

Entre la prescripción normativa y la agencia docente: currículo y evaluación formativa en el Chile postpandemia

Between normative prescription and teacher agency: curriculum and formative assessment in postpandemic Chile

Rosie Marie Vallejos Gómez

Universidad de Concepción, Chile

rovallejos@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638>

Mauricio Gamboa Inostroza

Universidad de Concepción, Chile

maugamboa@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-0315-4334>

Recepción: 26 Febrero 2026

Revisado: 29 Mayo 2026

Aprobación: 06 Julio 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Las reformas curriculares y evaluativas en sistemas educativos centralizados producen tensiones persistentes entre la prescripción normativa estatal y la praxis docente situada. En el Chile postpandemia, la implementación de las Bases Curriculares y del modelo de evaluación formativa establecido por el Decreto 67/2018 se desarrolla en condiciones institucionales que complejizan su apropiación. Este artículo analiza las concepciones y experiencias del profesorado desde el marco de la agencia docente en contextos de reforma. Mediante un diseño mixto secuencial exploratorio, se elaboró y validó preliminarmente un instrumento multidimensional que integra los dominios curricular y evaluativo. El análisis factorial identificó cuatro dimensiones con adecuada consistencia interna. Los resultados muestran la persistencia de un paradigma prescriptivo dominante y procesos de apropiación parcial de los principios formativos, configurando una agencia tensionada por la centralización del sistema. Se concluye que la implementación política constituye un proceso interpretativo no lineal que desafía la gobernanza curricular.

Palabras clave: agencia docente, currículo prescrito, evaluación formativa, centralización educativa, postpandemia.

Abstract

Curricular and assessment reforms in highly centralized educational systems generate persistent tensions between state normative prescription and situated teaching praxis. In postpandemic Chile, the implementation of the Curricular Bases and the formative assessment model established by Decree 67/2018 unfolds under institutional conditions that complicate their appropriation. This article examines teachers' conceptions and experiences through the framework of teacher agency in contexts of reform. Using a sequential exploratory mixed-methods design, a multidimensional instrument integrating curricular and assessment domains was developed and preliminarily validated. Factor analysis identified four dimensions with adequate internal consistency. Findings reveal the persistence of a dominant prescriptive paradigm alongside partial appropriation of formative principles, configuring an agency strained by systemic centralization. It is concluded that policy implementation constitutes a non-linear interpretative process that challenges prevailing approaches to curriculum governance.

Keywords: teacher agency, prescribed curriculum, formative assessment, educational centralization, postpandemic.

1. Introducción

Las políticas curriculares y evaluativas constituyen uno de los ámbitos más disputados en los sistemas educativos contemporáneos. Esto es especialmente evidente en contextos centralizados, donde las decisiones normativas suelen distanciarse de las prácticas pedagógicas cotidianas (Priestley, Biesta y Robinson, 2015; Young y Muller, 2016). La evidencia internacional muestra tensiones persistentes entre la prescripción estatal y la agencia profesional docente cuando el profesorado debe traducir reformas definidas desde el centro (Priestley et al., 2015; OECD, 2025). En América Latina, esa traducción se complejiza por desigualdades estructurales y por la interrupción de la escuela presencial durante la crisis sanitaria (De Alba, 1995; Díaz-Barriga, 2020; Lopes y Macedo, 2021; UNESCO, 2021).

En Chile, esa tensión se observa en una apropiación heterogénea de las Bases Curriculares y del Decreto 67/2018, y en una escasa articulación entre ambos dominios en el aula. En el escenario postpandemia, la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional han limitado el despliegue de la agencia docente (Assaél et al., 2018; Montecinos et al., 2022; OECD, 2025). En evaluación, el profesorado reporta escaso apoyo para sostener prácticas formativas y una persistencia de culturas sumativas (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021).

A pesar de estos reportes y avances teóricos, persiste un vacío, ya que los instrumentos disponibles sobre concepciones y alfabetización evaluativa presentan evidencia psicométrica limitada y no integran el dominio curricular, lo que restringe la comparabilidad y el monitoreo a escala (Gotch y French, 2014; Yan y Pastore, 2022). Esta limitación metodológica obstaculiza la comprensión profunda de cómo el profesorado interpreta, resignifica o resiste las políticas vigentes, impidiendo identificar brechas específicas que orienten el desarrollo profesional continuo basado en evidencia (OECD, 2025).

Desde una perspectiva crítica, el currículo es concebido como un campo político-cultural de construcción de sentidos y prácticas (Freire, 1970; Grundy, 1991; Magendzo, 2022). Bajo este enfoque, las concepciones docentes no son meramente descriptivas, sino constitutivas de la legitimidad de las reformas. Como agentes centrales, los docentes median entre las prescripciones estatales y las realidades del aula, ejerciendo una agencia interpretativa condicionada por factores estructurales, institucionales y biográficos (Stenhouse, 1975; Biesta, 2015; Priestley et al., 2015).

En respuesta a este vacío, el presente estudio diseña y valida un instrumento que integra cuatro dimensiones: (1) concepciones sobre el currículo prescrito, (2) experiencias y creencias sobre el diseño curricular, (3) experiencias sobre el uso de instrumentos curriculares en la planificación pedagógica, y (4) concepciones evaluativas y apropiación del modelo del Decreto 67/2018. El instrumento se alinea con referentes de currículo, evaluación formativa y agencia docente (Tyler, 1949; Black y Wiliam, 2009, 2018; Priestley et al., 2015) y con la normativa nacional. Su aporte es reunir los dominios curricular y evaluativo en un mismo marco, frente a una literatura que los trata por separado y que dispone de instrumentos evaluativos con evidencia psicométrica limitada (Gotch y French, 2014; Yan y Pastore, 2022).

1.1. Teorías del currículo: De la racionalidad técnica a las perspectivas críticas y contemporáneas

Las concepciones docentes sobre currículo se inscriben en un campo históricamente disputado por enfoques divergentes sobre su naturaleza y propósitos. En formulaciones clásicas, el currículo se asoció a una racionalidad técnica y planificación prescriptiva, como evidencian los modelos de Bobbitt (1918) y Tyler (1949), centrados en la secuenciación estandarizada de objetivos y contenidos. Este enfoque técnico ha influido profundamente en sistemas centralizados, donde el currículo opera como un marco obligatorio que delimita el qué y cómo enseñar, priorizando la eficiencia y el control normativo (Young y Muller, 2016).

