, C., y López-Pastor, V. (2023). Analizando críticamente la incorporación de las actuales normativas sobre «evaluación, calificación y promoción escolar» en la formación inicial del profesorado en Educación Física en Chile. *Interciencia*, 48(10), 544-551.
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S., Pérez-Norambuena, S., & Gallardo-Fuentes, J. (2025). Perceptions of Learning Assessment in Practicum Students vs. Initial Teacher Education Faculty in Chilean Physical Education: A Comparative Study of Two Cohorts. *Education Sciences*, 15(4), 459. <https://doi.org/10.3390/educsci15040459>
- García-Huidobro, J. & Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. 62.
- Gavira, S., y Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88.
- Gómez, J. (2018). Educación, comunidad y liberación. Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: aportes a la enseñanza de la filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 103-113. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.8>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5-13. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hille Education.
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Jiménez, M., & Alfaro, J. (2020). La puesta al día de la evaluación de los aprendizajes en Chile: Una aproximación a la nueva política de evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 126-137.
- Krmac, N. (2022). Interpretive Research and its Use in the Field of Pedagogy. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 15(2), 261-284. <https://doi.org/10.18690/rei.15.2.261-284.2022>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Ley 20.248 (2008). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley 20.370 (2010). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.903 (2016) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=9690822&idVersion=2016-04-01>
- Lucio-Mendoza, E., & Cárdenas-Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Madariaga, V. (2022). Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva para personal y funcionarios/as del Ministerio de Educación. *Documento de trabajo*). División de Educación General, Unidad de Atención a la Diversidad, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Santiago de Chile.
- Maturana, H. (2018). Desde la biología a la psicología. Editorial Universitaria.
- McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: Implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>

- Meza-Velarde, P., & Sandoval-Ceja, M. (2025). La inclusión social: su impacto en la equidad y su relación con la justicia social en diversos contextos. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, 2(1), 1-21.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2015). Decreto N°83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2015). Resultados de Evaluación Docente 2014. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (2018). *Decreto Supremo 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*.
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105.
- Palacios-Picos A. & López-Pastor V. (2011). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279-305.
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305.
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arévalo, S., Carter-Thuillier, B., & Pazos-Couto, J. (2024). Assessment from reciprocity: a space for co-construction in training of the physical education teachers. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(61), 2104. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i61.2104>
- Quintanilla, P. (2019). *La comprensión del Otro: Explicación, interpretación y racionalidad*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural education for the twenty-first century: A comparative review of research. *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*, 9-26.
- Sanahuja-Ribés, A., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Santos-Guerra, J. (2016). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana. Narcea.
- Sarmiento, P. & Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54-63.
- Sierra-Nieto, J., & Vila-Merino, E. (2021). Repensando la relación con la teoría a propósito de la obra de Paulo Freire. *Tendencias pedagógicas*, (38), 1-5.
- Soto, D. (2020). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto n°170, 2009 y Decreto n°83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadèmeia*, 18(1), 88-118. <https://doi.org/10.61144/0718-9397.2019.280>
- Soto, R. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Comunicación & Métodos*, 4(2), 55-67.
- Toro-Arévalo, S., & Vega-Ramírez, J. (2015). Conocimiento y comunidad escolar: Procesos de interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la educación básica como configuración cognitiva situada. *Estudios Pedagógicos*. 41(3), 7-8. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300001>
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Incheon, República de Corea*.
- Valdez, L. Sánchez, J. & Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2). 794-812.
- Villas, E., Gispert, N., Merino, N., Monclús, G., y García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(4), 5-24.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional