



Oportunidades y desafíos para una evaluación prospectiva: concepciones y prácticas en docentes de historia.

Verónica Yáñez Monje

Universidad de Concepción

Veyanez@udec.cl

Isidora Figueroa Guzmán

Universidad de Concepción

Isfigueroa2017@udec.cl

Franco Ríos Figueroa

Universidad de Concepción

Frios2020@udec.cl

Área temática: Innovaciones curriculares.

Resumen

Esta investigación explora las nociones docentes sobre evaluación. Desde el saber disciplinar, este trabajo se contextualiza en el desarrollo de la habilidad de significación histórica y desde la evaluación, se adopta la perspectiva formativa que propone el Decreto de evaluación nº 67/2018. Esto, dado que ambos elementos constituyen innovaciones relevantes para el currículum nacional. El estudio adhiere a un paradigma cualitativo-interpretativo y considera cinco docentes de Historia y Geografía, pertenecientes a dos establecimientos educativos de la VIII región de Chile. Los procedimientos de recogida de datos comprenden entrevistas semiestructuradas y observación de aula. Entre sus hallazgos, el estudio reporta diversas complejidades para la enseñanza y la evaluación, así como desafíos para la formación inicial docente en términos de avanzar hacia enfoques evaluativos con sentido prospectivo y sostenible.

Palabras clave: Concepciones de evaluación, Prácticas evaluativas, Evaluación prospectiva-Evaluación formativa, Significación histórica.

Justificación

Un enfoque que integra la evaluación en el proceso de aprendizaje supone una transformación para el lugar que hasta entonces han ocupado los propósitos sumativos y de certificación de



aprendizajes en el currículum nacional (Mineduc, 2017). No obstante, diversas contribuciones revelan dificultades para materializar este cambio de perspectiva a un nivel de concreción que impacte en los saberes de docentes y estudiantes. En el ámbito del profesorado, el sistema de evaluación nacional docente ha arrojado sostenidamente resultados descendidos en el área evaluativa, más aún, en los indicadores que miden las competencias docentes respecto de la retroalimentación (CPEIP, 2022). Esta es una evidencia que merece atención dado que la retroalimentación es una estrategia formativa esencial (Wiliam, 2018).

La formación inicial docente en evaluación reviste desafíos similares. Algunos estudios han revelado su enfoque tecnicista con énfasis en la construcción de instrumentos de medición (Maldonado-Fuentes et al., 2020). Asimismo, se establece la necesidad de fortalecer la formación en evaluación desde la mirada de las disciplinas. Esta investigación se contextualiza en el área de historia, y se sitúa particularmente desde la habilidad de significación histórica, entendida como la valoración que se realiza a hechos, acontecimientos o personajes en relación con su influencia a través del tiempo, lo que se considera una oportunidad para que los estudiantes desarrollen procesos de comprensión activa y reflexiva (Seixas y Morton, 2012). Esto supone un interés por explorar la visión de los docentes, desde el aula, planteando la investigación desde una mirada integradora con foco en los siguientes objetivos: i) Describir las conceptualizaciones teórico-prácticas sobre evaluación de aprendizajes sostenidas por docentes de la asignatura de Historia en enseñanza media ii) Identificar los puntos de vista acerca de los aportes del Decreto de evaluación nº 67 adoptados por docentes de la asignatura de Historia en educación media. iii) Caracterizar el repertorio de prácticas de docentes de historia en relación con la evaluación de la significación histórica en el aula y las perspectivas que las orientan.

Enfoque conceptual

En el contexto educativo chileno han sido ampliamente difundidas estrategias para la evaluación de aula, consistentes con una visión formativa, en particular, se propone el despliegue de un ciclo de evaluación formativa orquestado en torno a tres fases, las que son orientadas por preguntas claves ¿Hacia dónde voy?, ¿Dónde estoy? y ¿Cómo seguimos avanzando? (Mineduc, 2017). La primera fase tiene como propósito la apropiación, por parte de los estudiantes, de las metas y criterios de logro, la segunda, busca recoger e interpretar evidencias de aprendizaje, la tercera fase tiene por finalidad cerrar la brecha de aprendizaje por medio de mecanismos claves como la retroalimentación y la autoevaluación (Mineduc, 2017). La literatura vigente destaca el carácter iterativo de estas acciones pedagógicas y sus beneficios en el aprendizaje, pero al mismo tiempo,