No obstante, desde mediados del siglo XX, las perspectivas críticas cuestionaron la pretendida neutralidad técnica del currículo, resaltando su dimensión política, cultural y ética. Autores como Stenhouse (1975), Grundy (1991) y Tadeu da Silva (1999) lo concibieron como un proceso de construcción social atravesado por relaciones de poder, disputas ideológicas y expectativas sociales. Este giro focalizó la atención hacia la interpretación docente, la autonomía profesional y la resignificación contextual, transformando el currículum de un producto prescrito a una praxis emergente y situada (Grundy, 1991; Priestley et al., 2015).

En los debates contemporáneos, estas tensiones se recuperan para analizar las reformas en sociedades marcadas por la diversidad cultural y la desigualdad estructural (Priestley y Biesta, 2013; Lopes y Macedo, 2021). En América Latina, autores como De Alba (1995) y Díaz-Barriga (2020) problematizan cómo los diseños centralizados pueden reproducir exclusiones sociales. En sintonía, estudios recientes en Chile destacan que la implementación de las Bases Curriculares genera en el profesorado percepciones de sobrecarga normativa y escasa flexibilidad para responder a las demandas contextuales de la escuela actual (Assaél et al., 2018; Montecinos et al., 2022).

1.2. Políticas públicas curriculares y evaluativas en sistemas centralizados: Prescripción, participación y legitimidad

Los sistemas educativos centralizados articulan sus reformas mediante dispositivos normativos que buscan coherencia, equidad y estandarización. La evidencia internacional advierte que la traducción de esas políticas depende de cómo el profesorado participa en su desarrollo y puesta en práctica (Cox, 2012; Darling-Hammond et al., 2020; OECD, 2025). En la región, la formación inicial y la carrera docente condicionan esa traducción (Vaillant y Manso, 2022). Las reformas recientes muestran, además, regularidades internacionales en las metas y en los énfasis curriculares, sin que esas coincidencias garanticen por sí solas los objetivos declarados (Sinnema y Aitken, 2013).

En Chile, las tensiones entre prescripción central y desarrollo curricular se manifiestan también en los niveles intermedios y en la educación pública (Rodríguez, 2022). Bellei y Muñoz (2024) sitúan ese debate en las condiciones del derecho a la educación. La estandarización curricular y evaluativa ha tensionado el ejercicio de una docencia autónoma y contextualizada (Assaél et al., 2018), y las condiciones institucionales modulan el margen de acción del profesorado (Montecinos et al., 2022; OECD, 2025).

Por otra parte, la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula (MINEDUC, 2018) y el Decreto 67/2018 avanzan hacia un enfoque formativo. Su implementación, no obstante, enfrenta escaso apoyo sistemático y la persistencia de culturas sumativas (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021). Organismos internacionales subrayan la necesidad de mayor coherencia entre currículo, pedagogía y evaluación (OECD, 2023; 2025).

1.3. Agencia docente en contextos de reforma: Un enfoque ecológico

La literatura sobre agencia docente ofrece un marco para comprender cómo el profesorado interpreta, resignifica o resiste las políticas en su práctica cotidiana. El modelo ecológico de Priestley, Biesta y Robinson (2015) no la concibe como un rasgo individual ni como mera autonomía, sino como un logro emergente. Depende de una dimensión iterativa, ligada a la trayectoria y a los repertorios profesionales previos; de una dimensión práctico-evaluativa, en la que creencias y juicios se activan ante la situación concreta; y de una dimensión proyectiva, condicionada por los recursos, las normas y las relaciones del contexto. Biesta (2015) sitúa en ese juicio profesional la concreción última de cualquier orientación normativa.

En Chile, la estandarización curricular y evaluativa tensiona el ejercicio de una docencia autónoma, flexible y contextualizada (Assaél et al., 2018). La autonomía escolar y el apoyo directivo modulan el margen disponible para apropiarse de las prescripciones (Montecinos et al., 2022; OECD, 2025). La evaluación puede operar en

ese mismo sentido: habilita la agencia cuando informa la planificación y la restringe cuando se reduce a control del cumplimiento (Poulton, 2020). Aunque las políticas fijen orientaciones generales, su traducción en el aula depende del juicio profesional desplegado en cada contexto (Biesta, 2015; Priestley et al., 2015).

1.4. Enfoques contemporáneos sobre evaluación formativa y su implementación normativa

La evaluación de aprendizajes ha experimentado un giro consolidado hacia modelos formativos orientados a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; 2009; 2018; Heritage, 2013; Wiliam, 2021). Este enfoque de evaluación para el aprendizaje enfatiza la retroalimentación oportuna, la explicitación de criterios, la coevaluación y la autorregulación, exigiendo un rol docente activo y reflexivo (Anijovich, 2018; Yan y Boud, 2022). Sin embargo, su implementación enfrenta resistencias estructurales cuando coexiste con prescripciones rígidas o culturas sumativas dominantes orientadas estrictamente a la calificación (Santos Guerra, 2001; Brookhart, 2008).

En América Latina, el cierre de escuelas y las desigualdades materiales y tecnológicas reabrieron la pregunta por el sentido de la escuela y por el seguimiento de los aprendizajes (Díaz-Barriga, 2020; UNESCO, 2021). En Chile, el Decreto 67/2018 busca institucionalizar la evaluación formativa, pero se inserta en un sistema históricamente orientado a la estandarización (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021). El profesorado de matemáticas reporta, además, que la presión de las pruebas estandarizadas desplaza habilidades prescritas por el currículo, como la argumentación (Goizueta et al., 2023).

A la luz de los antecedentes teóricos expuestos, resulta evidente que la apropiación de las políticas educativas no opera en un vacío, sino en la intersección entre la racionalidad prescriptiva del Estado, las culturas evaluativas arraigadas y la agencia ecológica del profesorado. Para capturar la complejidad de este fenómeno, la presente investigación operacionaliza estos debates en un instrumento multidimensional que articula de manera sinérgica cuatro ejes fundamentales: (1) las concepciones tensionadas sobre el currículo prescrito, (2) el reconocimiento de las dimensiones sociopolíticas en el diseño curricular, (3) las decisiones prácticas en el uso de instrumentos oficiales, y (4) el nivel de apropiación epistémica de los modelos de evaluación formativa. Esta integración teórica fundamenta la estructura psicométrica del instrumento que se detalla a continuación.

