

Formación evaluativa de futuros docentes: análisis de asignaturas por áreas disciplinares en carreras de pedagogía en Chile¹

Assessment Training for Pre-Service Teachers: Analysis of Courses by Disciplinary Areas in Teacher Education Programs in Chile

 **David Herrera Araya** | Universidad de Santiago de Chile

 **Daniel Ríos Muñoz** | Universidad de Santiago de Chile

Cómo citar: Herrera, D. y Ríos, D. (2026). Formación evolutiva de futuros docentes: análisis de asignaturas por áreas disciplinares en carreras de pedagogía en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.of.7425>

Resumen

La evidencia disponible sobre la formación evaluativa en la formación inicial docente en Chile es limitada pese a que es un conocimiento fundamental para mejorar aprendizajes en el sistema escolar. Por ello, el objetivo de este artículo es analizar las características de la formación evaluativa en seis carreras de pedagogía en una universidad pública chilena. Se adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo mediante un análisis documental. La muestra comprendió ocho programas de asignaturas de evaluación. Los programas se analizaron con una matriz categorial multinivel cualitativa validada por expertos y codificación deductiva e inductiva. Los hallazgos revelan el predominio de la evaluación para y de los aprendizajes con orientación sumativa, énfasis en la construcción de instrumentos y escasos diseños experienciales que integren descentralización evaluativa. Además, se identificó una brecha importante entre el corpus teórico y la experiencia práctica lo que evidencia una debilidad en la fundamentación académica de la formación evaluativa. Estos resultados demuestran que la formación evaluativa en estas carreras de pedagogía continúa subordinada a una perspectiva técnico-instrumental, con escasa articulación entre teoría y práctica y una débil alfabetización evaluativa.

Palabras clave: formación de docentes, evaluación, educación superior

Abstract

Empirical evidence on assessment training within Chilean initial teacher education remains limited, despite its fundamental role in enhancing learning outcomes across the school system. This article therefore aims to analyse the characteristics of assessment preparation in six teacher-education programmes at a Chilean public university. A qualitative-interpretive approach was adopted via document analysis. The sample comprised eight syllabi of assessment courses. The syllabi were examined using an expert-validated, qualitative, multilevel category matrix and both deductive and inductive coding. The findings

¹ Versión del autor aceptada para publicación.



reveal a predominance of assessment for and of learning with a mainly summative orientation, a strong emphasis on the construction of assessment instruments, and few experiential designs that incorporate decentralized assessment practices. In addition, a substantial gap was identified between the theoretical corpus and practical experience, indicating weak academic foundations for assessment training. Overall, the results demonstrate that assessment preparation in these teacher-education programmes remains subordinated to a technical-instrumental perspective, with limited integration of theory and practice and insufficient development of assessment literacy.

Keywords: teacher education, assessment, higher education



I. Introducción

La investigación sobre la Formación Inicial Docente (FID) se ha preocupado por analizar las políticas públicas, modelos formativos y estándares profesionales que regulan la formación pedagógica (Ávalos, 2018; Vaillant, 2023). En Latinoamérica y, particularmente en Chile, diversos estudios han identificado que aún persiste una limitada preparación pedagógica y disciplinar de los egresados de pedagogía y docentes en ejercicio en el sistema escolar (Fernández et al., 2021; OCDE, 2018; Vaillant, 2019). Por ello, las políticas de la FID en Chile han impulsado acciones como el aseguramiento de la calidad, la acreditación obligatoria, el refuerzo de programas orientados al acompañamiento de la formación, la actualización de estándares pedagógicos y el vínculo universidad-escuela (Comisión Nacional de Acreditación-CNA, 2018; Ministerio de Educación-MINEDUC, 2020).

No obstante, aún persisten desafíos en la FID vinculados con la formación evaluativa (Cabezas et al., 2019; Pedraja-Rejas et al., 2025; Pereira et al., 2016). Este énfasis en la formación evaluativa ha provocado cambios curriculares y nuevas políticas sobre la formación de docentes (Vaillant, 2019). Por ejemplo, en Chile los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica y Media (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2022) y el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) señalan la importancia de conocer y aplicar métodos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares para acompañar y monitorear la comprensión y apropiación de los contenidos (Ríos y Herrera, 2022). Esto para consolidar la toma de decisiones pedagógicas a partir de los resultados de aprendizaje. Mientras que, en el decreto 67/2018 de Evaluación y Promoción Escolar se promueve la importancia de la evaluación formativa y las prácticas de retroalimentación para asegurar el proceso y el progreso de los aprendizajes (MINEDUC, 2019).

Sin embargo, la investigación ha evidenciado que tanto docentes en ejercicio como estudiantes de pedagogía presentan importantes limitaciones en sus conocimientos y prácticas evaluativas (Contreras y Zúñiga, 2018; Meckes, 2018). Por ejemplo, en Brasil son escasos los programas que incluyen cursos específicos de evaluación educativa, y cuando existen, suelen abordarla desde una perspectiva técnico-instrumental (García et al., 2023). Dicha perspectiva, centrada en diseñar instrumentos y establecer parámetros, limita la formación evaluativa a la calificación y supone en forma implícita, que perfeccionar la práctica se reduce al dominio de la construcción instrumental (Ríos y Herrera, 2023; Siqueira et al., 2021).

Esta tendencia también se observa en América Latina y Europa, donde predominan modelos evaluativos positivistas-tecnológicos centrados en la calificación (Sepúlveda et al., 2021; Voinea y Turculet, 2023). Así, la formación evaluativa queda reducida a competencias para elaborar instrumentos, dejando de lado su potencial como herramienta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se constata una extendida perspectiva que reduce la formación evaluativa a la mejora de competencias para la elaboración de instrumentos (Sepúlveda et al., 2021; Navarro et al., 2021)

Los resultados de investigación también indican que los docentes no poseen suficientes conocimientos evaluativos, lo que provoca una excesiva subjetividad de la evaluación, con comentarios simples y duales (correcto e incorrecto) o bien, en reducir la evaluación como un hito sumativo (Gaete et al., 2016; Manzi et al., 2024; OCDE, 2018). Asimismo, los estudiantes de pedagogía reportan sentirse escasamente preparados para diseñar criterios, construir instrumentos válidos o generar retroalimentación (Gaete et al., 2016; Navarro et al., 2021).



