

7

CUADERNILLO



Evaluación formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

Orientaciones para su implementación
y fortalecimiento



Presentación

El presente Cuadernillo tiene como foco el desarrollo del enfoque de Evaluación Formativa –y sus componentes– en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional (FDTP). Así, se abordarán aspectos y componentes evaluativos que resultan clave para la implementación del Decreto N°67/2018 en el contexto de los establecimientos escolares que imparten esta formación en las diferentes modalidades educativas. Los aspectos específicos de la FDTP en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) son desarrollados en el Cuadernillo N°9 de esta misma serie.

La FDTP enfrenta diversos desafíos pedagógicos, especialmente en el ámbito evaluativo. Estudios nacionales e internacionales destacan la importancia de la evaluación en el aprendizaje de estudiantes de esta formación. Entre ellos destacan:

- **El informe sobre Competencias Genéricas en la EMTP (ACE, 2023):** entrega información clave sobre las competencias genéricas, materializadas tanto como competencias académicas (numéricas y lectoescritoras) como socioemocionales (efectividad personal y colaboración).
- **Los Estudios de Gestión de Instrumentos Curriculares (Mineduc-UAH, 2020):** presenta un análisis comparativo de la gestión de Bases Curriculares, Programas de estudio y Planes de estudio en establecimientos que imparten EMTP en varias regiones del país, considerando diseño, implementación, acciones de evaluación y relación con la práctica profesional.

Estos estudios evidencian aspectos pedagógicos relacionados a la evaluación que son relevantes:

- La retroalimentación constante mejora el desempeño en competencias de lectura y números.
- La EMTP requiere mejores herramientas para integrar competencias, prácticas y teoría.
- Predomina el uso de pruebas escritas para evaluar conocimientos teóricos y en el caso de aprendizajes referidos a las prácticas, si bien se utilizan diversos instrumentos, estos no necesariamente reconocen el desarrollo y logro de las competencias.
- Se sobrevaloran competencias genéricas conductuales en la evaluación de prácticas, en desmedro de las competencias específicas por especialidad¹.
- Existen dificultades en la supervisión y acompañamiento de prácticas, afectando el reconocimiento del trabajo formativo² y las trayectorias de aprendizaje.

Además, investigaciones como las de Karkkulainen, Pihlainen y Kärnä (2023), y Peters, Körndle y Narciss (2017)³, evidencian que la retroalimentación dialógica favorece el aprendizaje, especialmente cuando se utilizan herramientas con foco formativo.

1 Un ejemplo es que los criterios de evaluación que establezca el maestro guía para él o la estudiante para su práctica profesional no necesariamente estarán bien equilibrados entre competencias genéricas y de la especialidad; el maestro guía no necesariamente tendrá los conocimientos pedagógicos que le permitan ponderar esos dos aspectos del proceso de práctica

2 Por ejemplo, existe sólo un docente encargado de prácticas en el establecimiento, o bien el vínculo establecimiento-lugar de práctica es complejo, pues algunos de estos procesos se realizan en el verano.

3 En este estudio en particular se indagó en el uso de cuestionarios formativos, los cuales generaron diálogos que mejoraron los procesos de retroalimentación.

A partir de los antecedentes presentados, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo evaluar en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional?

A lo largo de este cuadernillo, el séptimo de la serie *Evaluación formativa con sentido pedagógico*, se aborda esta pregunta desde la particularidad pedagógica de la FDTP y la profundidad metodológica de la Evaluación Formativa, considerándola como un marco que entregará una estructura de trabajo para generar aprendizajes profundos y con sentido para sus estudiantes.

De esta forma, este enfoque evaluativo se presenta como un aliado para comprender los progresos de las y los estudiantes en el camino del desarrollo de las competencias necesarias en cada especialidad, mediante el levantamiento de evidencia diversificada del aprendizaje, lo que permite tanto resguardar como fortalecer sus trayectorias de aprendizaje y acompañarlas retroalimentando a lo largo del proceso, poniendo el foco pedagógico en:

- Planificar y levantar evidencias diversas que enriquezcan el proceso de aprendizaje, para su análisis y toma de decisiones.
- Trabajar con estrategias de retroalimentación que potencien la autorregulación de los procesos trabajados en las especialidades.
- Acompañar pedagógicamente a la y el estudiante para resguardar trayectorias, específicamente en las prácticas profesionales.

A continuación, se presentan cuatro fichas que contienen lineamientos, estrategias y modelos que ponen en diálogo los principios y prácticas de este enfoque evaluativo y la FDTP.

Ficha 1: Despejando dudas sobre la Evaluación Formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional: clarificar cuatro mitos para seguir avanzando

Ficha 2: Aspectos claves de la Evaluación Formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

Ficha 3: Levantamiento y análisis de evidencias de aprendizaje

Ficha 4: Retroalimentación y acompañamiento pedagógico

Ficha 1

Despejando dudas sobre la Evaluación Formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional: clarificar cuatro mitos para seguir avanzando

Esta ficha tiene por objetivo abordar cuatro mitos relacionados con la implementación en FDTP de la Evaluación Formativa y su normativa (Decreto N°67/2018), para que cada comunidad educativa pueda trabajarlos de acuerdo con sus contextos escolares específicos.

Cada mito se ha formulado pensando en la perspectiva que podría tener un profesional de la educación, con el fin de generar espacios de reflexión en los establecimientos y acercarse más a la normativa de evaluación vigente. Junto a cada uno, se entregan recomendaciones de trabajo que ayudan a clarificarlos y abordarlos de forma práctica.

Mito 1:

“El Decreto N°67/2018 no se aplica en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional”

La normativa vigente sobre Evaluación, promoción y calificación escolar (Decreto N°67/2018) rige para estudiantes que *cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media*, **en todas sus formaciones diferenciadas**, en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado⁴; por tanto, incluye a las y los estudiantes que cursan alguna especialidad de formación diferenciada técnico-profesional.

El Decreto N°67/2018 concibe a la evaluación como parte intrínseca de la enseñanza, relevando tanto su foco formativo como su articulación con la función sumativa; la transparencia e importancia del conocimiento público de los criterios de evaluación; la necesidad de acompañamiento pedagógico a estudiantes que lo requieran; la definición de calificaciones con criterio pedagógico y en función de los procesos de aprendizaje y su planificación; la necesidad de establecer un proceso de promoción y repitencia basado en el aprendizaje y no solo como un proceso administrativo. Por ello, es relevante reconocer y contextualizar aspectos claves de esta normativa a la FDTP, tanto en aspectos de evaluación como de promoción y repitencia.

RECOMENDACIÓN

Se recomienda realizar una revisión del Reglamento de Evaluación del establecimiento, poniendo atención en la coherencia de éste con la normativa vigente en evaluación (Decreto N°67/2018). Para ello, se sugiere utilizar el documento de *Orientaciones para la elaboración de reglamentos de evaluación*⁵, considerando ideas clave como: la Evaluación Formativa como un elemento fundamental para el aprendizaje y visibilización de las trayectorias, la diferencia entre calificación y evaluación, la relevancia de la participación, la comunicación, la reflexión pedagógica, y la consideración de criterios para la promoción y repitencia.

4 Decreto N° 67/2018 sobre Evaluación, calificación y promoción escolar. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-88805_archivo_01.pdf

5 Orientaciones para la Elaboración del Reglamento de Evaluación. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133996_archivo_01.pdf

Mito 2: **“Si un estudiante reprueba dos o más módulos repite automáticamente”**

Según la normativa de evaluación vigente, si un estudiante reprueba dos o más módulos no repite automáticamente. Si bien el Decreto N°67/2018 establece requerimientos específicos a considerar referidos a las calificaciones y asistencia (Art. 10), también se contempla un proceso deliberativo cuando estos no se cumplen (Art. 11). En estos casos, el equipo directivo en colaboración con las y los docentes, debe analizar la trayectoria de la o el estudiante, sus evidencias de aprendizaje y condiciones contextuales para tomar una decisión fundada sobre su promoción o repitencia. Específicamente se deben considerar los criterios que se detallan en el Art.11.