2. Método

El presente estudio empleó un diseño mixto secuencial exploratorio (CUAL → CUAN), orientado al desarrollo y validación de un instrumento psicométrico destinado a medir las concepciones y experiencias del profesorado respecto de las políticas curriculares y evaluativas vigentes en el sistema educativo chileno (Creswell y Plano Clark, 2018; Boateng et al., 2018). Este diseño resulta particularmente idóneo para la construcción de instrumentos basados en constructos teóricos complejos y multidimensionales, al integrar una fase cualitativa inicial, centrada en la validación de contenido mediante juicio de expertos, con una fase cuantitativa posterior, dedicada a la evaluación empírica de la estructura interna a través de análisis factorial exploratorio (AFE). Dicha secuencialidad no solo fortalece la validez de contenido y de constructo, sino que también asegura la refinación iterativa de los ítems, optimizando su claridad, relevancia y alineación conceptual, en consonancia con los objetivos del estudio: (a) integrar dominios curriculares y evaluativos en un marco único, (b) generar evidencia psicométrica robusta, y (c) ofrecer una herramienta aplicable para diagnósticos y monitoreo de políticas.

2.1. Fase cualitativa: Juicio de expertos

La validación de contenido se llevó a cabo con una muestra intencional de siete especialistas provenientes de Chile, Argentina y México, seleccionados según criterios explícitos de experticia para garantizar la robustez del

proceso (Escurre, 1988; Polit y Beck, 2006). Estos criterios priorizaron trayectorias académicas y profesionales consolidadas en áreas como diseño curricular, políticas educativas, evaluación formativa y desarrollo de instrumentos psicométricos. El panel estuvo compuesto por cuatro mujeres y tres hombres, todos con más de 20 años de experiencia académica. Cuatro expertos habían ejercido docencia directa en el sistema escolar, dos contaban con experiencia en organismos estatales de gestión curricular, una participante había ocupado cargos directivos en educación municipal y dos poseían formación especializada en psicometría y validación instrumental. Esta diversidad geográfica y profesional enriqueció la evaluación, incorporando perspectivas internacionales y contextuales relevantes para sistemas educativos centralizados en América Latina.

Los expertos recibieron, vía correo electrónico, un dossier completo que incluía: (a) una descripción detallada del estudio y sus objetivos, (b) la versión preliminar del instrumento y (c) una matriz estructurada de validación basada en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (con escalas dicotómicas y espacio para comentarios cualitativos). Este procedimiento permitió recopilar juicios cuantitativos sistemáticos y aportes cualitativos profundos, orientados a refinar la redacción, la pertinencia conceptual y la adecuación psicométrica de los ítems.

2.2. Fase cuantitativa: Aplicación piloto

La fase cuantitativa involucró una muestra no probabilística de conveniencia compuesta por 98 docentes del sistema escolar chileno (53 mujeres y 45 hombres), todos con al menos cinco años de experiencia en aula, asegurando familiaridad directa con las Bases Curriculares y el Decreto 67/2018. La población accesible comprendía 178 docentes vinculados a establecimientos educativos que mantienen convenios de colaboración institucional para la Formación Inicial Docente y el desarrollo de prácticas profesionales con la universidad de adscripción del equipo investigador. Cabe destacar que estos convenios regulan la vinculación para la formación de futuros profesores y no implican una subordinación contractual ni una alineación ideológica con las líneas específicas de investigación del equipo. Asimismo, para mitigar el sesgo de deseabilidad social, el reclutamiento se realizó mediante invitación electrónica, acompañada de un enlace a un formulario digital en Google Forms que alojaba la versión revisada del instrumento post-juicio de expertos.

Aunque la muestra no es probabilística, práctica habitual en estudios de validación instrumental preliminar (Boateng et al., 2018), su tamaño satisface ampliamente los estándares recomendados para AFE, que sugieren ratios de 5-10 participantes por ítem o un mínimo absoluto de $n \geq 100$ (MacCallum Widaman, Zhang y Hong, 1999; Lloret-Segura et al., 2014). En el presente caso, la relación caso/ítem inicial (aproximadamente 3.6:1, ajustada a >4.5:1 tras depuración) y el tamaño muestral absoluto respaldan la estabilidad de los resultados factoriales.

2.3. Desarrollo y construcción del instrumento

La construcción del instrumento se fundamentó en una revisión teórica sistemática que integró cuatro núcleos conceptuales clave: (1) teorías del currículo, desde enfoques técnicos (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949) hasta perspectivas críticas y sociohistóricas (Stenhouse, 1975; Grundy, 1991; Tadeu da Silva, 1999) (2) políticas curriculares en sistemas centralizados, con énfasis en tensiones entre prescripción estatal y participación docente (De Alba, 1995; Cox, 2012; Rodríguez, 2022) (3) modelos contemporáneos de evaluación formativa (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Black y Wiliam, 2009; Heritage, 2010; 2013) y (4) agencia docente en contextos de reforma, conceptualizada desde un enfoque ecológico (Priestley et al., 2015).

A partir de estos referentes, se propuso inicialmente una estructura teórica con cuatro dimensiones principales, operacionalizadas mediante subdimensiones y un banco preliminar de 27 ítems en escala Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), complementados por preguntas abiertas en versiones iniciales para triangulación cualitativa. Las dimensiones teóricas iniciales fueron:

- a. Concepciones curriculares, el cual aborda las diferentes formas de entender el concepto de currículum.
- b. Experiencias y creencias sobre diseño curricular, referido a la participación y responsabilidades asumidas en el proceso.
- c. Experiencias sobre desarrollo curricular, específicamente en los conocimientos sobre las Bases Curriculares, el rol docente y utilización de los diversos instrumentos curriculares para la implementación del currículo.
- d. Concepciones evaluativas y apropiación del Decreto 67/2018, abordando las formas de entender la evaluación, así como el conocimiento y apropiación de los principios del Decreto y los modelos formativos subyacentes.

No obstante, el proceso empírico iterativo (integrando juicio de expertos y AFE) refinó esta estructura, convergiendo en cuatro factores empíricos coherentes y metódicos que explican el 81.2% de la varianza total (véase Resultados). Esta alineación entre teoría y evidencia empírica refuerza la validez del constructo y la congruencia metodológica.

2.4. Procedimientos de recolección y análisis de datos

2.4.1. Validez de contenido

El análisis del juicio de expertos adoptó un enfoque mixto: cualitativo (revisión temática de observaciones textuales sobre redacción, coherencia y pertinencia) y cuantitativo (coeficiente V de Aiken). Se estableció un umbral de aceptabilidad $V \geq 0.70$ (Escurra, 1988), alcanzando un valor global de $V = 0.90$, con rangos por dimensión entre 0.81 y 1.00, indicativo de excelente validez de contenido. Las sugerencias cualitativas guiaron ajustes sustantivos: reescritura de ítems ambiguos, homogeneización a formato Likert afirmativo, fortalecimiento conceptual y eliminación de reactivos problemáticos.

2.4.2. Validez de constructo y depuración: Análisis factorial exploratorio

El AFE se realizó sobre la versión revisada utilizando el método de componentes principales con rotación promax (dada la correlación esperada entre dimensiones). Previamente, se verificó la adecuación muestral: KMO inicial = 0.605 (aceptable) y prueba de Bartlett significativa, $\chi^2(378) = 945.758$, $p < .001$.