revela la necesidad de revisitar cuáles son los principios que las orientan, dado que parecen ser tergiversados en la práctica (Contreras y Zúñiga, 2017, Wiliam, 2018). De esta manera, cuando se aplica la retroalimentación esta adquiere más bien un sentido correctivo, con foco en la enmienda de aspectos particulares de la tarea dada (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018). Esto se deriva de la discusión en torno a criterios de evaluación que descomponen el desafío de aprendizaje en pequeñas piezas de trabajo que no están conectadas entre sí, lo que obstaculiza la comprensión del sentido de la tarea en su conjunto (Sadler, 2010). Por el contrario, resguardar el propósito formativo de la evaluación, involucra generar oportunidades para que los estudiantes comprendan los principios que subyacen las tareas que enfrentan y que puedan hacer uso de estos, en desafíos de aprendizaje futuros (Salder, 2010). Esta idea se vincula con la evaluación sostenible o prospectiva (Boud y Soler, 2015) que fortalece el trabajo pedagógico para que el estudiante desarrolle capacidades para apreciar la retroalimentación, para elaborar juicios fundados y determinar autónomamente acciones de mejora (Carless y Boud(2018).

Estos planteamientos adquieren relevancia en la clase de Historia, contexto empírico del presente estudio. Plá (2012) afirma que la historia se ha caracterizado por encarnar la evaluación de contenido, de manera que se requiere una transformación hacia la aplicación de estrategias evaluativas para el monitoreo del desarrollo de habilidades del pensamiento histórico. En una línea similar, Vargas y Cruz (2018) hacen referencia a la necesidad de evaluar habilidades transversales de autoaprendizaje de la historia como por ejemplo la comprensión lectora, la búsqueda de información, la selección de fuentes, entre otras. Esta necesidad de modificación en los énfasis y propósitos evaluativos pareciera estar asumida, al menos en el plano declarativo. En efecto, el estudio de Sánchez et al., (2020) establece que los docentes de Historia adoptan una perspectiva formativa pertinente al Decreto nº67, no obstante, no es posible afirmar que esta visión se materialice en aula. Por esta razón, en esta investigación se revisita esta problemática, explorando las concepciones teórico-prácticas del profesorado, intentando acceder a su pensamiento, compuesto por sus saberes disciplinares y pedagógicos, sus experiencias y creencias y por la influencia que estos aspectos puedan tener en la conformación de sus conceptos y sus decisiones pedagógicas sobre la evaluación (Contreras y Zúñiga, 2017)

Estrategia metodológica

La investigación se adscribe a un enfoque cualitativo interpretativo. Esto, dado que se investigó en las nociones adoptadas por los sujetos participantes respecto de los procesos de evaluación



de la significación histórica, con foco en sus propias interpretaciones acerca de sus acciones pedagógicas, en su entorno natural de lecciones de clase (Cohen, et al.,2018).

Sujetos de estudio: Se invitó a cinco docentes responsables de dictar la asignatura de Historia y Geografía en dos establecimientos educacionales de una ciudad de la VIII región de Chile. En Consecuencia, el muestreo fue intencionado, sesgado o no probabilístico (Cohen, et al.,2018).

Entrevista: La entrevista semiestructurada fue usada como una de las técnicas de recogida de datos. Se adoptó el enfoque de Brinkmann (2022) dado que se buscó explorar las concepciones e interpretaciones elaboradas por los participantes respecto de dimensiones de indagación preliminares, establecidas desde la literatura, que posteriormente fueron refinadas. Se diseñó un guion de entrevista que fue sometido a juicio de expertos en la disciplina y en evaluación educativa. El proceso de análisis de la información se llevó a cabo desde una perspectiva iterativa de lectura y relectura del material, adoptando una lógica abductiva, a través del método de comparación constante (Charmaz & Keller,2016). Esta metodología permitió asignar categorías iniciales a los datos examinados, las que fueron gradualmente depuradas hasta capturar la esencia de las ideas vertidas por los participantes. Esto dio lugar al levantamiento de categorías definitivas, dando cuenta de las nociones centrales expresadas por los sujetos de estudio, seguido esto del surgimiento de subcategorías que reflejaban los matices y singularidades de una misma acepción. Cabe señalar además que, se usó el software *Atlas. Ti* como una herramienta de confirmación de los procesos de codificación, lo que permitió retratar con mayor precisión los hallazgos provenientes de diferentes fuentes de datos y de distintos informantes. A continuación, la tabla 1, ilustra las dimensiones generales de indagación que se reportan en el contexto de esta ponencia:

Tabla 1

Dimensiones para la sistematización y análisis de datos de entrevista

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Enfoques y prácticas de evaluación.		
Perspectivas acerca del Decreto 67		
Evaluación de la significación histórica-Teoría y práctica.		
Desafíos de la evaluación de la significación histórica.		

Fuente: Elaboración propia (2025)

Observación de aula: La observación no participante (Cohen, et al.,2018) fue aplicada como técnica de recogida de información con la finalidad de documentar los momentos de la clase y su



finalidad. Se observaron 15 lecciones, de noventa minutos en cada ocasión (tres por cada sujeto de estudio). El análisis de los datos se realizó en contraste con las nociones teóricas que se derivan del ciclo de evaluación formativa (Mineduc, 2017). Esto implicó tener presente los siguientes propósitos pedagógicos: Clarificación de metas y criterios de logro, recogida e interpretación de evidencias de aprendizaje, retroalimentación y autoevaluación. Se cauteló que, durante el periodo de observación, la unidad de aprendizaje abordada estuviera relacionada con las habilidades y contenidos vinculadas con la significación histórica. Para el análisis de las lecciones observadas se diseñaron matrices de observación estructuradas en torno a tres niveles de aproximación a los datos (Müller et al., 2013), como se visualiza en la tabla 2:

Tabla 2

Estructura de Matriz de análisis de datos de Observación de aula

Docente -participante: _____ Nº de lección observada: _____ Fecha: _____ Duración: _____

Descripción	Interpretación	Juicio Crítico
El o la investigadora narra o relata lo sucedido respecto de los distintos momentos de la lección.	El o la investigadora realiza inferencias y establece relaciones a partir de los elementos observados teniendo en consideración los referentes teóricos de la investigación.	El o la investigadora emite juicios de valor respecto de las características de la clase, levantando categorías de observación con la finalidad de relevar enfoques, o perspectivas que orientan las prácticas evaluativas observadas.