RECOMENDACIÓN

Es relevante considerar que el Decreto N°67 de 2018 no considera la promoción automática, ni la repitencia automática sin previa deliberación. Debe existir una instancia de reflexión pedagógica liderada por el director y su equipo directivo que, en base a la evidencia entregada por las y los docentes, resguarde que la decisión de promoción o repitencia esté sustentada en el proceso de aprendizaje y favorezca el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Por ello es necesario que, además de contemplar los logros asociados a calificaciones, también se consideren aspectos socioemocionales de la o el estudiante (como situaciones de orden vincular o familiar, problemas en la convivencia en aula, entre otros) que tienen influencia en su aprendizaje. En esos casos, es necesario considerar el progreso del aprendizaje de la o el estudiante, la magnitud de la brecha de los logros de aprendizaje de la o el estudiante y los de su curso. En un proceso como este, diseñar y llevar a cabo procesos evaluativos que permitan obtener evidencia de aprendizaje suficiente y variada, es central para la toma de decisiones respecto a la promoción o repitencia de la o el estudiante. En este sentido, el Decreto aporta a la visión integral del aprendizaje.

Mito 3:
“Los procesos de evaluación en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional deben orientarse al saber hacer sin considerar procesos reflexivos”

Los procesos evaluativos en la formación Técnico-Profesional no requieren solo de competencias que permitan llevar a la práctica los aprendizajes, enfocándose en el seguimiento de pasos y la memorización para el cumplimiento de una tarea. Es necesario que los aprendizajes que se generen no sean superficiales; que permita conectar lo aprendido con la experiencia real y cotidiana que tienen en talleres, o que obtendrán en sus prácticas, incorporando habilidades de orden superior como el análisis.

Para que las y los estudiantes puedan tomar decisiones de forma autónoma es preciso que reconozcan *por qué* están realizando un cierto paso o procedimiento y no otro. Por ejemplo, identificando que uno de ellos permite asegurar la seguridad del entorno. El *para qué* se realizan las acciones permite a las y los estudiantes encontrar un sentido en los procedimientos y analizar cuál es más pertinente.

RECOMENDACIÓN

Los procesos evaluativos deben ser de carácter reflexivo para propiciar un aprendizaje profundo en las y los estudiantes, y promover que sean capaces de tomar sus propias decisiones en el ámbito que se desempeñen. En ese sentido, para que el *saber hacer* considere el *para qué* y *por qué* se realiza, es deseable la generación de criterios de evaluación en conjunto con las y los estudiantes; promover la confianza y transparencia en el aula; los procesos de retroalimentación sistemáticos; y la auto y coevaluación como parte del proceso evaluativo, relevando un rol activo de las y los estudiantes.

Se debe considerar que todas y todos los estudiantes deben aprender a tomar decisiones por sí mismos, lo que involucra un proceso reflexivo relacionado al desarrollo de habilidades de forma transversal. Por tanto, los procesos evaluativos deben permitir la generación de relaciones entre diferentes módulos y analizar diferentes procedimientos para obtener un producto.

Mito 4: **“El acompañamiento a los estudiantes durante las prácticas profesionales es labor exclusiva del centro de práctica”**

El Acompañamiento Pedagógico es una estrategia fundamental de evaluación formativa, pues permite resguardar las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Dado que las prácticas profesionales son parte de la trayectoria educativa de quienes transitan la FDTP, es relevante que tanto los establecimientos como los centros de práctica puedan brindar acompañamiento a las y los estudiantes para que continúen con su proceso de aprendizaje.

Es importante recordar que mientras transcurra el proceso de práctica, la o el estudiante no estará solo, desde el establecimiento estará acompañado por su Profesor Tutor y desde la empresa por la o el Maestro Guía. Llevar a buen término el proceso de Práctica profesional es responsabilidad compartida⁶. Por lo tanto, es primordial acompañar este proceso, ya sea, generando insumos para procesos evaluativos que contribuyan con el aprendizaje, como contactándose con el centro de práctica para conocer el estado de avance de la o el estudiante.

RECOMENDACIÓN

Para acompañar a la o el estudiante tanto desde su establecimiento como desde su centro de práctica, una de las estrategias más relevantes es diseñar un *Plan de práctica* consensuado con el centro de práctica que defina los roles tanto de Profesor Tutor como de Maestro Guía. Para que el plan se lleve a cabo, se sugiere considerar:

- El diseño de instrumentos de evaluación que permitan levantar evidencias de aprendizaje variadas, para dar cuenta del aprendizaje de las y los estudiantes.
- Realizar visitas al centro de práctica⁷ que contemplen supervisión concreta mediante actividades evaluativas con foco formativo, que den pie a procesos de retroalimentación y metacognición que permitan al estudiante aprender de lo realizado para la mejora de su práctica, reconociendo por qué se ha tomado una decisión de acción u otra, y para qué se realiza.

El acompañamiento de la práctica profesional debe considerar un proceso de monitoreo y toma de decisiones. Por ello, los establecimientos educacionales podrían contemplar reuniones con la o el estudiante, con la o el maestro guía, y en triada para monitoreos generales, supervisando cómo se llevan a cabo las labores, pero también considerando procesos de retroalimentación que ocurran oportunamente y no al final del proceso de práctica. Cada establecimiento educacional podría poner el foco más que en el número de visitas, en los sentidos formativos de éstas y cómo pueden tributar al aprendizaje de las y los estudiantes.

6 Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico-Profesional (2021). Manual para estudiantes en práctica profesional EMTP 2021. Disponible en: <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/Manual-de-practica-2021.pdf>

7 En el artículo n°11 del Decreto N°1.500, se establece que debe existir un número mínimo de visitas que lo indica cada establecimiento educacional.

Ficha 2

Aspectos claves de la Evaluación Formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

Evaluar formativamente⁸ implica planificar e implementar prácticas evaluativas en el aula que permitan levantar evidencias del aprendizaje de las y los estudiantes, estas son interpretadas a partir de criterios de evaluación y utilizadas para la toma de decisiones pedagógicas que apunte a la mejora del aprendizaje y la enseñanza. El diseño e implementación de estas prácticas evaluativas necesita determinar qué rol asumirán tanto docentes como estudiantes. En este sentido, un aspecto clave es que las y los estudiantes sean agentes evaluativos activos en su proceso de aprendizaje, a partir de espacios y criterios definidos por las y los docentes en función de sus trayectorias formativas.

¿Cuál es el rol de las y los estudiantes en las evaluaciones formativas?

Las y los estudiantes deben participar activamente en las diferentes etapas de la evaluación, por ejemplo:

- 1. Al planificar:** es posible construir criterios de evaluación en conjunto con las y los estudiantes y/o la o el Maestro Guía. Lo relevante es definir y mediar pedagógicamente la construcción y aplicación.
- 2. Al retroalimentar:** utilizando los mismos criterios construidos, generando así el inicio de un proceso de diálogo entre docentes, estudiantes y/o Maestros Guía.
- 3. Al auto o coevaluar:** evaluando y retroalimentando el trabajo de sus compañeras y compañeros en base a los criterios construidos, y analizando las evidencias de sus propios aprendizajes para tomar decisiones informadas que les permitan ajustar estrategias, desarrollar competencias y avanzar en sus metas formativas.

En cuanto a la FDTP, la **toma de decisiones pedagógicas** se relaciona directamente con el logro de las competencias que las y los estudiantes trabajan en los módulos de cada especialidad, considerando la particular repercusión que estas decisiones pueden tener en sus trayectorias, su continuidad y la forma en cómo esperan seguir avanzando en diferentes niveles superiores de educación. A diferencia de la formación general, las y los estudiantes que cursan una especialidad en FDTP ya han comenzado a prepararse para el mundo laboral, por tanto, son competencias de otra índole que involucran un gran nivel de responsabilidad⁹. Así, deben reconocer cómo es que se realizará el trabajo que desempeñarán y, a la vez, no perder de vista el para qué y por qué lo hacen, aspectos que serán claves a la hora de autoevaluarse. Por ello, el uso de criterios de evaluación compartidos y comprendidos es tan relevante.