La extracción de factores se basó en criterios complementarios (análisis paralelo de Horn y scree plot de Cattell), identificando cuatro factores coherentes con la propuesta teórica refinada. Se aplicaron criterios rigurosos de retención: cargas ≥ 0.30 , comunalidades adecuadas, ausencia de cargas cruzadas significativas y coherencia conceptual. Esto condujo a la eliminación de seis ítems (AME2, CC2, CBC2, UIC1, UIC2, UIC5) por incongruencia teórica o insuficiencia psicométrica. Post-depuración, los indicadores mejoraron (KMO = 0.647; Bartlett $\chi^2(276) = 830.634$, $p < .001$), confirmando la estabilidad del modelo final de 20 ítems.

2.5. Confiabilidad

La consistencia interna se evaluó mediante alfa de Cronbach, obteniendo $\alpha = 0.825$ para la versión inicial (nivel bueno; Tavakol y Dennick, 2011) y valores adecuados por factor en la versión final, respaldando la fiabilidad de la estructura.

2.6. Consideraciones éticas

El estudio se adhirió estrictamente a estándares éticos internacionales e institucionales: Declaración de Helsinki (2024); Committee on Publication Ethics, (s.f.). La participación fue voluntaria, con consentimiento

informado digital explícito que detalla objetivos, procedimientos, riesgos mínimos y uso exclusivo académico de datos anonimizados. Se garantiza confidencialidad absoluta, no recogiendo datos identificatorios ni sensibles, y evitando cualquier intervención pedagógica. Los datos se almacenan en servidores seguros, cumpliendo normativas de protección de datos.

En síntesis, el rigor metodológico, evidenciado en la integración secuencial de fases, la triangulación de fuentes de validez, la depuración iterativa y los resguardos éticos, asegura la solidez psicométrica del instrumento, su alineación con los objetivos del estudio y su potencial para aplicaciones futuras en investigación comparativa y evaluación de políticas educativas en contextos centralizados.

3. Resultados

Los resultados se estructuran siguiendo las etapas del proceso de validación psicométrica: (1) validez de contenido mediante juicio de expertos, (2) validez de constructo a través de análisis factorial exploratorio (AFE) y confiabilidad interna, (3) descripción de la estructura final del instrumento, y (4) integración de evidencias cualitativas y cuantitativas. Esta organización refleja la secuencia metodológica adoptada y permite apreciar la progresiva depuración y consolidación del instrumento.

3.1. Resultados validez de contenido: juicio de expertos

El juicio de expertos evaluó sistemáticamente la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems en relación con las dimensiones teóricas propuestas. Los resultados cuantitativos revelaron un alto grado de acuerdo experto, con coeficientes V de Aiken (Tabla 1) que oscilaron entre 0.81 y 1.00, y un valor global de $V = 0.90$, lo que indica una excelente validez de contenido según los criterios establecidos (Escrura, 1988; Polit y Beck, 2006).

Tabla N° 1
Síntesis de resultado V de Aiken por dimensión

Dimensión	Factor V de Aiken
Concepciones acerca del currículo	0.86
Experiencias sobre diseño curricular	0.81
Experiencias sobre desarrollo curricular	1.0
Concepciones acerca de la evaluación y apropiación del modelo evaluativo	0.93

elaboración propia.

Más allá de las métricas cuantitativas, el análisis cualitativo de los comentarios de los jueces no solo evaluó la pertinencia de los reactivos, sino que generó reestructuraciones sustantivas en el instrumento. Los valores más bajos se observaron originalmente en las dimensiones iniciales relacionadas con las concepciones curriculares, donde algunos ítems presentaban ambigüedades semánticas o diferencias en el nivel de especificidad. Principalmente, las sugerencias de los especialistas apuntaron a simplificar la densidad discursiva de los ítems de la Dimensión I y a precisar la distinción terminológica entre las prácticas declaradas y las condiciones institucionales en la Dimensión III. Estas observaciones identificaron necesidades de homogeneización formal (por ejemplo, la unificación al formato Likert afirmativo), precisión conceptual y eliminación de redundancias. Como consecuencia directa de este proceso de depuración, se derivó en la eliminación de 4 reactivos piloto y el ajuste sintáctico de otros 6 antes de la aplicación definitiva, guiando modificaciones específicas que optimizaron la claridad y calidad técnica de los ítems. Finalmente, es importante destacar que, en esta fase de

juicio de expertos, las áreas “Concepciones acerca del currículo” y “Percepción sobre el enfoque de las Bases Curriculares” se evaluaron por separado, conforme a la estructura teórica inicial.

3.2. Resultados validez de constructo y análisis factorial: aplicación

A partir de la versión del instrumento refinada por los expertos, los análisis factoriales posteriores (Tabla 2) revelaron que los ítems de los dominios curriculares (previamente evaluados por separado) se agrupaban empíricamente en un único factor robusto. Por esta razón, en la versión final del instrumento se integraron en la dimensión “Concepciones sobre el currículo prescrito”.

Tabla N° 1
Resumen AFE: Rango de cargas y varianza explicada

Dimensión	Rango de cargas Factoriales	Varianza explicada (%)
Concepciones acerca del currículo	0.57 – 0.81	43.2%
Experiencias sobre diseño curricular	0.57 – 0.81	21.6%
Experiencias sobre desarrollo curricular	0.57 – 0.81	16.4%
Concepciones acerca de la evaluación y apropiación del modelo evaluativo	0.57 – 0.81	11.7%
Varianza acumulada explicada		81.2%

elaboración propia.

Cabe mencionar que el modelo inicial incluyó 26 ítems, de los cuales seis fueron eliminados por razones psicométricas y conceptuales: AME2 (carga cruzada significativa en el factor curricular), CC2 (agrupamiento incongruente con diseño curricular), CBC2 (carga principal en factor evaluativo), y UIC1, UIC2 y UIC5 (cargas insuficientes o nulas). Tras la depuración, los indicadores de adecuación mejoraron ($KMO = 0.647$; Bartlett $\chi^2(276) = 830.634$, $p < .001$), confirmando la mayor estabilidad del modelo final de 20 ítems.

La confiabilidad interna de la versión final se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El instrumento completo alcanzó $\alpha = 0.84$, valor considerado bueno según estándares establecidos (Tavakol y Dennick, 2011). Los alphas por factor oscilaron entre 0.72 y 0.89, indicando consistencia interna adecuada en cada dimensión. Tras la depuración psicométrica y la eliminación de reactivos con cargas factoriales insuficientes, los 20 ítems retenidos fueron reenumerados de manera correlativa para su presentación final.