En Chile, se identifican problemáticas en la formación evaluativa que se agudizan por las nuevas exigencias del sistema escolar (Gysling, 2017; MINEDUC, 2019). Por ejemplo, en la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, los docentes obtienen bajos resultados en el módulo de evaluación del portafolio docente, independiente del área curricular y el nivel escolar. Entre los años 2011 al 2015 el promedio en este módulo fue de 2,1 puntos en una escala de 1 a 4. Mientras que, en el periodo del 2018 al 2024, el promedio se mantuvo estable en un rango de 2,1 a 2,2 puntos (Contreras y Zúñiga, 2018; Herrera, 2023; Manzi et al., 2024).

Pese a ello, revisiones de literatura sobre la investigación en FID (Ávalos, 2018; Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022; Rodrigues et al., 2024; Scortescu y Sava, 2024; Torres-Valderrama et al., 2024) y recientes estudios en Chile (Falabella et al., 2025) no se han preocupado por indagar y problematizar sobre la formación evaluativa en futuros docentes. Además, la evidencia empírica (Gysling, 2017; Manzi et al., 2024) señala que la formación evaluativa en las carreras de pedagogía es limitada. Esto se debe a que la evaluación como conocimiento, se incorpora únicamente como una asignatura específica o bien se aborda de manera indirecta dentro de otras áreas curriculares y pedagógicas, como, por ejemplo, en los cursos de didáctica (DeLuca et al., 2019; Navarro et al., 2021), lo que conlleva una apropiación insuficiente de conocimientos y competencias evaluativas en el desarrollo de evaluaciones eficaces para la futura práctica de aula. Por lo tanto, aún persisten desafíos e insuficientes estudios en la FID vinculados con la formación evaluativa (Cabezas et al., 2019), lo que limita la alfabetización evaluativa en futuros docentes.

La alfabetización evaluativa entendida como un conjunto de conocimientos, capacidades prácticas y disposiciones afectivo-críticas que permiten comprender y desarrollar los procesos evaluativos, ha adquirido relevancia para fortalecer las prácticas de evaluación y retroalimentación por sus efectos positivos para mejorar aprendizajes (Pardo et al., 2024; Zhu y Evans, 2024). Sin embargo, desconocemos cuáles son las características que tiene la formación evaluativa en futuros docentes.

El presente artículo tiene como propósito analizar las características de la formación evaluativa en seis carreras de pedagogía en una universidad pública chilena mediante un análisis documental de los programas de las asignaturas de evaluación. Este estudio corresponde a la primera fase de una investigación de tres años que busca comprender las características, desafíos y oportunidades que tiene la formación evaluativa de futuros docentes pertenecientes a carreras de pedagogía. Se espera que este conocimiento contribuya al fortalecimiento de la formación evaluativa en futuros docentes orientada a la mejora de sus prácticas evaluativas en el sistema escolar.

II. Método

Enfoque y diseño de investigación. Esta investigación siguió un enfoque cualitativo-interpretativo mediante análisis documental, el cual se concibe como un proceso interpretativo, recursivo y reflexivo para acceder y captar los significados plasmados en un texto (Creswell y Poth, 2016; Wood et al., 2020). Esto para analizar el contenido presente en las asignaturas de evaluación educativa en la FID. Además, se opta por un diseño de análisis de contenido (Kuckartz y Rädiker, 2023) ya que permite realizar comparaciones inter-asignaturas de formación evaluativa de las diferentes carreras de pedagogía junto con la posibilidad de realizar un contraste cualitativo de los materiales seleccionados.

Muestra. Corresponden a 6 de las 9 carreras de pedagogía que imparte una universidad pública en Santiago de Chile. Estas carreras se distribuyen en tres facultades: (1) Química y Biología (Pedagogía en Química y Biología), (2) Ciencias (Pedagogía en Física y Matemática; Pedagogía en Matemática y Computación) y (3) Humanidades (Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Inglés). Esta selección representa casi la totalidad de la oferta pedagógica de la universidad y cubre gran parte de las áreas curriculares del sistema escolar chileno.



Materiales. Se recopilaron la totalidad de los programas (n=8) de cada curso de formación en evaluación de las 8 carreras de pedagogía. Los programas corresponden a la versión actualizada según las mallas curriculares vigentes. En la Tabla 1 se presentan el tipo de programa compartido.

Tabla 1. Programas de evaluación según carrera

Facultad	Carrera de pedagogía	Cantidad	Asignatura	Semestre
Química y Biología	Química y Biología	1	Evaluación	Sexto
Ciencias	Física y Matemática	1	Taller Integrado de evaluación, diversidad y didáctica	Cuarto
	Matemática y Computación	1	Evaluación de los aprendizajes	Sexto
Humanidades	Filosofía	2	Evaluación para el aprendizaje	Sexto
			Taller de evaluación para el aprendizaje de la Filosofía	Séptimo
	Castellano	1	Evaluación y diseño de instrumentos	Sexto
	Inglés	2	Evaluación escolar	Quinto
Didáctica de la especialidad III: evaluación para el aprendizaje			Sexto	

Análisis e interpretación de datos. Para analizar los programas se construyó una matriz analítica cualitativa de multinivel (Wood et al., 2020) según las categorías que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Descripción categorías