En este sentido, se sugiere que las y los estudiantes reflexionen sobre su quehacer, ya que **la Evaluación Formativa se concibe como un proceso reflexivo que permite a las y los estudiantes reconocer la relevancia de su labor, conocer cómo llevarla a cabo y tener las herramientas para identificar cuando su desempeño es o no el adecuado y cómo mejorarlo**. Al considerar en el proceso de evaluación el enfoque formativo con estos matices, este se alinea con las *Habilidades del siglo XXI*, considerando, por ejemplo, el pensamiento crítico o los procesos metacognitivos.

⁸ El Decreto N°67/2018 establece la evaluación formativa como un componente clave considerando las diferentes diferenciaciones, por ende, la FDTP se incluye en esta normativa.

⁹ Gran parte de las especialidades de la FDTP se enfocan en el desarrollo de competencias y habilidades que requieren un alto nivel de conocimiento dada la alta responsabilidad que conllevan. Errores en la manipulación de alimentos, el cuidado de personas, el trabajo en mecánica o electricidad, por ejemplo, pueden tener consecuencias no esperadas y hasta nocivas en otros. En este sentido, que la o el estudiante comprenda las razones y sentidos de las acciones que realiza, es fundamental.

Preguntas orientadoras para involucrar a las y los estudiantes:

1. **¿De qué forma podría familiarizar a sus estudiantes con las competencias que se requiere relevar en el contexto de los módulos que enseña?**
2. **¿Sus estudiantes reconocen qué es lo que se espera de su aprendizaje en los módulos y desempeño en las prácticas?**
* Se sugiere que este proceso involucre una reflexión y levantamiento de criterios previos.
3. **¿Cómo se involucran sus estudiantes en las retroalimentaciones? ¿Qué actividades realiza luego del proceso de retroalimentación?**
* Estas actividades deben ofrecer a las y los estudiantes la oportunidad de utilizar la retroalimentación para fortalecer sus aprendizajes y avanzar en el logro de competencias.
4. **¿De qué forma podría estructurar su módulo para que se introduzcan evaluaciones entre pares y autoevaluaciones?**
5. **¿Qué herramientas y condiciones necesitan las y los docentes para involucrar a sus estudiantes en los procesos evaluativos?**

Evaluación Formativa y el fortalecimiento de las trayectorias de aprendizaje en el contexto FDTP

La Evaluación Formativa se constituye de elementos clave¹⁰ que, en el contexto de la evaluación técnico-profesional –y por las razones ya expuestas– toman fuerza. Uno de los más relevantes es la retroalimentación, junto al acompañamiento pedagógico en las prácticas profesionales. La relevancia de la Evaluación Formativa en la FDTP radica en el fortalecimiento de las trayectorias que se proyectan tempranamente al ámbito laboral, sin desatender a trayectorias de aprendizaje diversas, donde los conocimientos de cada módulo contribuirán al desarrollo futuro de la o el estudiante, de acuerdo con su proyecto de vida (por ejemplo, futuro profesional en otra área). En ese sentido, la Evaluación Formativa ordena o estructura la práctica evaluativa en el aula, lo que permite acompañar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales y específicas.

Es importante señalar que no se trata de aplicar fórmulas genéricas para evaluar de manera formativa en la FDTP. La Evaluación Formativa debe estar al servicio de las competencias que las y los estudiantes deben adquirir. Vale decir, es preciso que los elementos y estrategias de la Evaluación Formativa se articulen con el trabajo pedagógico de las y los docentes.

Se requiere reconocer y visibilizar la naturaleza del conocimiento de la FDTP. Específicamente en el caso de las prácticas, un instrumento que podría servir más que una rúbrica, para la autoevaluación de las y los estudiantes, podría ser un formulario de inspección¹¹ del sector profesional específico, siendo este más similar a una pauta flexible, e incluso una lista de chequeo, donde algunos desempeños en el sentido de los conocimientos sobre el “hacer” se cumplen o no se cumplen, y se puede reflexionar por qué no ha sucedido, viendo qué se requería para que fuese así, por ejemplo, mediante preguntas orientadoras. Así, se puede generar un instrumento contextualizado en el área que permita que las y los estudiantes auto monitoreen lo realizado de forma rápida en la práctica diaria.

¹⁰ Análisis de evidencias de aprendizaje, Retroalimentación, Diversificación evaluativa, Acompañamiento pedagógico, entre otros

¹¹ Sandal, A. (2023). Vocational teachers' professional development in assessment for learning, Journal of Vocational Education & Training, 75(4), 654-676. 10.1080/13636820.2021.1934721

En el estudio de Sandal (2023) el uso de este tipo de instrumentos (sin finalidad de certificación) en el contexto de actividades prácticas permitió a las y los estudiantes reflexionar, en particular, sobre aspectos por mejorar: ¿dónde estuvo el error? ¿Cómo puedo hallar el error?

Para contextualizar las prácticas de Evaluación Formativa, se requiere que los establecimientos tengan una **relación fluida con los centros de práctica**, generando expectativas conjuntas sobre el desarrollo de competencias en las y los estudiantes, relacionadas al área laboral. Además, para concientizar a las y los maestros guía de práctica sobre la relevancia de obtener evidencias, es fundamental reflexionar sobre ellas con sus estudiantes, generar retroalimentaciones centradas en el diálogo y tomar decisiones conjuntas. En ese sentido, investigaciones como la de Sandal (2023) destacan la creación de ciclos de Evaluación Formativa que permitan un **trabajo en red** con otras instituciones relacionadas a las especialidades y la reflexión docente para la generación de estrategias contextualizadas.

La evaluación formativa requiere de la gestión pedagógica y curricular de los establecimientos para movilizar las habilidades del siglo XXI, planificar la enseñanza y evaluación de manera diversificada y organizar los recursos por para implementar cambios en la cultura evaluativa que permitan mejorar competencias y aprendizajes.

Por otro lado, otra disposición necesaria en la FDTP es el desarrollo de las **capacidades** en conjunto con las competencias. En particular, capacidades que les permitan a las y los estudiantes afrontar el mundo en general y el mundo del trabajo, tales como la generación de **capacidad de agencia**, relacionada a la *reflexión sobre lo que hace, para qué lo hace y por qué lo hace*, para permitir **la toma de decisiones** a lo largo de sus trayectorias.

Preguntas orientadoras para generar ciclos de evaluación formativa en la FDTP:

1. ¿Qué actividades realiza para reconocer el progreso de sus estudiantes en la adquisición de competencias?
2. ¿De qué formas su estudiante aprende?
3. ¿Cómo se ha utilizado el error para generar aprendizajes (en particular en aspectos prácticos)?
4. ¿Cuál es la diferencia entre los aprendizajes generales de las asignaturas de la formación general y las de los módulos de su especialidad? ¿Cómo podrían colaborar ambos en la formación requerida para alcanzar el perfil de egreso?
5. ¿Cómo se trabaja la reflexión de los aprendizajes? ¿De qué forma se podría aplicar la autoevaluación y coevaluación? ¿Cómo lo ha visto usted en el mundo laboral o cómo le hubiese gustado que fuera?
6. ¿Qué competencias son requeridas desde los centros de práctica? ¿Se han desarrollado previamente o cómo se desarrollarán?