3.3. Estructura final del instrumento

La versión definitiva consta de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones empíricas que mantienen una estrecha correspondencia con el marco teórico, aunque con ajustes derivados del proceso iterativo de validación. Las dimensiones e ítems finales según el orden de varianza explicada en la Tabla 2, se presentan en la Tabla a continuación:

Tabla N° 3

Estructura final del instrumento con ítems por dimensión

Dimensión Empírica	Ítems retenidos en la versión final (N = 20)
Concepciones sobre el currículo prescrito: <i>Esta dimensión agrupa reactivos que exploran el enfoque por habilidades de las Bases Curriculares, el rol docente como intérprete y ejecutor, y la comprensión del currículo como marco orientador obligatorio, aunque adaptable.</i>	1. El currículo es un plan de instrucción con contenidos definidos que debo seguir al pie de la letra para cumplir con lo esperado. 2. Entiendo las Bases Curriculares como una herramienta flexible que debe ser adaptada a la realidad de mi aula. 3. El currículo es una herramienta que permite integrar a distintos agentes educativos en el proceso formativo. 4. El enfoque curricular actual prioriza el desarrollo de habilidades por sobre la simple transmisión de contenidos. 5. El currículo prescrito sirve fundamentalmente para resolver problemas prácticos del día a día en el aula. 6. Considero que las Bases Curriculares me otorgan la autonomía suficiente para tomar decisiones pedagógicas situadas en mi contexto escolar. 7. Concibo los Objetivos de Aprendizaje (OA) como metas de comprensión profunda y desarrollo integral, más que como un listado secuencial de contenidos a cubrir. 8. El currículo actúa como un facilitador para el diseño de experiencias de aprendizaje interdisciplinarias en mi escuela. 9. Entiendo que mi rol frente al currículo nacional es el de un intérprete crítico y reflexivo, y no el de un mero ejecutor técnico de las políticas del Estado. 10. El enfoque de habilidades promueve la formación de ciudadanos con agencia y pensamiento crítico en el escenario contemporáneo.
Experiencias sobre el diseño curricular: <i>En esta dimensión los ítems reflejan las percepciones docentes acerca de la influencia de factores socioculturales, políticos y organizacionales en la construcción del currículo nacional, así como el grado de participación percibida en su elaboración.</i>	11. El diseño del currículo nacional responde, en su construcción, principalmente a las demandas del mercado laboral. 12. El diseño curricular actual está fuertemente influenciado por los posicionamientos ideológicos del gobierno de turno. 13. Siento que los procesos de actualización curricular en Chile recogen de manera efectiva e incidente las voces y saberes pedagógicos de los docentes de aula. 14. Considero que el diseño macro del currículo actual invisibiliza ciertas problemáticas territoriales y socioculturales que son altamente relevantes para mis estudiantes. 15. Percibo que el diseño del currículo nacional asume un perfil de estudiante estandarizado que no dialoga con la diversidad real y las trayectorias de mi aula.

Experiencias sobre desarrollo**curricular:***Esta dimensión**acotada, pero estadísticamente**estable captura el grado real de**utilización de las Bases**Curriculares y los Programas de**Estudio en la planificación**pedagógica cotidiana.*

16. Utilizo los Programas de Estudio del Ministerio solo como una referencia general, diseñando mis propias actividades de aprendizaje. 17. Priorizo el uso del Texto del Estudiante como el recurso principal para guiar el desarrollo de las clases.

Concepciones acerca de la**evaluación y apropiación del****modelo evaluativo:***En esta**dimensión los reactivos miden la**comprensión y adhesión docente a**los principios formativos del marco**normativo (Decreto 67/2018),**particularmente el énfasis en la**retroalimentación y la**autorregulación del aprendizaje*

18. La evaluación es, para mí, fundamentalmente una forma de monitorear el aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas oportunas. 19. Promuevo sistemáticamente instancias de autoevaluación y coevaluación para involucrar a los estudiantes en el monitoreo de sus propios procesos de aprendizaje. 20. Logro separar la evaluación para el aprendizaje (propósito formativo) de la evaluación del aprendizaje (certificación/calificación) en mis decisiones didácticas cotidianas.

elaboración propia

Como se observa en la Tabla 3, la estructura del instrumento no se limita a describir percepciones técnico-pedagógicas, sino que operacionaliza tensiones epistémicas y macropolíticas fundamentales que atraviesan el trabajo docente contemporáneo. En la primera dimensión, los reactivos permiten capturar la tensión existente entre una racionalidad prescriptiva de corte técnico y el ejercicio de una agencia interpretativa orientada a la desnaturalización del currículo oficial. Por su parte, los ítems de la segunda dimensión (ej., ítems 12 y 14) abordan explícitamente las relaciones de poder macropolíticas, evaluando cómo el profesorado percibe la influencia ideológica estatal y la invisibilización territorial, respondiendo así a la necesidad teórica de no reducir el currículo a un mero diseño neutro o desprovisto de historicidad. Asimismo, mientras la tercera dimensión sitúa la capacidad de transposición didáctica frente a las condiciones materiales estandarizadas (ej., dependencia de textos escolares en el ítem 17), la cuarta dimensión, y muy particularmente el ítem 20, establece una distinción epistémica categórica entre los procesos formativos de evaluación para el aprendizaje y las lógicas tradicionales de acreditación. Se reconoce, no obstante, que si bien esta aproximación psicométrica logra dimensionar la magnitud de estas tensiones estructurales, la densidad de los procesos de hegemonía y significación micropolítica subyacentes a la praxis situada exigen una profundización que justifica y da sentido a la fase de indagación cualitativa (CUAL) del diseño mixto secuencial adoptado.

En términos psicométricos globales, la estructura resultante exhibe una adecuada discriminación entre dimensiones y alta parsimonia. Esto la consolida como una herramienta pertinente para aplicaciones futuras en estudios de mayor escala, sentando una base empírica sólida que da paso a la integración con las evidencias cualitativas.

3.4. Integración cualitativa-cuantitativa

La triangulación de los comentarios cualitativos de expertos y de las respuestas abiertas incluidas en la versión piloto con los resultados cuantitativos permitió identificar patrones interpretativos consistentes. La Tabla 4 resume las categorías temáticas principales y su correspondencia con evidencias cuantitativas.