Categoría	Definición
Enfoques	Evaluación de (calificación y certificación), para (procesual, criterial y articulación formativa-sumativa) y como aprendizaje (descentralización de agentes evaluativos, por ejemplo, autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales y, proceso formativo-sumativo ideográfico) (Allal, 2020; Black y Wiliam, 2018)
Intencionalidades	Formativa y sumativa como razonamiento probatorio y reflexivo (Black y Wiliam, 2018; Davies y Taras, 2018)
Diseño	Planificación evaluativa que articula enseñanza y aprendizaje a partir de las circunstancias de la evaluación: ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar? y ¿para qué evaluar? (Cizek et al., 2019)
Metodología o estrategias	Conjunto articulado de técnicas, procedimientos y recursos para valorar el proceso de aprendizaje con enfoque evaluativo (Olave y Orrego, 2025)
Procedimientos o técnicas	Acciones integradas o focalizadas para recopilar evidencias de aprendizaje (producciones o tareas) mediante la observación, análisis de evidencia y la formulación de preguntas, consignas o problemas (de Vries et al., 2024)
Agentes	Medios para el desarrollo de los procesos evaluativos. Estos son la heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación y evaluación entre iguales (Allal, 2020; Venegas, 2023)
Instrumentos	Artefactos cuya operacionalización técnica permiten la valoración de los aprendizajes. Estos pueden ser de tipo prueba y de observación (Taylor et al., 2024)
Productos	Situaciones o experiencias evaluativas por encargo o desempeño

Esta matriz de análisis cualitativo multinivel fue validada mediante juicio de expertos (n=5). Previo al proceso de validación, se aplicó a los jueces un test de coeficiente K -competencia experta-. Este consideró los siguientes criterios: (a) grado de conocimiento, (b) análisis o dominio teórico, (c) experiencia obtenida con relación a su desempeño académico, (c) conocimiento de investigaciones nacionales e internacionales y (d) su propio conocimiento



sobre el estado actual de la formación evaluativa. El resultado arrojó un alto rango de experticia (0,9), según la escala utilizada -de 0 a 10- (Marín-González et al., 2021).

Los criterios utilizados por los expertos en la validación de la matriz fueron: pertinencia (análisis según el grado de integración lógica de los componentes que constituyen la matriz), coherencia (análisis de los componentes de la matriz según articulación lógica), consistencia (análisis de los componentes de la matriz según la interrelación con la totalidad de sus elementos) y suficiencia (análisis de los componentes de la matriz según su diseño preciso y autocontenido). Además, se valoró mediante un rango evaluativo de 0 (no cumple con el criterio) y 3 puntos (alto cumplimiento con el criterio). La matriz logró un alto grado de validación interjuez según estos criterios (0,92).

La interpretación de la información consideró una codificación independiente (n=2) de la totalidad de los programas mediante categorías deductivas y luego, la incorporación de códigos inductivos y la consolidación de las definiciones operativas (Wood et al., 2020).

Para el cruce categorial, la matriz incorporó focos analíticos. Estos focos fueron: ¿se presenta o describe el componente?, ¿qué se presenta o describe del componente?, fragmento de texto representativo del componente, categorización emergente y comentarios.

Además, se agruparon las asignaturas de evaluación, basado en área disciplinaria, con el fin de reportar los resultados en forma específica y general. El agrupamiento se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Agrupamiento por área disciplinaria

Área disciplinaria	Carrera	Criterio
Ciencias Naturales y Exactas	Química y Biología	Campo de conocimiento y naturaleza disciplinaria que delimita el contexto de la formación evaluativa en futuros docentes
	Física y Matemática	
	Matemática y Computación	
Humanidades y Lenguas	Filosofía	
	Castellano	
	Inglés	

Por último, con los cruces categoriales se determinó el contenido predominante, similitudes y diferencias por programa de evaluación. Esto permitió establecer distinciones entre el contenido de evaluación enseñado como el experimentado por futuros docentes.

Consideraciones éticas. La investigación contó con la aprobación y certificación de un Comité de Ética Institucional (informe ético N°301/2024). De este modo, las jefaturas de carrera de pedagogía autorizaron el acceso a los programas de las asignaturas de evaluación educativa.

Tabla 1. Vinculación entre preguntas de investigación

Pregunta	Enfoque	Tipo de datos	Técnicas de análisis
1	Mixto	Encuesta, entrevistas semiestructuradas	Estadística descriptiva, codificación axial
2	Mixto	Encuesta, entrevistas semiestructuradas	Tabulación de frecuencias, codificación axial
3	Cuantitativo	Encuesta	Correlación de Spearman, prueba χ^2 de Pearson
4	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Análisis temático, interpretación inductiva
5	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Análisis temático, interpretación inductiva



III. Resultados

Espacio curricular de la formación evaluativa

Los programas revisados en la totalidad de las carreras se integran a las mallas curriculares entre el cuarto y séptimo semestre, es decir, entre tercer y cuarto año (véase tabla 1). Además, estas asignaturas de evaluación se implementan en paralelo con prácticas pedagógicas intermedias, previo a la práctica profesional, tanto en las áreas de Ciencias Exactas y Matemáticas como en Humanidades y Lenguas.

Enfoques de evaluación

Se identifica en los programas dos enfoques de evaluación: evaluación 'de' y 'para' el aprendizaje. Estos enfoques permean los títulos de las asignaturas como sus contenidos y se evidencia un predominio de la evaluación para el aprendizaje (Black y Wiliam, 2018) como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Predominio de enfoques en los programas de asignatura

Área	Enfoque	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Evaluación para el aprendizaje (n=3)	"Analizar críticamente el proceso de evaluación para el aprendizaje"
	Evaluación de aprendizajes (n=1)	"Calificación y promoción de los estudiantes, de acuerdo a los decretos de evaluación"
Humanidades y Lenguas	Evaluación para el aprendizaje (n=5)	"Diseñar situaciones de evaluación para el aprendizaje"
	Evaluación de aprendizajes (n=3)	"Medir el aprendizaje"

Por el contrario, en Física y Matemática e Inglés se explícita un enfoque de evaluación de aula como una forma de responder a la política de evaluación interna del Decreto 67/2018. Este enfoque se define como la articulación de la evaluación sumativa con la formativa y que considera el proceso, progreso y producto de aprendizajes (MINEDUC, 2019).