Ficha 3

Levantamiento y análisis de evidencias de aprendizaje

Al momento de evaluar formativamente debemos considerar que este proceso permita levantar información clave y oportuna sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, tanto para que se utilice en términos de enseñanza (toma de decisiones pedagógicas, enfocar la retroalimentación), como también de aprendizaje (reflexionar en torno a las evidencias para reconocer el desarrollo de aprendizajes y en qué se debe mejorar). En este sentido, es relevante reconocer que esta información corresponde a “evidencias del aprendizaje”, más que a “resultados”, pues el interés no está en la certificación del aprendizaje, más bien, en cómo se puede mejorar, y en las acciones que se realizarán para ello. Por lo tanto, las evidencias, como información en base a criterios y propósitos formativos, permitirán reconocer avances, logros y desafíos relacionados a los Objetivos de Aprendizaje (OA) trabajados, que, a su vez, permiten tomar decisiones, es decir, nos entregan una visión más completa del proceso de aprendizaje, más que del producto final:

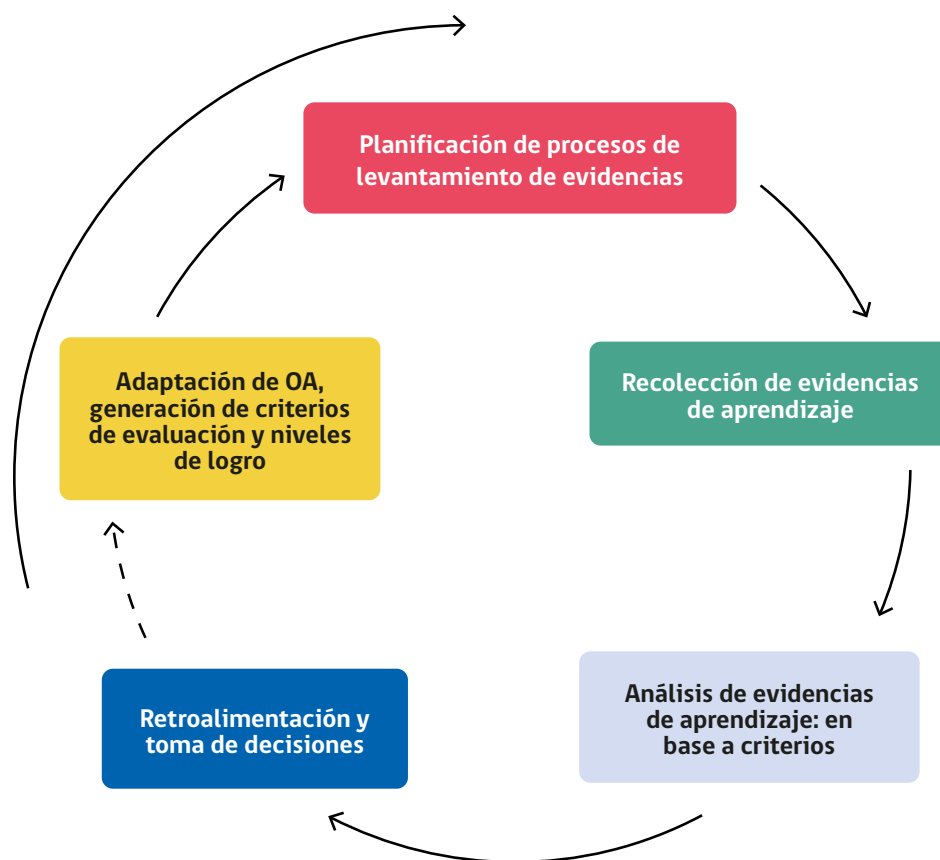


Figura 1. Proceso para el análisis y uso de las evidencias de aprendizaje.

Como muestra en la Figura 1 el Proceso para el análisis y uso de las evidencias de aprendizaje tiene un carácter cíclico, permitiendo a las y los docentes reajustar sus prácticas y a las y los estudiantes generar acciones para mejorar aprendizajes.

Momento cero: Conceptos relevantes para guiar la lectura y reflexión

En este apartado encontrarás algunos conceptos clave para lograr comprender la ficha y cómo este proceso de levantamiento y análisis de evidencia se puede aplicar a tu área.

Evidencias de aprendizaje	Análisis de evidencias	Criterios de evaluación	Diversificación evaluativa
Información obtenida durante el proceso de aprendizaje a partir del monitoreo y actividades, en base a criterios de evaluación y a un propósito formativo, permiten a las y los docentes conocer y comprender los logros, avances y desafíos de aprendizaje de sus estudiantes, en relación con los Objetivos de Aprendizaje.	Refiere a un proceso reflexivo a partir de las evidencias de aprendizaje, que permite tomar decisiones pedagógicas pertinentes sobre uno o más estudiantes, de acuerdo con las metas u Objetivos de Aprendizaje propuestos.	Es una propiedad o característica que permite distinguir algo y mediante el cual se puede juzgar (Sadler, 2010). Son establecidos por docentes, y también pueden ser generados por estudiantes; estos se construyen a partir de los Objetivos de Aprendizaje.	Conjunto de decisiones pedagógicas que permite ampliar la variedad de estrategias, procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación utilizados en el aula para todas y todos los estudiantes, reconociendo la diversidad de estudiantes en el aula.

¿Cómo realizar el levantamiento de evidencias de aprendizaje?

Como elemento inicial, es preciso reconocer qué es lo que será una evidencia de aprendizaje en el contexto de los módulos que enseñemos como docentes. Como se ha mencionado previamente, es relevante considerar que se levantan evidencias del aprendizaje más que resultados, ya que permitirán continuar con el desarrollo de los aprendizajes propuestos. En ese sentido, cobra relevancia reconocer los conocimientos previos que permitirán proyectar los nuevos, y establecer metas (relacionadas a los Objetivos de Aprendizaje). Desde este primer punto de partida reconocer sobre qué aspectos de este Objetivo se requiere obtener evidencia. En ese sentido, es relevante considerar lo siguiente para planificar y hacerlo:

- 1. ¿Qué evidencia se levantará?:** Corresponde a la información de las Bases Curriculares y Objetivos de Aprendizaje (tanto de especialidad, como genéricos), también puede ser un extracto de estos objetivos. Por ende, esto implica un conocimiento del currículum, en particular, de los módulos en los que se realice clases. Esto involucra contenidos, habilidades y actitudes. Desde el centro de práctica la evidencia que se levante debe estar estrechamente relacionada al perfil de egreso, según especialidad.
- 2. ¿Para qué se levantará esa evidencia?:** Es relevante el propósito, por ejemplo, un propósito formativo asociado a la mejora de las competencias y al avance en el logro del perfil de egreso de la especialidad.
- 3. ¿Cómo podemos levantar la evidencia?:** Corresponde a las actividades de evaluación y procedimientos evaluativos que se usarán, por ejemplo, se realizará un ejercicio práctico en base a un estudio de caso para el módulo de utilización de información contable, y para ello se generan grupos de tres personas, que realizan un análisis de estados de flujo en efectivo, que se entregará en un informe escrito.

4. **¿Con qué levantamos evidencia?:** Refiere al instrumento de evaluación. Siguiendo el caso de la especialidad de Administración, se podría usar una rúbrica analítica, considerando los criterios descritos en los recursos, por ejemplo: "Elaborar los estados de flujo efectivo, clasificando actividades operacionales, financieras y de inversión, de acuerdo con normativa IFRS" ¹².

Aspectos requeridos:

Se necesita contar con un Objetivo de Aprendizaje que sea factible a ser evaluado, claro para todas y todos, y del que se pueda desprender evidencia variada, es decir, no puede ser abordado sólo por una actividad. Además, es necesario contar con criterios de evaluación relacionados a ese Objetivo que permitan analizar la evidencia y contrastarla con el nivel de logro esperado.

Los criterios de evaluación y los niveles de logro son parte del conocimiento tácito, por ende, no se adquieren por la mera visualización, requieren de una experimentación, es decir, que las y los estudiantes no sólo los vean en una pauta, más bien, que los construyan (Carles y Chan, 2016; Bloxham y Campbell 2010). Por ello, es relevante generar actividades que permitan co-construir criterios de evaluación en conjunto.