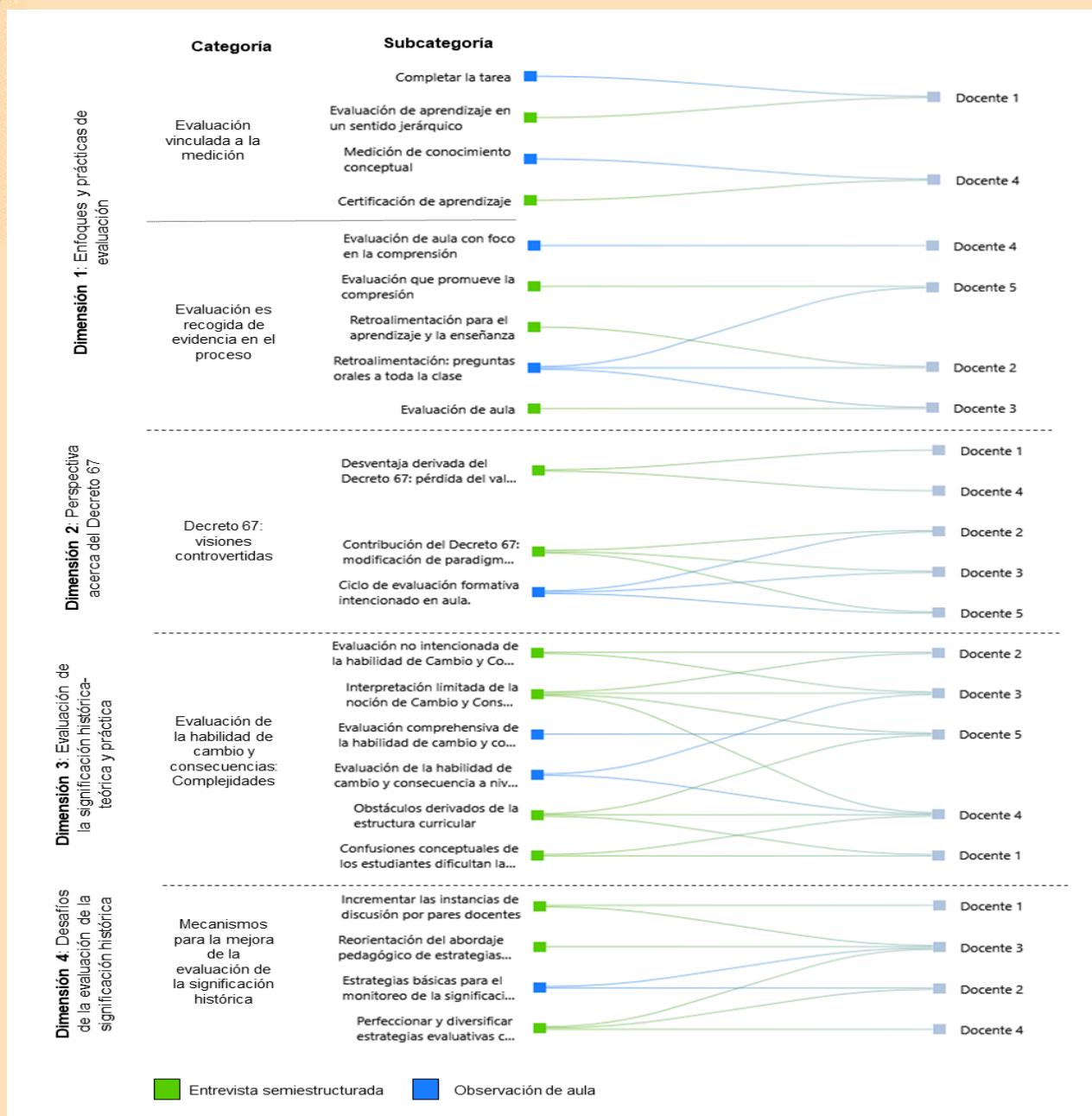
Fuente: Adaptado de Müller et al. (2013)

Resultados y Conclusiones

Esta sección describe los principales hallazgos del estudio en coherencia con las dimensiones investigadas. La figura 1 despliega las categorías que emergieron y sus respectivas subcategorías. Asimismo, distingue la procedencia de los datos (entrevista u observación) y los docentes participantes que representan las nociones establecidas. Los sujetos de estudio son identificados asignando un número por acuerdo de confidencialidad. En el caso de los datos de entrevista, se seleccionan algunos segmentos para ilustrar los hallazgos. En el caso de los datos de observación de aula, se identifica en paréntesis desde qué matriz de observación, específicamente, se extrae la información.

Figura 1

Resultados: Dimensiones de indagación, categorías y subcategorías de entrevista y observación



Fuente: Elaboración propia (2025)

Dimensión 1. Enfoques y prácticas de evaluación: Una primera noción que surge con claridad es la *Evaluación concebida como medición*. Este concepto se explica por un énfasis en la



Medición de habilidades en un sentido jerárquico (Docente nº 1), o bien, está vinculado con *Certificación de aprendizajes* (Docente nº4), como se expresa en el siguiente segmento:

“Comprobar finalmente los aprendizajes que han alcanzado los/as chiquillos/as, de ver efectivamente cuál es el logro que ellos han tenido, cuáles son los objetivos que han podido alcanzar y aquellos que no, y a partir de eso generar medidas y acciones remediales para poder superar los aspectos más deficitarios de los que uno pueda identificar” (Docente 4; Esc. 2; Ent. 4)

En el segmento presentado, el papel del docente está centrado en reforzar lo no logrado, esto implica que deberá regresar al abordaje pedagógico de las habilidades más básicas de sus estudiantes y proporcionar ayuda adicional para acercarlos al siguiente nivel (Sadler, 2010). Ahora bien, en el plano de las prácticas de aula, estos docentes representaron subcategorías tales como: *Medición del conocimiento conceptual* y *Completar la Tarea* (ver Figura 1, Dimensión 1). En efecto, en las actividades de clase se privilegió monitorear en qué medida los estudiantes dominaban el contenido transmitido. Asimismo, el monitoreo de las tareas de aprendizaje tuvo como propósito corroborar que las actividades habían sido completadas, no así comprendidas. (Matriz Obs. nº11, Clase 2, Docente 4/Matriz Obs. nº1, Clase 1, Docente 1).