Tabla N° 4
Categorías emergentes y evidencias cuantitativas asociadas

Tema integrador	Subcategorías cualitativas	Evidencia cuantitativa asociada	Enunciado docente (resumen)
Convivencia de paradigmas curriculares	– Currículo como marco flexible – Currículo como prescripción	Alto acuerdo con ítems flexibles (CC3, CC4); acuerdo medio con ítems prescriptivos (CC1)	“El currículo sirve, pero siempre debo adaptarlo al curso.”
Apropiación evaluativa parcial	– Valoración del Decreto 67/2018 – Dificultades para retroalimentar de forma sistemática	AME1–AME4 con medias moderadas y alta variabilidad	“Sé que la retroalimentación es clave, pero cuesta aplicarla.”
Brecha entre prescripción y práctica	– Sobrecarga laboral – Falta de condiciones institucionales	Alta frecuencia de uso de Programas de Estudio; menor uso (UIC3–4) de Bases Curriculares	“Las orientaciones son buenas, pero no hay tiempo real para aplicarlas.”

elaboración propia.

Esta integración revela que los docentes operan en un espacio de tensión entre la aceptación normativa del currículo prescrito y la necesidad de resignificación contextual, con una apropiación parcial de los principios formativos y persistentes obstáculos estructurales para su implementación plena.

En síntesis, los procedimientos de validación aplicados confieren al instrumento una sólida base psicométrica, con excelente validez de contenido, buena validez de constructo y confiabilidad adecuada. La estructura final de cuatro dimensiones ofrece una herramienta parsimoniosa y teóricamente fundamentada para explorar las concepciones y experiencias docentes en relación con las políticas curriculares y evaluativas chilenas recientes.

4. Discusión

4.1. Interpretación de los hallazgos en relación con la revisión teórica

Los resultados revelan una estructura factorial robusta de cuatro dimensiones. Esta organización empírica refleja las concepciones y experiencias heterogéneas del profesorado frente a las políticas chilenas postpandemia. La emergencia de “Concepciones sobre el currículo prescrito” como factor dominante (43.2% de la varianza) indica que los docentes internalizan las Bases Curriculares predominantemente como un marco orientador obligatorio. Así, asumen un rol que combina la ejecución fiel con una incipiente flexibilidad interpretativa. Esta configuración valida la persistencia de una racionalidad técnica (Tyler, 1949; Young y Muller, 2016), matizada por elementos críticos contemporáneos (Stenhouse, 1975; Grundy, 1991; Priestley et al., 2015). Aunque el alto acuerdo en ítems de adaptabilidad sugiere un avance discursivo hacia perspectivas situadas, la apropiación del enfoque por habilidades sigue siendo parcial (Montecinos et al., 2022).

La agrupación empírica de ítems inicialmente separados en un único factor dominante exige una lectura crítica. Si bien los docentes distinguen conceptualmente entre prescripción y praxis, la dimensión prescriptiva prevalece en su estructura cognitiva, reflejando la fuerza de los dispositivos normativos en sistemas centralizados (Bellei y Muñoz, 2024; Rodríguez, 2022). Esta predominancia contrasta fuertemente con las posturas que conciben el currículo como un proceso emergente (Tadeu da Silva, 1999; Lopes y Macedo, 2021), evidenciando que las reformas recientes no han logrado un desplazamiento sustantivo hacia la autonomía profesional.

Por su parte, el factor evaluativo (11.7% de la varianza) muestra una apropiación selectiva del Decreto 67/2018, destacando principios como la retroalimentación y la autorregulación. Sin embargo, la eliminación del ítem AME2 —por su carga cruzada con el factor curricular— sugiere que ciertos componentes evaluativos se interpretan todavía como extensiones prescriptivas, y no como un auténtico giro hacia la evaluación para el aprendizaje (Black y Wiliam, 2009; Wiliam, 2021). Esto coincide con evidencia nacional que reporta la persistencia de prácticas sumativas arraigadas bajo un marco discursivo formativo (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021; Goizueta et al., 2023).

Las dimensiones de diseño y desarrollo curricular muestran que el profesorado reconoce las influencias sociopolíticas externas, en línea con la teoría crítica (De Alba, 1995; Díaz-Barriga, 2020). No obstante, en la práctica predomina una alta dependencia de los Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares. Esta brecha macro-micro confirma las tensiones de los sistemas centralizados (Assaél et al., 2018; Priestley et al., 2015) y reafirma que las condiciones estructurales limitan fuertemente la agencia ecológica docente (Priestley et al., 2015).

La integración cualitativa resulta reveladora en este punto. Los discursos docentes sobre la "sobrecarga laboral" y la "falta de condiciones institucionales" indican que la crisis sanitaria alteró la relación normativa: el currículo prescrito se transformó en un refugio de seguridad frente a la incertidumbre y el agotamiento postcrisis. Esto explica empíricamente por qué la agencia prioriza la cobertura técnica sobre la innovación situada. Asimismo, las restricciones ambientales impiden materializar los ideales formativos, reduciendo la retroalimentación a una aspiración difícil de sostener bajo presión sistémica. En suma, emerge una agencia docente tensionada y forzada a operar entre el cumplimiento normativo y la resignificación contextual (OECD, 2025; Montecinos et al., 2022).

4.2. Contribución original y comparación con estudios e instrumentos previos

El principal aporte de esta investigación radica en la construcción y validación preliminar de un instrumento integrado que articula los dominios curriculares y evaluativos en un único marco psicométrico multidimensional, superando la fragmentación habitual de la literatura. Mientras que instrumentos internacionales consolidados, como el Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA y su versión abreviada TCoA-IIIa; Brown, 2006), se enfocan exclusivamente en las concepciones sobre los propósitos de la evaluación —tales como la mejora del aprendizaje, la rendición de cuentas (accountability) o la irrelevancia—, o las escalas de agencia ecológica docente derivadas del modelo de Priestley et al. (2015; e.g., Tao y Gao, 2017; Ghamoushi, Zenouzagh y Hashamdar, 2022; Leijen et al., 2024) priorizan la interpretación general de las reformas sin vincular específicamente el currículo prescrito con la evaluación formativa, el presente instrumento combina de forma orgánica ambos dominios en el escenario de las políticas chilenas recientes (Bases Curriculares y Decreto 67/2018). Esta integración responde directamente a los llamados por enfoques más holísticos en los campos de Curriculum Studies y Teacher Education (Priestley et al., 2015; Sivesind y Wahlström, 2016; Tao y Gao, 2017; Ghamoushi et al., 2022), proporcionando evidencia empírica novedosa sobre cómo el profesorado estructura cognitivamente políticas públicas combinadas.