Por último, las asignaturas exhiben una bibliografía desactualizada. En Ciencias Naturales y Exactas, las referencias de las asignaturas de evaluación se concentran, entre 1994 y 2018. Mientras que, en Humanidades y Lenguas, entre 1989 y 2020. Además, predominan referencias de manuales de evaluación por sobre literatura especializada que otorgue sustento teórico explícito a los enfoques evaluativos declarados.

Intencionalidades

Todas las asignaturas consignan la enseñanza de la evaluación sumativa y formativa (n=8) integrado al diseño, estrategias e instrumentos para orientar la futura práctica evaluativa en el aula.

Respecto de la intencionalidad evaluativa que experimentan los futuros docentes, se observa un énfasis exclusivamente sumativo en las asignaturas de evaluación de Física y Matemática, Castellano, Filosofía e Inglés (programa Didáctica de la especialidad III). En contraste, las asignaturas de Química y Biología, Matemática y Computación e Inglés (programa Evaluación escolar) declaran incorporar experiencias formativas y la aplicación de evaluaciones diagnósticas. En conjunto, las trayectorias de formación evidencian una preponderancia de instancias sumativas, asociadas a productos de aprendizaje, lo que restringe la vivencia práctica de la evaluación formativa, a pesar de ser un componente clave



para desarrollar prácticas evaluativas que articulen lo sumativo con lo formativo (Davies y Taras, 2018).

En la tabla 5 se presentan una sistematización de estos resultados.

Tabla 5. Intencionalidades

Área	Intencionalidad	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: sumativa y formativa (n=3)	"Diferenciar tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)"
	Experimentada: sumativa (n=3) y formativa (n=2)	"Talleres (50%), portafolio (30%), instrumentos. (20%)" "Reflexión metacognitiva"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: sumativa y formativa (n=5)	"Intencionalidades y tipos de evaluación"
	Experimentada: sumativa (n=5) y formativa (n=1)	"Talleres, elaboración de instrumentos y consignas" "Se realizarán evaluaciones de diagnóstico y formativas"

Diseños evaluativos

Ningún programa explicita en sus contenidos la enseñanza del diseño evaluativo para articular la enseñanza y aprendizaje a partir de las circunstancias de la evaluación (Cizek et al., 2019). Este hallazgo revela un vacío formativo respecto de cómo los futuros docentes planificarán el proceso evaluativo, al desconocer propuestas como la planificación inversa, progresiones de aprendizaje y secuencias evaluativas.

Pese a ello, todos los programas aluden a un diseño de evaluación con énfasis en actividades de carácter práctico-instrumental basadas en desempeños observables como parte de la vivencia en la formación evaluativa. Esto se presenta en la tabla 6.

Tabla 6. Diseño evaluativo experimentado

Área	Diseño evaluativo	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: ausente (n=3)	N/A
	Experimentada: secuencias formativo-sumativas (n=3)	"Avances sucesivos de procesos e instrumentos para retroalimentación y tutorías grupales"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: ausente (n=5)	N/A
	Actividad práctico-instrumental (n=8)	"Talleres de diseño evaluativo"

En el caso de Matemática y Computación, Química y Biología e Inglés, estos diseños integran secuencias formativo-sumativas (talleres, elaboración de consignas y análisis de situaciones evaluativas) progresivos y articulados (Cizek et al., 2019).

Finalmente, se advierte una tensión: por un lado, la ausencia (o reducción) de contenidos sobre diseño evaluativo a aspectos técnicos de construcción de instrumentos refuerza la idea de que evaluar equivale al instrumental utilizado. Por otro, las experiencias declaradas privilegian secuencias de actividades prácticas centradas en productos de aprendizaje.

Metodología o estrategias

En el área de Humanidades y Lenguas se explicita el contenido referido a las estrategias de evaluación, entendidas como un conjunto articulado de técnicas, procedimientos y recursos para valorar los procesos de aprendizaje (Olave y Orrego, 2025). En cambio, el área de Ciencias Naturales y Exactas no se incorpora, salvo en Matemática y Computación, donde se abordan desde la diversidad de modelos evaluativos. Asimismo, se observa que las asignaturas emplean metodologías diversas orientadas a evaluaciones de desempeño como parte de la experiencia evaluativa, tal como se presenta en la tabla 7.



Tabla 7. Metodología

Área	Metodología	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: modelos de evaluación (n=1)	"Análisis de modelos de evaluación"
	Experimentada: evaluaciones basadas en desempeño (n=3)	"Actividades de taller y seminarios"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: estrategias de evaluación (n=5)	"Identificación, análisis y aplicación estrategias de evaluación"
	Experimentada: evaluaciones basadas en desempeño (n=5)	"Talleres de análisis de planes de evaluación e instrumentos y diseño de propuestas propias"

En Física y Matemática e Inglés (programa Evaluación escolar) se incorporan evaluaciones centradas en contenidos teórico-conceptuales, principalmente a través de pruebas y ensayos. Si bien predomina el uso de metodologías evaluativas de carácter práctico —coherentes con diseños que articulan procedimientos y productos—, se advierte una tensión en la coherencia didáctica entre la diversidad metodológica, los procedimientos y los productos, debido a la limitada descentralización de la evaluación. En otras palabras, las estrategias de corte práctico no precisan con claridad cómo los estudiantes evalúan su propio desempeño en dichas experiencias.

Procedimientos o técnicas

En el área de Humanidades y Lenguas se explicita la enseñanza de técnicas y procedimientos de evaluación como un contenido —o como parte de una unidad temática—, que incluyen la observación, el análisis de evidencias y la formulación de preguntas, consignas o problemas (de Vries et al., 2024). Por su parte, las técnicas empleadas en la experiencia evaluativa comprenden procedimientos de prueba, encargos basados en productos y observación de la interacción.