Una segunda noción reconoce la *Evaluación como recogida de evidencias de aprendizaje*. En los segmentos de entrevista correspondientes, también se identificó preocupación por el cumplimiento de objetivos, pero al mismo tiempo se otorgó relevancia a aspectos distintivos orientados a diferentes principios de la evaluación formativa, tales como: *Retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje* (Docente nº 2), *Evaluación de aula* (Docente nº 3) y *Evaluación con foco en la comprensión* (Docente nº 5). Se ilustra la primera subcategoría:

“Evaluar es un proceso que nos permite a nosotros los profesores ver el avance de los/as estudiantes, ver si se están logrando los objetivos, si se están logrando las habilidades. También nos permite retroalimentar e ir adecuando los contenidos y clases, eso principalmente. Un proceso que permite ver si se está haciendo bien el trabajo.” (Docente 2; Esc. 1, Ent. 2)

La observación de aula reveló que estos docentes aplicaron la retroalimentación fundamentalmente por medio de preguntas orales (ver Figura 1, Dimensión 1). Esta estrategia se implementó para detectar conocimientos previos o monitorear comprensión a nivel metacognitivo (Matriz Obs. nº5, Clase 2, Docente 2/Matriz Obs. nº8, Clase 2, Docente 3).

Dimensión 2. Perspectivas acerca del Decreto 67: Una primera visión identificada desde el análisis refiere a una valoración positiva acerca del Decreto 67(Docentes nº2, nº3 y nº 5), se advierte comprensión del enfoque evaluativo que promueve y se estima que contribuyó e influyó en la modificación de sus ideas acerca de cómo se concibe la evaluación:



"Mi percepción de evaluación ha cambiado, antiguamente se esperaba un conocimiento muy estático, se esperaba que el/la niño/a identificara personajes, fechas, algún hecho o proceso. Hoy en día va más allá, hacia algo más significativo, no tanto como esperar que el/la estudiante me relate algo casi textual de un libro" (*Docente 5; Esc. 2; Ent. 5*).

El análisis también reportó una segunda visión, que contraviene la anterior, en la que se considera que la calificación cumplía un rol importante (*Docentes nº 1 y nº 4*):

".../ el Decreto 67 en definitiva busca como que la nota no sea tan importante. Apunta a que la evaluación no sea solamente la nota, sino que entren otros factores, pero se ha prestado para mucho relajo/.../" (*Docente 1; Esc. 1; Ent. 1*).

Los datos de observación evidenciaron que, quienes reconocían el aporte del Decreto 67 a nivel declarativo, orquestaron el ciclo de evaluación formativa en sus lecciones (Ver figura 1, Dimensión 2). Si bien, no se puede afirmar que cada fase alcanzaba el propósito esperado, la estructura de las sesiones marcaba momentos destinados a: la clarificación de metas, la retroalimentación en el proceso y la autoevaluación del estudiante. (*Matriz obs. nº5, Clase 2, Docente 2/Matriz Obs. nº 8, Clase 2, Docente 3/Matriz Obs. nº13, Clase 1, Docente 5*)

Dimensión 3. Evaluación de la significación histórica-Teoría y práctica. En este reporte se exponen los hallazgos con foco en una de las habilidades de la significación histórica, esto es, la dimensión Cambio y Consecuencia. La categoría principal develó una serie de complejidades o problemáticas para materializar la evaluación de esta habilidad apropiadamente, a saber: *Interpretación limitada de la noción de cambio y consecuencia* (*Docentes nº2, nº3, nº4 y nº5*), *Evaluación no intencionada en aula* (*Docentes nº 2 y nº 3*), *obstáculos derivados de la estructura curricular* (*Docentes nº 1, nº4 y nº5*) y *Confusiones conceptuales de los estudiantes* (*Docentes nº 1 y nº 4*). Se considera que estos desafíos constituyen retos para la formación de profesores y pueden explicar las dificultades de los estudiantes para acceder a un mayor nivel de comprensión:

"El tema de las consecuencias cuesta mucho, porque los/as chiquillos/as tienden a pensar que las consecuencias son negativas. Preguntan si son consecuencias positivas o negativas y justamente cuesta el tema de consecuencia dentro del proceso histórico.../.../" (*Docente 4; Esc.2; Ent. 4*).