Desde una perspectiva político-epistémica, la dominancia de las concepciones prescriptivas constituye un hallazgo de alta densidad. Es preciso aclarar que este constructo no se evaluó consultando al profesorado de

forma abstracta sobre conceptos macropolíticos como la “ideología hegemónica” o las “relaciones de poder”. Por el contrario, se operacionalizó a través de reactivos operativos que medían la tensión cotidiana entre la fidelidad a los Programas de Estudio oficiales y la viabilidad real de una praxis situada (Grundy, 1991). Al observar empíricamente un alineamiento prioritario con el currículo como norma obligatoria y una dependencia hacia los textos prescriptivos en desmedro de la flexibilidad pedagógica, el estudio cuenta con el respaldo estadístico para inferir la persistencia de una racionalidad técnica (Tyler, 1949; Young y Muller, 2016). En el sistema chileno, la fuerza de los dispositivos de control centralizados opera transformando la prescripción estatal en un sentido común pedagógico que constriñe el desarrollo de concepciones críticas y autónomas en el escenario postpandemia.

En el ámbito latinoamericano y nacional, los esfuerzos previos por medir estos fenómenos han adolecido de una marcada fragmentación sectorizada. Por un lado, existen herramientas focalizadas estrictamente en lo curricular, como la Escala Likert para evaluar la presencia de las Bases Curriculares en aulas chilenas —validada para medir la implementación de objetivos y habilidades en colaboración con la Universidad de León— o diversos cuestionarios sobre percepciones del currículo prescrito en educación primaria y secundaria. Por otro lado, herramientas como la Escala de Prácticas y Concepciones Evaluativas de Profesores (EPCEP) abordan con propiedad la evaluación formativa, pero omiten su vinculación con las políticas curriculares y con el modelo ecológico de agencia. Frente a este panorama, nuestro trabajo introduce un estándar de rigor psicométrico integral mediante un proceso iterativo de juicio de expertos y depuración por AFE que alcanza un 81.2% de varianza explicada. Por tanto, la originalidad de esta propuesta radica en ofrecer la primera estructura multidimensional capaz de revelar cómo ambos dominios se unifican y tensionan de forma simultánea en la experiencia profesional docente.

Finalmente, a nivel internacional, la estructura factorial obtenida contrasta marcadamente con los estudios realizados en contextos descentralizados (Wahlström y Alvunger, 2019; Poulton, 2020), donde la agencia docente exhibe una mayor autonomía proyectiva. En nuestro caso, la marcada predominancia del factor prescriptivo demuestra cómo la organización centralizada del sistema educativo chileno modula de forma diferencial las dimensiones iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva del modelo ecológico. De este modo, el estudio aporta evidencia comparativa relevante para los debates globales sobre gobernanza curricular (Hopmann, 1999; Sargent y Hannum, 2009), extendiendo la aplicación de estos marcos teóricos a sistemas latinoamericanos altamente centralizados que arrastran lógicas históricas de control central (Assaél et al., 2018).

5. Limitaciones del estudio y proyecciones

En cuanto a las limitaciones metodológicas, se reconoce que el tamaño muestral ($n = 98$) se sitúa en el umbral inferior sugerido para el análisis factorial exploratorio (AFE), y que el Factor 3 (“Experiencias sobre desarrollo curricular”) quedó constituido por solo dos ítems tras la depuración. No obstante, la estabilidad de la estructura obtenida se sustenta empíricamente en cargas factoriales elevadas (0.57 – 0.81), una varianza total explicada del 81.2%, indicadores de adecuación satisfactorios ($KMO = 0.647$; $\alpha = 0.84$) y una robusta validación de contenido previa (V de Aiken = 0.90). La retención del Factor 3, pese a su tamaño, se justificó por su criticidad teórica dentro del modelo ecológico, al representar el espacio exacto donde la prescripción normativa se traduce en planificación pedagógica cotidiana.

Para subsanar estas limitaciones y expandir los hallazgos, resulta imperativo avanzar hacia un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en muestras representativas a nivel nacional, incorporando un banco de ítems adicional para robustecer el Factor 3 y verificar la invarianza del instrumento. Asimismo, estas validaciones preliminares delinean tres rutas futuras de investigación: (a) el desarrollo de estudios comparativos regionales para observar cómo distintos sistemas centralizados latinoamericanos modulan la agencia docente; (b) la consolidación de un sistema de monitoreo longitudinal sobre la evolución de estas concepciones a medida que

las políticas se institucionalizan; y (c) la vinculación de estos resultados con indicadores de desempeño para ofrecer a los organismos de gestión herramientas basadas en evidencia que reduzcan la brecha entre la norma y el aula.

Finalmente, el instrumento posee un alto potencial de transferencia hacia la Formación Inicial Docente (FID). Constituye un recurso empírico valioso para evaluar y perfeccionar los itinerarios formativos universitarios, facilitando el diseño de programas que trasciendan el conocimiento puramente normativo y fortalezcan el juicio profesional desde el pregrado. Investigar cómo las trayectorias en la FID influyen en la posterior capacidad de resignificar el currículo prescrito en la práctica situada permitiría generar una retroalimentación sistémica entre las universidades y el sistema escolar, promoviendo una mayor coherencia entre la teoría pedagógica y las demandas reales de la política educativa nacional.

6. Conclusiones

En virtud de los resultados expuestos, el presente estudio cumple satisfactoriamente con los objetivos propuestos al desarrollar y validar preliminarmente un instrumento psicométricamente robusto y teóricamente fundamentado para la medición de las concepciones y experiencias del profesorado chileno en torno a las políticas curriculares y evaluativas postpandemia. El rigor de los procedimientos aplicados confiere a la herramienta una excelente validez de contenido, respaldada por un coeficiente V de Aiken global de 0.90. Asimismo, el instrumento demuestra una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0.84$) y una sólida validez de constructo, sustentada en una estructura de cuatro dimensiones que logra explicar el 81.2% de la varianza total. Esta configuración concisa, compuesta por 20 ítems, exhibe una alineación precisa con los núcleos teóricos de referencia (teorías del currículo, políticas centralizadas, agencia ecológica y evaluación formativa), consolidándose como una herramienta versátil para investigaciones de mayor escala y para el monitoreo estratégico de políticas educativas. Al respecto, los hallazgos principales ponen de manifiesto que los docentes chilenos estructuran sus concepciones y experiencias profesionales a través de cuatro dimensiones interrelacionadas pero claramente diferenciadas. Por una parte, se observa una clara predominancia de las concepciones sobre el currículo prescrito (43.2% de la varianza), dimensión que integra el enfoque por habilidades de las Bases Curriculares con un rol docente que busca equilibrar la fidelidad normativa y una adaptabilidad contextual limitada. Simultáneamente, se evidencia una apropiación parcial y selectiva de los principios formativos del Decreto 67/2018, caracterizada por la valoración de la retroalimentación y la autorregulación, a pesar de la persistencia de brechas conceptuales y prácticas de carácter sumativo. A su vez, emerge un reconocimiento explícito de las influencias sociopolíticas y socioculturales que subyacen al diseño curricular nacional, en sintonía con perspectivas críticas que cuestionan la supuesta neutralidad técnica de estos instrumentos. Finalmente, se identifica una utilización práctica desigual de los dispositivos curriculares, con una marcada dependencia de los Programas de Estudio como herramientas operativas de uso inmediato frente a un empleo más restringido de las Bases Curriculares como marco orientador de carácter conceptual.