En el área de Ciencias Naturales y Exactas no se explicita el abordaje teórico de las técnicas evaluativas. A partir de las asignaturas de esta área, se infiere que la experiencia evaluativa se operacionaliza mediante pruebas, informes y actividades de observación, centradas en los productos de aprendizaje o en las interacciones del proceso formativo.

La tabla 8 presenta una síntesis de las técnicas evaluativas identificadas.

Tabla 8. Técnica

Área	Técnica	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: Ausente (n=3)	N/A
	Experimentada: procedimiento de observación (interacción) y por producto (n=3)	"Tertulia dialógica y talleres de diseño evaluativo"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: Técnicas de evaluación (n=5)	"Técnicas de evaluación contemporánea"
	Experimentada: procedimiento de observación y por producto (n=5)	"Portafolio con ensayos, talleres y diseño de técnicas"

Agentes evaluativos

En el área de Humanidades y Lenguas, la mayoría de las asignaturas de evaluación incorporan contenidos sobre agentes evaluativos, salvo un programa de Inglés y otro de Filosofía. Sin embargo, cuando se declara este contenido no se especifican los tipos de agentes ni su articulación con otros contenidos evaluativos (Venegas, 2023). Además, en la experiencia aplicada, solo Inglés (programa Evaluación Escolar) explicita el uso de autoevaluación.



En Ciencias Naturales y Exactas, ninguna asignatura considera la enseñanza de los agentes evaluativos. En contraste, Matemática y Computación declaran su uso, principalmente la autoevaluación y, en menor medida, la coevaluación y la evaluación entre pares. La tabla 9 sintetiza estos resultados.

Tabla 9. Agentes

Área	Agentes	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: Ausente (n=3)	N/A
	Experimentada: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales (n=1)	"Se incorpora coevaluación, evaluación de pares e instancia de autoevaluación final (10%)"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: agentes -en genérico- (n=3)	"Tipos de evaluación agentes"
	Experimentada: autoevaluación (n=1)	"Autoevaluación (10%)"

En consecuencia, en ambas áreas se infiere un predominio de la heteroevaluación, evidenciando un enfoque unidireccional de la evaluación. Así, la descentralización evaluativa es acotada y se concentra en autoevaluación como un hito auto calificativo.

Instrumentos

En ambas áreas se incluye como un contenido el diseño de instrumentos de evaluación, que opera como eje articulador de la mayor parte de las unidades temáticas. Por lo general, se explicita la enseñanza de pruebas, rúbricas y pautas de evaluación, es decir, como artefactos cuya operacionalización técnica permiten la valoración de los aprendizajes (Taylor et al., 2024). En Ciencias Naturales y Exactas, se detalla su empleo en las experiencias evaluativas mediante el uso de rúbricas y pautas (genérico). Mientras que, las asignaturas del área de Humanidades y Lenguas no especifican con qué instrumentos se evalúan los productos de aprendizaje, lo que constituye una debilidad transversal en la mayoría de los programas. La tabla 10 presenta una síntesis de estos resultados.

Tabla 10. Instrumentos

Área	Instrumentos	Fragmento representativo
Ciencias Naturales y Exactas	Enseñada: diseño de instrumentos (n=3)	"Diseño de instrumentos de observación y auténticos"
	Experimentada: rúbricas y pautas (n=1)	"Rúbricas y pautas para pruebas escritas y talleres"
Humanidades y Lenguas	Enseñada: diseño de instrumentos (n=5)	"diseño y construcción de distintos tipos de instrumentos evaluativos"
	Experimentada: ausente (n=5)	N/A

Productos

En Química y Biología e Inglés (programa Didáctica de la especialidad III) se especifica como un contenido productos de evaluación propios de la disciplina. En el curso de evaluación en Química y Biología se mencionan el informe científico, la V de Gowin, el formulario KPSI y las Bases de Orientación, entre otros. En Inglés, los can-do statements (CEFR). No obstante, a nivel de área, los productos de evaluación no figuran de manera sistemática entre los contenidos declarados.

Respecto de la experiencia evaluativa, todas las asignaturas se focalizan en la entrega de productos o desempeños con intencionalidad sumativa. Predominan talleres de diseño de instrumentos, presentaciones, análisis de situaciones de evaluación y pruebas. Además, en Química y Biología y en Matemática y Computación se explicitan procesos metacognitivos y de retroalimentación vinculados con productos como la elaboración de instrumentos, ensayos y presentaciones. En general, los programas detallan solo productos de carácter



sumativo, aunque en la metodología evaluativa de algunos (por ejemplo, en Física y Matemática) contempla instancias que hacen presumir productos formativos.

En la tabla 11 se presenta una síntesis comparativa -similitudes y diferentes- de los resultados.

Tabla 11. Síntesis comparativa de resultados

Categoría	Similitudes	Diferencias
Enfoques	Convergencia en evaluación para el aprendizaje y de los aprendizajes, con predominio del primero	Física y Matemática e Inglés explicita enfoque evaluación de aula
Intencionalidades	Se enseñan intencionalidades sumativa y formativa Predomina lo sumativo en la experiencia evaluativa	Experiencias formativas y diagnósticas en Química y Biología, Matemática y Computación e Inglés
Diseño	Ausencia de enseñanza de diseño evaluativo Experiencia evaluativa con énfasis instrumental	Secuencias formativo-sumativas en el diseño experimentado en Matemática y Computación, Química y Biología e Inglés
Metodología o estrategias	En ambas áreas se emplean evaluaciones basadas en desempeño	Ciencias Naturales y Exactas carece de contenido sobre estrategias de evaluación, salvo Matemática y Computación Humanidades y Lenguas se explicita
Procedimientos o técnicas	En la experiencia se utilizan procedimientos de observación y evaluación por producto.	Ciencias Naturales y Exactas no reporta contenido de técnicas evaluativas Humanidades y Lenguas lo declara como un contenido
Agentes	Predominio de la heteroevaluación como experiencia evaluativa y autoevaluación en lógica de auto calificación	Ciencias Naturales y Exactas ausencia de agentes como un contenido Humanidades y Lenguas presencia parcial y en forma genérica
Instrumentos	Se explicita como un contenido articulador de las asignaturas en ambas áreas	Ciencias Naturales y Exactas se emplea rúbricas y pautas Humanidades y Lenguas no explícita con qué se evalúa la experiencia
Productos	Ausencia de enseñanza de productos evaluativos en ambas áreas Experiencia considera el uso de productos/desempeños con intencionalidad sumativa.	Química y Biología enseñanza de productos evaluativos de la disciplina al igual que en Inglés Química y Biología y Física y Matemática experiencias de metacognición y retroalimentación vinculadas a productos