La observación de aula evidenció que la habilidad de cambio y consecuencia se evaluó a nivel superficial (*Docentes nº 3 y nº 4*), con excepción del docente participante nº5 (Ver figura 1. Dimensión 3). Cabe destacar que, en ambos casos, las oportunidades de evaluación fueron muy escasas (*Matriz Obs. nº12, Clase 2, Docente 4/Matriz Obs. nº 14, Clase 2, Docente 5*).

Dimensión 4 Desafíos de la evaluación de la significación histórica: La principal categoría refiere a *mecanismos para la mejora de la evaluación de la significación histórica*, lo que se despliega en tres subcategorías: *Perfeccionar y diversificar estrategias evaluativas con foco en el estudiante* (*Docentes nº 2, nº3 y nº4*), *Incrementar las instancias de discusión por pares*



docentes (Docentes nº 1 y nº 3) y *Reorientación del abordaje pedagógico de estrategias de aprendizaje básicas en aula* (Docentes nº 3). Se ilustra la primera subcategoría: “Yo siento que este monitoreo debe ir más allá, sobre todo porque es un desafío que el/la logre comprender el sentido de la historia /.../” (Docente 4; Esc.2; Ent. 4).

Los registros de observación confirman que las estrategias básicas usadas en la evaluación de la significación histórica adquirieron un nivel mecánico (Ver figura 1 Dimensión 4) Esto, dado que fue la figura del docente quien establecía qué subrayar en lugar del estudiante (Matriz Obs. nº 4, Clase 1, Docente 2/Matriz Obs.nº7, Clase 1, Docente 3).

A modo de conclusión general, la investigación evidenció concepciones contrapuestas respecto de enfoques evaluativos docentes, esto es, centrada en la medición versus vinculada al proceso. Destaca que, quienes adoptan una visión más formativa, valoraron positivamente la contribución del Decreto 67 e intentaron plasmar estrategias pertinentes de evaluación de la significación histórica en aula, no obstante, no fue posible afirmar que estas alcanzaran un propósito pedagógico formativo. De esta manera, el estudio pone de relieve oportunidades y desafíos para la formación inicial de futuros profesores dado que se requeriría levantar modelos que impriman a la evaluación formativa un carácter prospectivo y de evaluación sostenible.

Agradecimientos: En la revisión teórica que sustenta este trabajo se agradece al Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N°11251455 “Hacia una reconceptualización del uso de los ejemplos para promover feedback prospectivo en la formación inicial docente”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Referencias

- Boud, D., & Soler, R. (2015): Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Brinkmann, S. (2022). Interviews: Using conversations in public scholarship. In Leavy, P (Ed.), *Popularizing scholarly research: Research methods and practices*. (pp.27-60). Oxford University Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicos (2022). Informe Nacional Portafolio 2022. Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente. <https://www.docentemas.cl/ya-esta-disponible-informe-nacional-de-resultados-portafolio-2022>



Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.

Charmaz, K., & Keller, R. (2016). A Personal Journey with Grounded Theory Methodology. Kathy Charmaz in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 17(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1>

Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., y Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, 42(167), 138-157. Epub 30 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>

Ministerio de Educación Chile (2017). *Evaluación Formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. UCE-educar-Chile.

Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 85-101.

Ruiz-Primo, M.A. y Brookhart, S. (2018) *Using feedback to improve learning*. Routledge.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.

Sánchez, G., Espinoza, T., Gutiérrez, N., Letelier, O., Vergara, K. M., Moraga, R., & Muñoz, P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (40), 20-34.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts.

Vargas, B., & Cruz, M. (2018). ¿Cómo evaluamos el aprendizaje de la Historia? Experiencias y reflexiones. *Revista digital universitaria. UNAM*, 19(6).

Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of—but definitely not all of—formative assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3–28). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>