Co-construcción de criterios de evaluación como estrategia de participación de los estudiantes

La co-construcción de criterios refiere a la construcción participativa de criterios de evaluación, es decir, involucra a las y los estudiantes. En conjunto se puedan redactar, teniendo como base los Objetivos de Aprendizaje, y algún ejemplo del nivel de logro que se está desarrollando. Es relevante que esto se realice luego de que el curso tenga un bagaje con la competencia trabajada en el Objetivo de Aprendizaje. Para ello se recomienda generar espacios de trabajo en grupo y plenarios para generar acuerdos. Algunas preguntas para orientar este proceso son:

- ¿Cuál es el Objetivo de Aprendizaje que se desea alcanzar? ¿Cuáles son las competencias implicadas?
- Generar o seleccionar algún ejemplo de buena calidad de una tarea donde se obtengan evidencias de los aprendizajes en torno a ese Objetivo.
- ¿Qué aspectos permiten observar que este ejemplo se realiza de buena forma? (criterios)
- ¿Cómo nombramos a estos aspectos? ¿Cómo los podría describir al ver el ejemplo?
- ¿Existe algún aspecto que se pueda realizar de mejor forma o algo que le falte al trabajo?

Estas orientaciones permitirán que las y los estudiantes puedan levantar sus propios criterios, para luego, observar sus evidencias de aprendizaje bajo los lentes de los criterios de evaluación generados como curso.

Diversificación evaluativa para resguardar trayectorias diversas: ¿Por qué decimos que la diversificación evaluativa nos permite resguardar las trayectorias diversas? ¿Qué es una trayectoria diversa en FDTP?

Una trayectoria diversa en FDTP refiere a estudiantes que han visto interrumpida su trayectoria formativa, que se reincorporan, o bien, estudiantes que no necesariamente desean continuar con la especialidad en un futuro. Cabe señalar que la diversificación evaluativa no sólo permite resguardar estas trayectorias, pues se plantea como componente esencial de la evaluación formativa para atender diversidad de intereses, ritmos, características y necesidades educativas de las y los estudiantes que se encuentran en el aula. Por tanto, permite involucrar a todas y todos en la evaluación. En este sentido, es relevante preguntarse: **¿Cómo resguardamos las trayectorias?**

¹² Ver actividad 10: Estado de Flujo efectivo. Especialidad Administración, Plan Común, Módulo 1. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-237502_recurso_4.pdf

El resguardo de las trayectorias de las y los estudiantes se puede generar mediante la *diversificación evaluativa*¹³. En este sentido, es relevante considerar como docentes la articulación didáctico-curricular y curricular-evaluativa, que se concretan en la definición de hitos de aprendizaje, los cuales deben responder a diferentes trayectorias, pensando:

- **¿Qué aspectos del módulo son cruciales de forma general para el aprendizaje de mis estudiantes?:** Se resguarda el aprendizaje de las competencias en general, pero también se puede aludir a trabajar aspectos más profundos del módulo con quienes deseen seguir en la especialidad.
- **¿Cómo podría aportar la formación integral de una o un estudiante de la FDTP a su trayectoria?:** La formación integral y el acompañamiento a esta permiten que las y los estudiantes exploren las oportunidades que ofrece el currículum para tomar decisiones sobre su futuro.
- **¿Qué sucede en el caso de las trayectorias intermitentes, interrumpidas o en riesgo?:** Para estos casos, el levantamiento de evidencias de aprendizaje debe implicar procesos diversificados de evaluación, vale decir, contemplar más de una estrategia, flexibilizar tiempo, y conocer el plan de acompañamiento que se ha gestionado en el establecimiento educacional para resguardar la trayectoria de la o el estudiante.
- **Preguntas clave para orientar el proceso:** ¿Qué competencias son las que se requiere relevar en el contexto de los módulos? ¿Cuáles son los conocimientos base para generar esas competencias? ¿De qué maneras se puede recabar la evidencia sobre esa competencia? ¿Qué profesional se encarga del plan de acompañamiento y cómo resguardarán los aprendizajes de la o el estudiante? ¿Qué datos de la situación del estudiante conozco y cómo afectan al aprendizaje? ¿De qué forma el grupo de curso podría apoyar a la o el estudiante?

Análisis de evidencias

En el proceso de análisis de evidencias se contrastan las evidencias con los criterios de evaluación y el nivel de logro esperado para la o el estudiante, de acuerdo con su trayectoria, o bien, a nivel de módulo. Este análisis debe contribuir a la toma de decisiones pedagógicas.

Es preciso considerar:

- **Analizar la evidencia en función de los criterios de evaluación:** ¿Qué tanto se han logrado? ¿Cómo se han logrado?
- **Relevar el proceso deliberativo:** ¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje aportan información valiosa en la recolección/levantamiento de evidencia? ¿es suficiente o necesito más? Si requiere más evidencia, considerar diversificar las actividades.
- **Organizar el análisis de forma que permita llevar a cabo la retroalimentación del proceso de aprendizaje y ajustes de la enseñanza** (en tiempos, desarrollo de contenidos y habilidades de acuerdo con la secuencia planificada): ¿De qué manera organizar el análisis de las evidencias me permite generar momentos de retroalimentación que contribuyan a los aprendizajes?

¹³ Las orientaciones para generar evaluaciones diversificadas se encuentran en el Cuadernillo 5 de la serie Evaluación Formativa con sentido Pedagógico, titulado Evaluación diversificada: Orientaciones para su desarrollo en los establecimientos escolares, disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354086_archivo_01.pdf

- **Planificar los aprendizajes:** con la finalidad de utilizar la información obtenida de las evidencias al analizarla para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y realizar ajustes a la enseñanza¹⁴: ¿Qué decisiones pedagógicas concretas puedo tomar con base en las evidencias analizadas para favorecer el progreso de mis estudiantes?
- **Diversificar para recoger evidencia que enriquezca el proceso:** ¿Qué aspectos puedo diversificar para obtener evidencias más representativas de distintos estudiantes y trayectorias?: diversidad de agentes, diversidad de estrategias y diversidad de instrumentos¹⁵.

Aspectos para considerar sobre el levantamiento y análisis de evidencias diversificado:

1. **Generar diferentes actividades y procedimientos** para evaluar las competencias presentes en los Objetivos de Aprendizaje: se debe considerar flexibilizar en cómo recolectamos las evidencias, por ejemplo, uso de listas de cotejo, escalas de apreciación descriptiva con un nivel mayor o menor de descripción, según la competencia que se desarrolle.
2. **Definir criterios de evaluación claros**, que se puedan apreciar en evidencias observables.
3. **Las evidencias deben ser variadas y relacionadas con las metas** que se quiere alcanzar.
4. **Garantizar la transparencia de procesos evaluativos**, comunicando sentidos y criterios.

Toma de decisiones en base a las evidencias y su análisis

Las decisiones que se tomarán en base a las evidencias deben transitar, por parte del docente, por aspectos de la enseñanza: ¿qué decisiones en relación con las estrategias y/o procedimientos es necesario modificar?, ¿qué implica ese ajuste en lo que sigue del proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo focalizar acciones pedagógicas para fortalecer estos aprendizajes? Por parte de las y los estudiantes, el análisis de evidencias debe permitir otorgar información sobre fortalezas en las competencias, aspectos que permiten o no seguir avanzando, errores aciertos recurrentes y reflexionar sobre por qué ocurren; mientras las decisiones deben pasar por aspectos relacionados a ¿cómo aprendo?, ¿qué requiero para seguir aprendiendo y mejorar?