La tabla 11 evidencia los siguientes hallazgos:

- Predominio de una perspectiva técnico-instrumental en las asignaturas de evaluación. El énfasis del diseño de instrumentos de evaluación como un contenido transversal en todas las asignaturas de evaluación evidencia que la formación evaluativa sigue focalizada en la operacionalización técnica, más que en la problematización teórico-práctica de la evaluación. Esto implica un reduccionismo de la evaluación como campo de conocimiento y limita su potencial para articular la enseñanza y el aprendizaje, fenómeno central de la práctica pedagógica.
- Desbalance entre lo formativo y sumativo. Aunque los programas declaran la enseñanza de intencionalidades formativas y diagnóstica, las experiencias



- evaluativas, los contenidos y la limitada descentralización evaluativa, revela que la formación evaluativa se enseña y experimenta como calificación y certificación.
- c. Enfoques o propuestas evaluativas actuales presentados de manera acotada. Tratamiento de conceptos en ambas áreas como situaciones de evaluación auténtica, alfabetización en evaluación y retroalimentación emergen en forma aislada, lo que sugiere núcleos formativos en evaluación interesantes, pero aún incipientes y con tratamiento fragmentado.
 - d. Limitada descentralización evaluativa. Solo tres programas del área de Humanidades y Lenguas mencionan el contenido de agentes y, su incorporación en la experiencia evaluativa está centrada en la autoevaluación. Situación similar a lo evidenciado en Matemática y Computación. No obstante, esta se comprende como una autocalificación y no queda claro como estos agentes se incorporan en el proceso evaluativo y en la formación en tanto contenido teórico-práctico. El protagonismo de la heteroevaluación como único agente es persistente.
 - e. Brecha entre el corpus teórico y la experiencia práctica. Varios programas carecen de bibliografía actualizada o coherente con los enfoques que declaran, lo que evidencia una debilidad en la fundamentación académica de la formación evaluativa, indistintamente del área al cual pertenecen.

IV. Discusión

La persistencia de un enfoque técnico-instrumental en la formación evaluativa en futuros docentes evidencia el predominio de un paradigma de medición y certificación, lo que implica, eventualmente, la reproducción de este tipo de formación en una práctica evaluativa circunscrita a la calificación. Esto significa que la enseñanza de la evaluación se equipara casi exclusivamente a la construcción de instrumentos de evaluación (Ríos y Herrera, 2023; Siqueira et al., 2021)

El predominio de la perspectiva técnico-instrumental en la formación evaluativa de futuros docentes refleja un paradigma centrado en medición y certificación, que tiende a reproducirse en la práctica profesional como evaluación orientada principalmente a la calificación. En la mayoría de los programas revisados, la enseñanza de la evaluación se equipara a la construcción de instrumentos, relegando la reflexión sobre su propósito pedagógico (Allal, 2020; Black y Wiliam, 2018). Si bien se declaran enfoques para y de aprendizaje, su implementación se limita a generar evidencias mediante productos sumativos, sin atender plenamente a las preguntas clave de la evaluación —¿qué, cuándo, quién, cómo, con qué y para qué evaluar?— (Cizek et al., 2019).

Un énfasis excesivo en técnicas puntuales puede generar en futuros docentes un dominio sobre cómo responder a los requerimientos de mejorar el rendimiento académico vía la calificación o certificación, pero con escasa capacidad en analizar e interpretar evidencias de aprendizaje que son fundamentales para la futura práctica evaluativa escolar (de Vries et al, 2024).

La falta de oportunidades para que los futuros docentes diseñen, experimenten y reflexionen respecto al proceso evaluativo provoca seguir formando un discurso restrictivo del campo de la evaluación: el dominio técnico-instrumental es el suficiente para fortalecer la práctica evaluativa cuando estén en el sistema escolar. Por lo tanto, la escasa alfabetización evaluativa en la formación docente que se evidencia al identificar que gran parte de las carreras tiene una sola asignatura de evaluación en una formación que se compone por cinco años. Esto implica mantener una cultura formativa de la evaluación solo como una práctica técnica desprovista de base teórica (Pardo et al., 2024; Zhu y Evans, 2024).

Otra tensión identificada es la disonancia entre los enfoques evaluativos declarados y el corpus bibliográfico que los fundamenta. La literatura coincide en que la coherencia entre marco teórico, diseño de la evaluación y experiencias de aprendizaje es indispensable para



fortalecer la alfabetización evaluativa (Meijer et al., 2023; Pastore, 2023). Sin embargo, los programas analizados se apoyan en su mayoría en referencias escasamente actualizadas o débilmente vinculadas con los principios que afirman promover, reproduciendo la brecha ya documentada en la formación inicial docente chilena (Gysling, 2017; MINEDUC, 2020; Pedraja-Rejas et al., 2025).

El examen detallado de las referencias revela una fuerte presencia de manuales introductorios, mientras que la literatura reciente sobre retroalimentación, alfabetización en evaluación y justicia evaluativa apenas se incorpora. Esta carencia cuestiona la actualización curricular y compromete la pertinencia en la formación evaluativa, al limitar el acceso de los futuros docentes a marcos conceptuales y evidencias empíricas contemporáneas que han demostrado su impacto positivo para mejorar aprendizajes en el sistema escolar (Pastore, 2023).