Estos patrones empíricos vienen a confirmar que la apropiación docente de las reformas no constituye un proceso uniforme ni pasivo, sino un logro interpretativo complejo y ecológicamente modulado por las trayectorias previas, las creencias situadas y las condiciones estructurales de la institución (Priestley et al., 2015). En el marco del sistema chileno, caracterizado por su alta centralización y por las recientes disrupciones pandémicas, la prevalencia de este paradigma prescriptivo revela tensiones estructurales persistentes entre las aspiraciones reformistas de flexibilidad y las restricciones que limitan la agencia proyectiva del profesorado (Montecinos et al., 2022; OECD, 2025). Consecuentemente, la contribución original más significativa de esta investigación reside en la integración inédita de los dominios curricular y evaluativo en un único marco psicométrico multidimensional. Al superar la segmentación temática que predomina en la literatura internacional y regional, esta herramienta articula la prescripción, el diseño/desarrollo curricular y la apropiación formativa en el contexto específico de la normativa chilena reciente. Dicha síntesis no solo

extiende las aplicaciones del modelo ecológico de agencia a los sistemas centralizados latinoamericanos, sino que aporta evidencia rigurosa sobre la resiliencia de las racionalidades técnicas en periodos de crisis y de crecientes demandas por flexibilización.

Desde una perspectiva aplicada, el instrumento validado se erige como un recurso valioso para el monitoreo sistemático y contextualizado de la implementación educativa, en línea con las recomendaciones de organismos internacionales como la OECD y la UNESCO. De manera complementaria, la herramienta facilita la generación de diagnósticos precisos orientados a: (a) el diseño de programas de formación docente epistemológicamente profundos que fortalezcan el juicio profesional; (b) la creación de mecanismos de participación vinculante que validen la experiencia docente como un saber legítimo; y (c) la implementación de ajustes progresivos y equitativos que atiendan a la diversidad territorial del sistema. En última instancia, este trabajo no solo contribuye a cerrar un vacío metodológico relevante en el estudio de las políticas educativas en Chile y América Latina, sino que expande el conocimiento teórico y práctico sobre la agencia docente en contextos de reforma centralizada. Las aplicaciones futuras de este instrumento en muestras representativas y estudios longitudinales potenciarán su capacidad para informar transformaciones que promuevan sistemas educativos más inclusivos, profesionalmente empoderados y profundamente situados en sus realidades locales.

PREVIEW VERSION

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2018). *Evaluar para aprender: La evaluación como oportunidad pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Asociación Médica Mundial (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Assaél, J., Alborno, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <http://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14775>
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2024). El derecho a la educación en Chile. Conceptos, evidencia y desafíos. *Anales De La Universidad De Chile*, 22, 123–151. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2024.76986>
- Biesta, G. (2015). *The beautiful risk of education*. Boulder, Estados Unidos: Paradigm Publishers.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R. y Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia, Estados Unidos: ASCD.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological Reports*, 99(1), 166–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Committee on Publication Ethics (s.f.). *Core practices*. <https://publicationethics.org/core-practices>
- Contreras-Carrasco, M. y Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del MINEDUC, Chile. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 8(2), 85–100. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499002>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ra ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Escurrea, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103–111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ghamoushi, M., Zenouzagh, Z. M. y Hashamdar, M. (2022). Development and validation of a potential assessment inventory for assessing EFL teachers' ecological agency. *Language Testing in Asia*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00190-5>
- Goizueta, M., Ledermann, C. y Montenegro, H. (2023). El desarrollo y la evaluación de la habilidad de argumentar en el sistema educativo chileno: tensiones y consecuencias percibidas por el profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.3>.
- Gotch, C. M. y French, B. F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), 14-25. <https://doi.org/10.1111/emip.12030>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum* (P. Manzano, Trad.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heritage, M. (2013). *Formative Assessment in Practice: A Process of Inquiry and Action*. Massachusetts, Estados Unidos: Harvard Education Press.
- Hopmann, S. (1999). The curriculum as a standard of public education. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1), 89-105. <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. y Baucal, A. (2024). A new psychometrically validated questionnaire for assessing teacher agency in eight dimensions across pre-service and in-service teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336401>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Travers, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lopes, A. y Macedo, E. (2021). Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Magendzo, A. (2022). Tensión ideológica entre el currículum nacional y el currículum global. En L. Osandón (Ed.), *Claves para el desarrollo del currículum: Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas* (pp. 17-32). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Decreto 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Montecinos, C., Cortez, M., Valenzuela, J. P., Zett, I. y Zoro, B. (2022). Teachers' agentic actions in tight and loosely coupled effective secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 115, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103731>
- Nicol, D. J. 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados*

del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023*. París, Francia: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. París, Francia: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Polit, D. F. y Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: The role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 35–48. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w>
- Priestley, M. y Biesta, G. (Eds.) (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Rodríguez, A. (2022). Niveles intermedios y educación pública, tensiones para el desarrollo curricular. En L. Osandón (Ed.), *Claves para el desarrollo del currículum: Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas* (pp. 59-78). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Evaluación educativa y culturas sumativas. *Aula de Innovación Educativa*, (101), 32–35.
- Sargent, T. C. y Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher agency and professional community in China's social transitions. *Comparative Education Review*, 53(2), 213–237. <https://doi.org/10.1086/597482>
- Sinnema, C. y Aitken, G. (2013). Emerging international trends in curriculum. En M. Priestley y G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 141-164). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472553195.ch-008>
- Sivesind, K. y Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), 271–278. <https://doi.org/10.1177/1474904116647060>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Tao, J. y Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>

- Wahlström, N. y Alvunger, D. (2019). Teacher agency in a curriculum context: Deciphering the processes of enactment of a new curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(4), 514–531. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1594389>
- Wiliam, D. (2021). *Embedded formative assessment* (2da ed.). Indiana, Estados Unidos: Solution Tree Press.
- Yan, Z. y Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. En Z. Yan y L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). Oxon, Reino Unido: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003052081-2>
- Yan, Z. y Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 74, article 101183. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101183>
- Young, M. y Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Londres, Reino Unido: Routledge.

PREVIEW VERSION