¹⁴ Estas y otras orientaciones para levantar y analizar evidencias se encuentran disponibles en el segundo Cuadernillo de la serie Evaluación formativa con sentido pedagógico "Diseño y análisis de evidencia de aprendizaje: orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas". Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-346338_archivo_01.pdf

¹⁵ En el Documento "Guía Verde: ¿Cómo evaluamos los aprendizajes vinculados a la innovación educativa?" de la Red de Innovación para la Transformación Educativa (RITE) se clarifican las dimensiones en las que se puede innovar: diversidad de agentes, diversidad de estrategias y diversidad de instrumentos. Disponible en https://www.redinnovacioneducativa.cl/sites/default/files/2025-08/Gu%C3%ADa%20Verde_%20C%C3%B3mo%20evaluamos%20los%20aprendizajes%20vinculados%20a%20la%20innovaci%C3%B3n%20educativa_-_0.pdf

Fase 4

Retroalimentación y acompañamiento pedagógico

Luego de analizar las evidencias del aprendizaje de las y los estudiantes, **la información extraída se convierte en un insumo para generar retroalimentaciones que aporten tanto a la profundización de los aprendizajes, como al logro de las competencias particulares de cada especialidad: no todo comentario a las evidencias será una retroalimentación.** Las evidencias se caracterizan por su pertinencia en relación con la trayectoria de las y los estudiantes, generando oportunidades de mejora, ya sea a partir de la misma actividad realizada, o bien otras similares que involucren el mismo Objetivo de Aprendizaje, y considerando los aspectos clave del proceso de retroalimentación (Fig. 2).

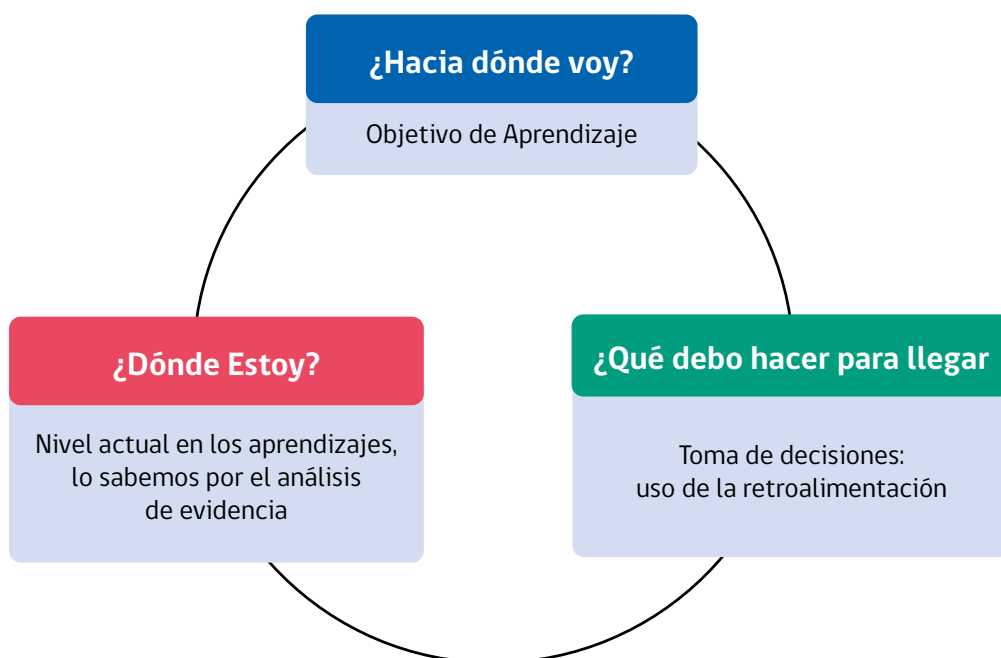


Figura 2. Aspectos clave del proceso de retroalimentación

De esta forma, **analizar las evidencias de aprendizaje nos permitirá identificar a quienes requieren mayor o menor apoyo y de qué tipo**, tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en aspectos socioemocionales. En estos casos, el **Acompañamiento Pedagógico es clave**, ya que permite resguardar las trayectorias, específicamente si hablamos de trayectorias diversas que responden a proyectos de vida que no necesariamente tienen relación con la especialidad que cursan, o bien, estudiantes que tengan trayectorias interrumpidas o intermitentes.

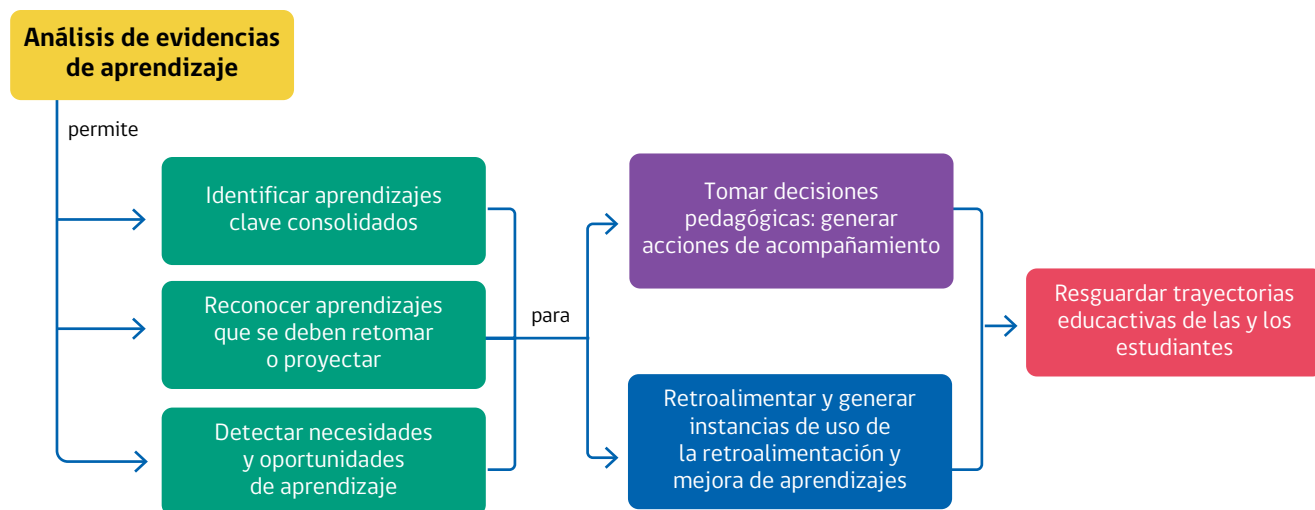


Figura 3. Análisis de evidencias, acompañamiento pedagógico y retroalimentación para el resguardo de las trayectorias educativas.

Momento cero: Conceptos clave para guiar la lectura y reflexión

Retroalimentación	Acompañamiento pedagógico	Toma de decisiones pedagógicas
Proceso participativo y dialógico entre docentes y estudiantes cuyo propósito es acompañar, fortalecer y potenciar la trayectoria de aprendizaje de uno o más estudiantes, a partir de la reflexión en torno a la evidencia obtenida. Debe ser comprensible para la o el estudiante, transferible a actividades futuras y permitirles a las y los estudiantes mejorar y fortalecer aspectos que le permitan avanzar respecto a las metas de aprendizaje.	Estrategia que permite a docentes y otras u otros profesionales de la educación resguardar que las y los estudiantes cuenten con los apoyos necesarios y oportunos, tanto para fortalecer, priorizar, profundizar y abordar dificultades que se presenten en el desarrollo de su trayectoria de aprendizaje.	Proceso participativo donde las y los docentes generan acciones, que provienen del análisis de evidencias y procesos de retroalimentación, que permiten resguardar y potenciar las trayectorias de las y los estudiantes. Éstas pueden referirse a acciones relacionadas a la enseñanza y al aprendizaje.

¿Por qué retroalimentar en FDTP?