Si bien, los programas de ambas áreas declaran la intencionalidad formativa, no queda claro cómo se articula al proceso formativo, qué tipos de experiencias de aprendizaje se vinculan con ella o de qué manera se integra a la formación teórica y conceptual. De este modo, se infiere que existe un foco teórico de la evaluación formativa, pero que no se traduce en la experiencia práctica como un conocimiento para desarrollar la práctica evaluativa en el sistema escolar.

Además, la literatura señala que la evaluación formativa efectiva requiere ciclos sistemáticos de evidencia-acción en la experiencia de formación (DeLuca et al., 2019; Laveault y Allal, 2016). No obstante, los programas analizados mantienen estructuras modulares que limitan la temporalidad de la retroalimentación, así como también, no queda claro cómo se enseña y se practica la retroalimentación en la formación evaluativa.

La limitada presencia de autoevaluación y coevaluación reafirma que la descentralización evaluativa (Ríos y Herrera, 2020) contrasta con la evidencia sobre sus beneficios para la autorregulación y la agencia (Allal, 2020; Yan et al., 2022). En particular, los programas de Ciencias Naturales y Exactas carecen del contenido de agentes evaluativos y en Humanidades y Lenguas se declara de manera genérica. Ello confirma la observación de Gaete et al. (2016) sobre la centralidad del docente como emisor exclusivo de juicios evaluativos en la formación docente chilena, pese a que existen experiencias de evaluación en que se valora la co-participación en el proceso evaluativo para potenciar aprendizajes (Olave et al., 2025). Sin embargo, la autoevaluación se reduce a una autocalificación final en algunos programas. Además, las escasas instancias de reflexión metaevaluativa dificulta que los futuros docentes internalicen criterios de calidad transferibles a su ejercicio profesional. El desarrollo de agencia evaluativa es, por tanto, un desafío crucial en la formación inicial docente.

V. Conclusiones

Los hallazgos muestran que la formación evaluativa privilegia el enfoque de la evaluación para el aprendizaje. No obstante, la experiencia formativa efectiva se concentra en dispositivos de carácter sumativo y con un énfasis transversal en el diseño de instrumentos (Siqueira et al., 2021), lo que desplaza la problematización teórico-práctica de la evaluación y limita su potencial para articular la enseñanza y aprendizaje (Black y Wiliam, 2018; Cizek, 2019). Aunque se declaran intencionalidades formativas y diagnósticas, en la práctica prevalece la lógica sumativa y certificadora.

Además, en Ciencias Naturales y Exactas y Humanidades y Lenguas carecen de contenidos referidos al diseño de la evaluación con foco en la articulación de la enseñanza y aprendizaje y de productos evaluativos. Solo en el área de Humanidades y Lenguas se explicita la enseñanza de procedimientos y técnicas evaluativas.



La descentralización de agentes es limitada (Ríos y Herrera, 2020; Venegas, 2023), es decir, con escaso contenido y experiencia en el uso de diferentes agentes evaluativos, con preeminencia de la heteroevaluación y una autoevaluación reducida a la autocalificación. Asimismo, los referentes bibliográficos se encuentran desactualizados o bien, no son del todo coherentes con los enfoques declarados, lo que restringe una articulación sustantiva entre evaluación, enseñanza y aprendizaje en la formación evaluativa de futuros docentes.

Por lo tanto, se concluye que la formación evaluativa en las carreras de pedagogía continúa subordinada a una perspectiva técnico-instrumental, con escasa articulación entre teoría y práctica y una débil alfabetización evaluativa.

Una limitación de este estudio radica en que se sustentó exclusivamente en el análisis documental de los programas de evaluación educativa. Así, futuras investigaciones podrían realizar estudios de casos o diseños mixtos que triangulen documentos curriculares, observaciones en situación de práctica y percepciones de docentes y estudiantes.

De este modo, se sugieren líneas de indagación que exploren: (a) el desarrollo longitudinal de la alfabetización evaluativa durante la carrera y la práctica profesional, (b) la eficacia de estrategias de descentralización evaluativa para la construcción de aprendizajes evaluativos, (c) problematizar la arquitectura curricular y contenidos de evaluación en la formación inicial docente y, (d) analizar los efectos en la formación evaluativa a través de su articulación con los diferentes tipos de práctica pedagógica. Asimismo, una política de desarrollo profesional que considere la evaluación como competencia transversal ayudaría a consolidar prácticas coherentes entre la formación inicial y las necesidades del sistema escolar.

Por último, para fortalecer este tipo de formación es importante que el diseño curricular considere procesos de evaluación formativa y auténtica que trasciendan la certificación, se reestructuren los planes de estudio para asegurar una presencia sostenida y progresiva de la evaluación a lo largo de la carrera, se integren conocimientos evaluativos desde marcos teóricos sólidos hasta su aplicación disciplinar específica, y se incorporen experiencias de formación auténtica y descentralización evaluativa que combinen perspectivas formativas y sumativas. Estos ajustes permitirán consolidar conocimientos y competencias en evaluación educativa y alinear la formación en evaluación con las demandas actuales del sistema escolar. En consecuencia, repensar la arquitectura curricular, actualizar el corpus teórico y avanzar en oportunidades de formación experiencial es fundamental para mejorar las prácticas evaluativas en futuros docentes de pedagogía

Contribución de autoría

David Herrera Araya: Concepción y diseño (50%), recopilación de datos, análisis e interpretación de datos (50%), metodología (50%), redacción de artículo (70%).

Daniel Ríos Muñoz: Concepción y diseño (50%), recopilación de datos, análisis e interpretación de datos (50%), metodología (50%), redacción de artículo -validación y revisión- (30%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Financiamiento

El proyecto de investigación 032454RM fue financiado por la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile.



Referencias

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Ávalos, B. (2018). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bastías-Bastías, L. S. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Cabezas, V., Medina, M., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública* 14(116), 1-30. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/desafios-y-tensiones-entre-las-nuevas-politicas-educativas-y-los-programas-de-formacion-inicial-de-profesores-en-chile/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje*. Educación Media. MINEDUC-CPEIP.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC-CPEIP.
- Cizek, G. J., Andrade, H. L. y Bennett, R. E. (2019). Formative assessment: history, definition, and progress. In H. L. Andrade, R. E. Bennett, y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines* (pp. 3-19). Routledge.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. CNA. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Contreras, G. y Zuñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davies, M. S. y Taras, M. (2018). Coherence and disparity in assessment literacies among higher education staff. *London Review of Education*, 16(3), 474-490. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.09>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. y Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267-285. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1670056>
- de Vries, J., Van Gasse, R., van Geel, M. y Admiraal, W. (2024). Profiles of teachers' assessment techniques and their students' involvement in assessment. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 245-263. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2354410>



Falabella, A., Fernández, M.B. y Flórez, M.T. (2025). *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación educativa a nivel nacional, docente y de aula*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Fernández, M. B., Fernández, L., Díaz, M. y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>

Gaete, M., Gómez, V. y Bascopé, M. (junio 20, 2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro UC Políticas Públicas*, 11(86), 3-15. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/que-le-piden-los-profesores-a-la-formacion-inicial-docente-en-chile/>

García, P. S., Mielo, E. P. y Wandercil, M. (2023). Formação de Professores em Avaliação Educacional: Um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 27, e023063. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18004>

Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.

Herrera, D. (2023). *Retroalimentación entre profesores y estudiantes en el pensamiento social: desde sus perspectivas e interacciones* [Tesis de doctorado]. Universidad Alberto Hurtado/Universidad Diego Portales. https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2019/03/Tesis-por-compendio_completa_Tesis-V_DavidHerrera.pdf

Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2023). *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software*. SAGE.

Laveault, D. y Allal, L. (Eds.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.

Manzi, J., Sun, Y. y García, M. R. (2024). *Evaluación docente en el mundo: Experiencias, dilemas y desafíos futuros*. Ediciones UC.

Marín-González, F., Pérez-González, J., Senior-Naveda, A. y García-Guliany, J. (2021). Validación del diseño de una red de cooperación científico-tecnológica utilizando el coeficiente K para la selección de expertos. *Información tecnológica*, 32(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200079>

Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. MINEDUC-FONIDE.

Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M. y De Bruijn, E. (2023). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), 695-709. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020). *Resultados de la Evaluación Docente 2019*. CPEIP.

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.

Navarro, M., Förster, C., Méndez, I. y Meckes, L. (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas? *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-25. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.11>

OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE.



Olave, J. M. y Orrego, R. I. (2025). Estrategias de evaluación formativa de profesores de enseñanza básica y media: decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. *Páginas de Educación*, 18. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4452>

Olave, J., Contreras, G. y Azúa, X. (2025). Experiencias de evaluación formativa en Chile: de un concepto aislado a un enfoque integral. En A. Falabella, M.B. Fernández y M.T. Flórez Petour. *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación educativa a nivel nacional, docente y de aula* (pp. 427-449). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Pardo, R., García-Pérez, D. y Panadero, E. (2024). Shaping the assessors of tomorrow: How practicum experiences develop assessment literacy in secondary education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104798>

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1217167. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>

Pedraja-Rejas, L., Maulén, C. y Rivas, C. (2025). Critical thinking in initial teacher training: An empirical study from Chile. *Behavioral Sciences*, 15(5), 603. <https://doi.org/10.3390/bs15050603>

Pereira, D., Flores, M. A. y Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>

Ríos, D. y Herrera, D. (2020). Decentralizing the assessment practice for student self-learning. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>

Ríos, D. y Herrera, D. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280123. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280123>

Ríos, D. y Herrera, D. (2022). Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.9>

Rodrigues, R. N., Costa, C. y Martins, F. (2024). Integration of computational thinking in initial teacher training for primary schools: a systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1330065. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330065>

Scortescu, M. y Sava, S. (2024). Research on Pedagogical Practice in Initial Teacher Education for Primary and Pre-School Teachers: A Systematic Literature Review. *Journal of Educational Sciences*, 25, 33-55. <https://doi.org/10.35923/jes.2024.1.02>

Sepúlveda, J. H., Chavarría, R. P. y Mendoza, K. R. M. (2021). Analysis of Future Teachers' Perceptions on the Evaluation of Learning: A Case Study of Chile. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 270-289. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.15>

Siqueira, V., Freitas, P. y Alavarse, O. (2021). Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Educação e Pesquisa*, 47, e241339. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>

Taylor, B., Kisby, F. y Reedy, A. (2024). Rubrics in higher education: An exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 49(6), 799-809. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2299330>



- Torres-Valderrama, S., Otondo-Briceño, M., y Seguel-Arriagada, A. (2024). Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000727. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.7>
- Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en américa latina-dilemas y desafíos. *Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Venegas, C. (2023). Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿Qué evalúa quién evalúa? *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280011>
- Voinea, M. y Turculeț, A. (2023). "Signature Pedagogies" on Assessment and Evaluation in Teacher Education. Bulletin of the Transilvania University of Brașov. *Series VII: Social Sciences Law*, 65(1), 9-16. <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2023.16.65.1.1>
- Wood, L. M., Sebar, B. y Vecchio, N. (2020). Application of rigour and credibility in qualitative document analysis: Lessons learnt from a case study. *The Qualitative Report*, 25(2), 456-470. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4240>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L. y Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- Zhu, X. y Evans, C. (2024). Enhancing the development and understanding of assessment literacy in higher education. *European Journal of Higher Education*, 14(1), 80-100. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2118149>