La retroalimentación es el corazón de la Evaluación Formativa, en ella recae la posibilidad efectiva de resguardar las trayectorias educativas de las y los estudiantes mediante la mejora de sus aprendizajes y competencias. Contextualizando a la FDTP lo señalado por Nicol y Macfarlane-Dick (2006)¹⁶, si la retroalimentación de aprendizajes que se realiza en el aula es adecuada para el contexto del grupo de estudiantes con el que se trabaja, esta debería permitirles:

- Generar mayor compromiso con el desarrollo de las competencias por alcanzar.
- Entender qué es lo que se espera que aprendan, y con ello motivarse a aprender.
- Generar información certera y completa sobre avances, fortalezas y aspectos por mejorar.
- Levantar diálogos enriquecedores en términos de aprendizajes en el aula.
- Entregar caminos para la mejora del aprendizaje, avanzando hacia la autorregulación de sus aprendizajes, reconociendo sus fortalezas y debilidades.
- Reflexionar sobre sus avances en las competencias del área y autoevaluarse.

Desde un enfoque teórico y práctico, la FDTP permite a las y los estudiantes desarrollar el saber hacer propio de su especialidad comprendiendo por qué lo hacen y para qué lo hacen: dado el carácter práctico de los conocimientos que se trabajan en el aula, la constancia y persistencia en el hacer es fundamental para abrir diversas posibilidades de mejora en el saber hacer, lo que repercute en sus futuros laborales. De esta forma, en la FDTP se entretienen y articulan aspectos de la formación general, transversales y de la especialidad. En atención a ello y para mejorar o afianzar sus aprendizajes, la retroalimentación en la FDTP debe ser un el proceso *sistemático y continuo*, donde uno de sus focos es el desarrollo y progreso del saber hacer que involucra el perfil de egreso de la especialidad—definido en las Bases Curriculares, considerando además los sellos indicados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento.

Desde una perspectiva práctica, retroalimentar el aprendizaje de las y los estudiantes, involucra la posibilidad de volver a hacer y de reconocer las consecuencias que tienen sus acciones, desarrollando un esquema mental que permite a la o el estudiante tomar mejores decisiones en estos casos. Ahí radica la relevancia de la reflexión sobre los aprendizajes propia de este proceso: entre la diversidad de estudiantes de FDTP habrá quienes serán parte del mundo laboral de forma temprana, por tanto, necesitan un previo desarrollo de la habilidad de resolución de problemas específicos de su área. Así, el proceso de Retroalimentación no se limita al aula, extendiéndose a las Prácticas Profesionales. Para ello, es clave que el Plan de Práctica involucre instancias y procesos de retroalimentación, tanto desde la o el maestro guía, como desde la o el encargado de prácticas del establecimiento. Como las prácticas en FDTP suelen desarrollarse en un período acotado y centrarse en tareas o competencias específicas, se recomienda definir qué aspectos del perfil de egreso se abordarán en cada práctica, cómo se recogerán evidencias y cómo se retroalimentará a la o el estudiante.

Por ejemplo, si la práctica se focaliza en la operación de equipos o en un procedimiento específico, el plan puede incluir observación directa, lista de cotejo sobre el desempeño, reuniones de retroalimentación semanal e informe final que resuma fortalezas y áreas de mejora relacionadas a las competencias trabajadas.

¹⁶ En la investigación de Agyemang (2021) correspondiente a una revisión narrativa y síntesis de literatura se confirman las bondades de la retroalimentación planteadas por Nicol y Macfarlane-Dick (2006).

¿Cómo retroalimentar?: Estrategias de retroalimentación¹⁷

La retroalimentación contempla diferentes aspectos contextuales para el desarrollo del aprendizaje y el logro de competencias. Entre ellos, se debe considerar¹⁸:

<p>Modo: puede adoptar distintos modos según la competencia, la evidencia y el objetivo formativo: diálogo, modelaje-práctica, visual o escrita. La elección dependerá de la naturaleza de la tarea y del momento.</p>	<p>Cantidad: Más retroalimentación no implica una mejora en los aprendizajes, prefiera generar procesos de retroalimentación basada en aspectos claves de la competencia trabajada.</p>	<p>Tiempo: no se debe retrasar al punto de que ya no sea útil. Puede ser inmediata para trabajar errores, o bien, dejar pasar un tiempo, para habilidades más complejas.</p>
<p>Foco: Evitar comentarios que no tienen que ver con el aprendizaje, preferir retroalimentaciones que aludan hacia la autorregulación (preguntas reflexivas sobre lo que hace, por qué y para qué), o bien, hacia el proceso de la tarea (información fina sobre lo que se hace, pueden ser consejos).</p>	<p>Especificación: Suficientemente específica para que sus estudiantes sepan los pasos a seguir, pero también entregar espacio a la reflexión: ¿cómo lo harías?, ¿qué es lo que mejorarías en torno a este criterio? Las y los estudiantes deben usarla.</p>	<p>Audiencia: Según las evidencias obtenidas, se debe decidir si es más fructífero retroalimentar a todas y todos al mismo tiempo, o de forma individual.</p>

A continuación se presentan algunas estrategias útiles para el contexto de la FDTP, las que también deben considerar los aspectos indicados en el cuadro recién presentado.

¹⁷ Para ver más estrategias y orientaciones consultar el primer cuadernillo de la serie Evaluación formativa con sentido pedagógico "Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes", disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-340199_archivo_01.pdf

¹⁸ Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

A. Ciclos de retroalimentación participativa:

Posibilita el trabajo conjunto estudiantes-docentes, además de constituirse como proceso informativo y reflexivo de lo que se espera del aprendizaje, la aplicación de criterios para contrastar los logros, además de la apertura a oportunidades de mejora y de aplicación de la retroalimentación. Estos ciclos son trabajados actualmente en la Educación Superior. La investigación de Amaranti y Contreras (2025), releva la necesidad de socializar criterios, involucrar activamente a estudiantes en autoevaluación y coevaluación.

Un modelo que puede ser útil, tanto para evaluaciones de aula, como para prácticas profesionales y que involucra el trabajo en conjunto y la reflexión de la o el estudiante, es el que siguiente:

Orientaciones hacia lo que se espera como desempeño:

compartir los criterios de evaluación para su uso en la retroalimentación por pares.

Actividad 1

La o el estudiante juzga su trabajo y solicita retroalimentación específica.

Otros estudiantes juzgan su trabajo y generan retroalimentaciones.

Se compara los comentarios internos y externos.

Plan de mejora: Orientaciones de uso de los comentarios para mejorar.

Se genera una nueva oportunidad para aplicar la retroalimentación.

Figura 4. Elaboración propia de ciclo de retroalimentación considerando el papel activo de las y los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes, en base a Boud y Molloy (2015) y Amaranti y Contreras (2025).

B. Feedforward

Consiste en generar información y comentarios previos o posteriores a una tarea, que permitan a la o el estudiante reconocer el nivel de logro al que se desea llegar, permitiendo influir de forma positiva en el desarrollo trabajos futuros (Hill y West, 2019; Padilla y Gil, 2008). Esto permitirá reconocer criterios, adelantarse a dudas clásicas y estimular el diálogo en el aula. Una estrategia de feedforward es la co-construcción de criterios.

C. Uso de ejemplares¹⁹

Estrategia colaborativa que permite a las y los estudiantes reconocer criterios de evaluación para utilizarlos a futuro para comprender las retroalimentaciones y generar retroalimentación hacia sí mismos y hacia sus compañeras y compañeros. A continuación, dos ejemplos de su uso:

Los ejemplares son **ejemplos claves** que representan ciertos niveles de logro. **Pueden ser generados** por la o el docente **o ser escogidos** de cohortes anteriores.

Ejemplo 1. Mediante un ejemplar de un buen desempeño en alguna actividad, analizar qué es lo que se ha realizado de forma correcta y argumentando por qué. Esto permite co-construir y levantar criterios de evaluación, ya que el ejemplar encarna el nivel de logro y sus aspectos constitutivos: al analizarlo en conjunto, se evalúa en conjunto.

Ejemplo 2. Analizar tres ejemplares que representen los niveles de logro máximo, medio y bajo, para contrastarlos y definir aquellos aspectos que permiten diferenciarlos (criterios de evaluación). Así, las y los estudiantes incorporan y validan los criterios, que podrían utilizarse en pautas para auto y coevaluar tareas similares.

¹⁹ Esta estrategia se aborda en la Ficha 3 de este cuadernillo.

Fases del acompañamiento pedagógico y su relevancia en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

El Acompañamiento Pedagógico es una estrategia vinculada al desarrollo del aprendizaje. En el contexto de FDTP, esta estrategia toma especial relevancia cuando las y los estudiantes:

- Presenten dificultades en el desarrollo y logro de aprendizajes y competencias.
- Estén en riesgo de repitencia o hayan repetido.
- Tengan trayectorias diversas y/o interrumpidas.
- Duden culminar sus estudios o práctica, ya sea por razones de salud o socioemocionales, personales o familiares.

Esta estrategia se sistematiza en los Planes de acompañamiento, que poseen cuatro fases: **Diagnóstico y antecedentes, Diseño y planificación, Implementación y monitoreo, evaluación y toma de decisiones**²⁰. Cada una contempla un proceso que no necesariamente es lineal, pero que implica la toma de decisiones. En este sentido, los Planes contribuyen al desarrollo del aprendizaje ya que buscan acompañar y fortalecer el saber hacer mediante el uso de estrategias de retroalimentación. Para generar los planes es relevante considerar las habilidades y competencias que ya están afianzadas por parte de las y los estudiantes, e identificar cuáles se desea trabajar.

Por ejemplo

Si tenemos el caso de una o un estudiante que posee trayectoria diversa, será pertinente utilizar estrategias que articulen diferentes asignaturas en tareas generales, vinculando el módulo de la especialidad a estos aspectos de su aprendizaje e intereses personales y/o colectivos.

¿Cómo acompañar pedagógicamente a un estudiante o grupo de estudiantes?

Aula

1. **Diagnosticando** el estado inicial del desarrollo de las competencias, generando procesos para recolectar evidencia diversificada y amplia.
2. Tejiendo **redes** entre docentes de la especialidad y del plan común, para reconocer fortalezas y aspectos por mejorar en los aprendizajes de las y los estudiantes. Este paso también servirá para reconocer de qué formas aprende la o el estudiante.
3. **Informando** a la o el estudiante y su apoderada o apoderado que se llevará a cabo un Plan de Acompañamiento, explicitando sus objetivos y periodo.
4. Generando **acciones y/o estrategias** que colaboren con el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Práctica profesional

5. Si es necesario, realizar más **visitas al centro**, generar actividades que permitan levantar evidencias y dar cuenta de los avances. Dado que las prácticas suelen desarrollarse en un periodo acotado y se centran en tareas y competencias específica, es recomendable establecer acciones junto al Maestro Guía, para que se desarrollen los aspectos del perfil de egreso que se abordarán en la práctica.
6. En el caso en que la **Práctica Profesional** se deba interrumpir, considerar las evidencias del progreso de la o el estudiante, si se ha cumplido la mayoría del tiempo y ha logrado los aprendizajes, se debe evaluar si se puede flexibilizar en este sentido, finalizarlo con otro tipo de actividad, o bien, si es necesario que se comience de nuevo cuando se encuentre en condiciones, o se culmine el proceso en los meses posteriores.

²⁰ Para más información sobre este tema, consultar Cuadernillo N°6 de la serie Evaluación formativa con sentido pedagógico. "Planes de Acompañamiento: Orientaciones para su elaboración, implementación y evaluación", disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2025-10/Cuadernillo%206%20-%20WEB_v3_01.10.pdf

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2023). *Informe final Estudio de la gestión de instrumentos curriculares en la enseñanza media técnico-profesional (EMTP)*. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/agencia-de-calidad-de-la-educacion-presenta-resultados-del-primer-estudio-de-competencias-genericas-en-educacion-media-tecnico-profesional-empt/>
- Agyemang, M. (2021). *The power of assessment feedback in teaching and learning: a narrative review and synthesis of the literatura*. SN Social Sciences, 1(75). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00086-w>
- Amaranti, M. y Contreras, G. (2025). *Del feedback al feedforward: promoviendo la reflexión, participación y uso sostenible de la retroalimentación en futuros docentes en formación*. Páginas de Educación, 18(1), e4454. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4454>
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional*. Comprenderlo y hacerlo bien. Narcea.
- Bloxham y Campbell (2010). *Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(3), 291-300. 10.1080/02602931003650045
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carless, D. y Chan, K. (2016). *Managing dialogic use of exemplars*, Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(6), 1-12. 10.1080/02602938.2016.1211246
- Carless, D., Chan, K., To, J., Lo, M. y E. Barrett (2018). *Developing students' capacities for evaluative judgement through analysing exemplars*. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson & J. Tai (Eds), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for knowing and producing quality work*. London: Routledge.
- Centro de Innovación del Ministerio de Educación (CIM-MINEDUC). (2025). *Guía verde: ¿Cómo evaluamos los aprendizajes vinculados a la innovación educativa?* Disponible en: https://www.redinnovacioneducativa.cl/sites/default/files/2025-08/Gu%C3%ADa%20Verde_%20C%C3%B3mo%20evaluamos%20los%20aprendizajes%20vinculados%20a%20la%20innovaci%C3%B3n%20educativa__0.pdf
- Karkkulainen, E., Pihlainen, K. y Kärnä, E. (2023). *Feedback methods in vocational education and training for supporting students with learning disabilities and/ difficulties in learning: a literature review*. European Journal of Special Education Research, 9(3), 160-181. 10.46827/ejse.v9i3.5095
- MINEDUC (2018). *Decreto 67. Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*. Ministerio de Educación, Chile. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-88805_archivo_01.pdf
- MINEDUC (2020). *Informe final Estudio de la gestión de instrumentos curriculares en la enseñanza media técnico-profesional (EMTP)*.
- MINEDUC-UCE (2023). *Cuadernillo 1 Evaluación formativa con sentido pedagógico*. Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-340199_archivo_01.pdf
- MINEDUC-UCE (2023). *Cuadernillo 2 Evaluación formativa con sentido pedagógico*. Diseño y análisis de evidencia de aprendizaje: orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-346338_archivo_01.pdf

- MINEDUC-UCE (2023). *Evaluación formativa con sentido pedagógico*. Promoción escolar: orientaciones para acompañar y fortalecer las trayectorias de aprendizaje. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-346564_archivo_01.pdf
- MINEDUC-UCE (2024). *Cuadernillo 5 Evaluación formativa con sentido pedagógico*. Evaluación Diversificada: Orientaciones para su desarrollo en los establecimientos educacionales. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354086_archivo_01.pdf
- MINEDUC-UCE (2024). *Cuadernillo 6 Evaluación formativa con sentido pedagógico*. Planes de Acompañamiento: Orientaciones para su elaboración, implementación y evaluación. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2025-10/Cuadernillo%206%20-%20WEB_v3_01.10.pdf
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. 10.1080/03075070600572090
- Peters, O., Körndle, H. y Narciss, S. (2017). *Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer's or their own performance*. Eur J Psychol Educ, 33, 117-143. 10.1007/s10212-017-0344-y
- Sandal, A. (2023). *Vocational teachers' professional development in assessment for learning*. Journal of Vocational Education & Training, 75(4), 654-676. 10.1080/13636820.2021.1934721
- Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico-Profesional (2021). *Manual para estudiantes en práctica profesional EMTP 2021*. Disponible en: <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/Manual-de-practica-2021.pdf>

Webinar:

- ¿Cómo usar la evidencia en el proceso de aprendizaje? Estrategias para la toma de decisiones pedagógicas. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/evidencia-proceso-aprendizaje-estrategias-evaluacion-toma-decisiones-0>

CUADERNILLO 7

Evaluación formativa en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación
Diciembre 2025



CFTP25U

